



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria de Nazaré Pedrosa e Silva Loureiro

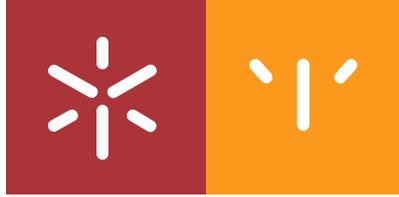
**Intervenções de carreira no ensino superior:
Estudo da eficácia de um seminário de
gestão pessoal de carreira**

**Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da
eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira**

Maria de Nazaré Loureiro

UMinho | 2012

Outubro de 2012



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Maria de Nazaré Pedrosa e Silva Loureiro

**Intervenções de carreira no ensino superior:
Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira**

Tese de Doutoramento em Psicologia
Área de conhecimento em Psicologia Vocacional

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva
Brás da Cunha**

À minha querida mãezinha,
Porque eu acredito!
E por uma coragem e uma alegria que surpreende!

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento vai, em primeiro lugar, para a Universidade do Minho e para a Escola de Psicologia, em concreto, pelo acolhimento, condições, oportunidades e estímulo ao longo destes catorze anos de formação.

O meu próximo agradecimento não poderia deixar de ser para a professora Maria do Céu Taveira. Professora, a si, em particular, agradeço-lhe todo o suporte, modelagem e paciência que teve no meu crescimento técnico e científico.

Aos restantes professores que, mais de perto, conheci ao longo da minha formação na Universidade (professora Luísa Saavedra, professor Leandro Almeida, professor Pedro Rosário, professor João Lopes, e professora Fátima Morais) agradeço também a positiva influência no meu desenvolvimento.

Aos colegas de doutoramento e do serviço de psicologia agradeço a presença, o companheirismo, a partilha e as perguntas sobre o estado da tese que me foram motivando a avançar. Lembro, particularmente, com saudade a Alexandra e a Daniela nos primeiros passos que demos em conjunto. E Joana, para ti vai um agradecimento especial por tantas memórias de trabalho partilhado.

A todos os alunos que participaram neste trabalho também agradeço a sua disponibilidade e a sua paciência inesgotável. Sem eles não seria mesmo possível.

Aos meus amigos agradeço a perseverança na relação de amizade muitas vezes mais distante do que gostaríamos.

Agradeço particularmente à Carla, ao Gastão, à Lena e à Nanda. Que a nossa amizade vá permanecendo assim forte e sempre em sintonia.

À minha queridíssima amiga Li, vai um agradecimento e um reconhecimento muito especial. Gosto muito de ti.

À minha família, à minha mãe e ao meu pai, agradeço tudo o que sou e tenho. Agradeço a educação baseada no esforço e na rentabilização das oportunidades. Agradeço o apoio em tudo mas, essencialmente, na libertação das pequenas tarefas do dia-a-dia.

Agradeço, ainda, ao meu irmão, à Suzana e à Leninha o apoio logístico nesta reta final e os momentos de relaxamento e diversão.

E à minha nova família agradeço a compreensão em relação à minha apressada presença.

Agradeço por fim ao Cláudio. Querido, não tenho palavras para te agradecer. Este trabalho também é teu. A tua carreira é uma tradução prática de algumas das minhas preocupações neste trabalho.

Neste momento final, sinto que foi tudo importante, todos importantes na construção da minha carreira e neste difícil equilíbrio trabalho–tese–família–e outros domínios. Mas sinto que tudo valeu a pena.

A todos, muito obrigada!

“Vou praticar.
Gostava de me esforçar para conseguir tocar a pandeireta e dançar ao mesmo tempo.”

(Yumoto e Sakai)

RESUMO

As alterações, constantes e rápidas, verificadas atualmente no mundo socioeducativo e laboral, criaram uma crise ao nível dos padrões orientadores das pessoas, ao mesmo tempo que um desafio para os profissionais da psicologia vocacional (Savickas, 2008). Estas mudanças evidenciam a importância do desenvolvimento, nos cidadãos, de “competências de gestão da sua própria educação e emprego” (Organization for Economic Co-operation and Development – OECD, 2005, p. 8), de modo a os tornar cada vez mais proficientes para lidar com os novos desafios. A resposta a este repto pode fundamentar-se nos conhecimentos da Psicologia Vocacional sobre a eficácia das intervenções de carreira, destinadas a favorecer aquelas competências de gestão em sujeitos com diversos níveis de qualificação académica e profissional (e.g., Brown & Lent, 2005; Guichard & Huteau, 2001; Pinto, 2010; Young & Chen, 1999). Estudos de meta-análise realizados até ao momento (e.g., Brown & Krane, 2000; Oliver & Spokane, 1988; Spokane, 2004; Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003) demonstram que os seminários de desenvolvimento vocacional estão entre as modalidades de intervenção vocacional mais eficazes, que recebem melhor aceitação da parte dos estudantes universitários, e com efeitos de magnitude mais satisfatória nessa população (e.g., Johnson, Smither, & Holland, 1981; Luzzo, 2000; Reese & Miller, 2006). Para além disso, o facto de implicar uma intervenção em grupo, cria condições para o aumento da eficiência na intervenção (Spokane, 2004).

Esta linha de estudo tem fundamentado a definição de boas práticas neste âmbito e é recomendada por diversos autores (e.g., Spokane, 2004; Whiston, 2000; Oliver & Spokane, 1988). Torna-se, assim, importante continuar a avaliar as intervenções, embora não só através dos dados dos seus resultados como também através dos dados do processo da intervenção, conjugando, deste modo, na análise, estas duas componentes, dos resultados e do processo. Além disso, e no que respeita o Ensino Superior, tendo em conta que diversas das intervenções avaliadas foram objeto de estudos únicos, baseados em parâmetros pré-determinados pelo serviço onde decorreram (Whiston, 2000), em muitos casos sem uma explícita fundamentação teórica e com limitações metodológicas (Luzzo, James, & Luna, 1996), entende-se que será importante desenvolver novos estudos para obviar tais problemas.

O presente estudo visa contribuir para esta finalidade e para a realização de novos estudos da eficácia das intervenções de carreira no contexto nacional, praticamente inexistente,

sobretudo junto da população universitária graduada, e em relação à qual existe forte preocupação social relacionada com a problemática do emprego.

Assim, em primeiro lugar, enquadra-se o Ensino Superior atual, os seus alunos e as novas necessidades com que os cidadãos se deparam no contexto de trabalho. Posteriormente, revê-se criticamente alguns estudos sobre a intervenção vocacional, em especial, no que respeita à avaliação da sua eficácia. Privilegia-se a revisão dos estudos da intervenção vocacional preventiva no Ensino Superior, sobretudo, dos seminários de desenvolvimento da carreira, dada a validade clínica demonstrada desta tipologia de intervenção naquele contexto de ensino (e.g., Luzzo, 2000; Miller & Brown, 2005).

Em segundo lugar, avalia-se a eficácia do Seminário Gestão Pessoal da Carreira – versão A (Taveira et al., 2006), destinado a favorecer, de um modo geral, a adaptabilidade na carreira de estudantes de graduação, nas suas dimensões de preocupação, controlo, curiosidade e confiança (Savickas, 2005). Toma-se, para o efeito, uma amostra de estudantes de três estabelecimentos do Ensino Superior da zona norte do país (Universidade do Minho, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, e Instituto Superior de Saúde do Alto Ave). A amostra é tripartida, em função dos estudos realizados (N=560; 428 e 198), relativos aos instrumentos e aos resultados. A eficácia é avaliada junto dos participantes na intervenção, por comparação com um grupo de referência, em três momentos distintos no tempo. A avaliação é realizada com recurso a três instrumentos de avaliação formal, o *Career Exploration Survey* ou a Escala de Exploração Vocacional, adaptada por Taveira, em 1997, o *Career Development Inventory*, na versão portuguesa para investigação de Ferreira Marques e Caeiro (1979, 1981, 1982) e o *My Vocational Situation* ou A Minha Situação Vocacional, adaptada por Silva, em 1997. A avaliação estende-se, igualmente, ao processo de intervenção (N=213), através do recurso ao *Client Reaction System* ou Sistema de Reações do Cliente, de Hill, Helms, Spiegel, e Tichenor (1988, adaptado por Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004). Potencia-se este estudo com a análise qualitativa de dados de uma estratégia mais informal de avaliação como o Comentário Pessoal do Seminário.

A análise dos resultados globais obtidos permite concluir pela eficácia da intervenção desenhada. Efetivamente, a generalidade dos participantes apresenta melhores resultados no momento pós-teste, por comparação com o momento pré-teste e por comparação com um grupo de referência, não sujeito à mesma condição experimental. Estes valores são relevantes na maioria das escalas quando analisamos a evolução do grupo experimental ao longo do

tempo. Ou seja, regista-se uma melhoria ao nível das crenças de exploração vocacional, ao nível do processo e das reações, bem como ao nível do planeamento, da tomada de decisão, do conhecimento sobre a carreira e o mundo do trabalho, da identidade vocacional e uma diminuição da perceção de barreiras. A análise deste grupo, por comparação com o grupo de controlo, permite concluir que é o primeiro quem apresenta melhores resultados, aspeto que nos permite atribuir este facto à intervenção, com algum grau de confiança. Ademais, estes valores tendem a manter-se no tempo, embora com uma evolução menos acentuada, tal como nos inspiram os valores encontrados no estudo com três momentos no tempo, com um momento de avaliação cerca de oito meses após a intervenção, em média.

Ao nível do estudo do processo de intervenção, analisou-se as reações ao processo. Complementarmente, analisou-se os comentários finais. Destes dados, verifica-se que as reações com tonalidade positiva são mais frequentemente assinaladas que as reações de tonalidade negativa, ao longo dos três módulos. Assim, são mais assinaladas as reações como a compreensão, o autoconceito, a clareza, a educação e o apoio. No que concerne os comentários finais do seminário, efetivamente, a aquisição de conhecimentos e o autoconhecimento são os aspetos que os participantes mais referem.

Estes resultados vão no sentido do cumprimento dos objetivos gerais e específicos do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A. Estes resultados reforçam e motivam à continuidade da intervenção psicológica desenhada para prevenir problemas vocacionais em grupos específicos de universitários.

PALAVRAS-CHAVE

Intervenção Ensino Superior; eficácia; seminário de gestão pessoal de carreira; psicologia vocacional

TÍTULO EM PORTUGUÊS

Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira

ABSTRACT

Constant and fast changes in educational and labor spheres created a crisis in terms of people's life-guiding patterns, as well as a challenge for professionals in vocational psychology (Savickas, 2008). These changes highlight the importance of developing, in citizens, self-management skills related to "their own education and employment" (Organization for Economic Co-operation and Development – OECD, 2005, p. 8), in order to make them more proficient in dealing with new situations. The answer to this challenge may be based on the Vocational Psychology knowledge about effectiveness of career interventions, designed to promote career self-management skills in people with different levels of academic and professional qualifications (e.g., Brown & Lent, 2005; Guichard & Huteau, 2001; Pinto, 2010; Young & Chen, 1999). In fact, some meta-analysis studies made this far, based on quantitative research on the topic (e.g., Brown & Krane, 2000; Oliver & Spokane, 1988; Spokane, 2004; Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003), reveal that vocational development seminars are, among the various possible methods of career intervention, the ones that receive greater acceptance by students and have a more satisfactory magnitude effects in this population (e.g., Johnson, Smither, & Holland, 1981; Luzzo, 2000; Reese & Miller, 2006). Furthermore, considering that it takes a group intervention, it creates conditions for an increased efficiency (Spokane, 2004).

These studies have substantiated the definition of good practices in career intervention and they are recommended by several authors (e.g., Spokane, 2004; Whiston, 2000; Oliver & Spokane, 1988). Therefore, it is important to continue to evaluate career interventions, and not only the whole final results, but also the process, in a combined analysis. Moreover, in higher education, and considering that most of the interventions evaluated this far were generally single studies, based on predetermined service parameters (Whiston, 2000), and in many cases without an explicit theoretical framework and with methodological limitations (Luzzo, James, & Luna, 1996), it means that it is extremely important to continue to develop new studies to overcome such problems.

The present study aims to contribute for this purpose and to increase career interventions effectiveness studies in national context, roughly nonexistent, especially among college population, that is a population with strong social concern related to unemployment.

Therefore, firstly, we present a brief review on college education and new needs that citizens face in the workplace. After that, we critically review some of the main studies on career

intervention, particularly regarding preventive career interventions with college students, especially seminars, as it is a valid type of intervention with this population (e.g., Luzzo, 2000; Miller & Brown, 2005).

Secondly, we evaluate the effectiveness of the Career Self-Management Seminar – version A (Taveira et al., 2006), intended to, basically, promote adaptability in graduation college students in relation to their career concern, control, curiosity and confidence (Savickas, 2005). For this purpose, we consider a group of students from three higher education institutions on the north of Portugal, the Universidade do Minho (University of Minho), the Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (Polytechnic Institute of Cávado and Ave) and the Instituto Superior de Saúde do Alto Ave (Institute of Health of the High Ave). Participants were analysed in a tripartite way, according to the three different sub-studies (N = 560, 428 and 198) related to instruments and results. Participants were assessed before and after the intervention and results were compared to a reference group, in three different evaluation moments in time. Assessment was conducted using three formal instruments, the Career Exploration Survey, adapted by Taveira, in 1997, the Career Development Inventory, in the Portuguese version for investigation by Ferreira Marques and Caeiro 1979, 1981, 1982, and My Vocational Situation, adapted by Silva, in 1997. Assessment extends also to the intervention process during the seminar (N=213), using the Clients Reaction System (Hill, Helms, Spiegel, & Tichenor 1988, adapted by Taveira, Oliveira and Gomes, in 2004). This analyses was also combined with another qualitative analyses made from data related to an informal strategy, the Seminar's personal final comment.

Global results support the effectiveness of the career intervention. In fact, the majority of participants have better results in the post-test assessment comparing to the pre-test, and comparing to a control group. These results are significant in almost every scale when we analyse the evolution of the experimental group results. That is, this group has better vocational exploration beliefs, better results related to the exploration process and reactions, as well as better results related to planning, decision-making, knowledge, vocational identity and a decrease of career barriers perception. This group results, comparing to the control group results, allows us to conclude that experimental group as better results and allows us also to conclude that probably this is due to the career intervention. Besides, as the follow-up study shows, these values tend to hold up over time, although with a less pronounced evolution.

The process study was conducted using the results related to the reactions. We analysed also data from the final comment. Results from Clients Reaction System reveal that positive

reactions are more frequently pointed out than negative reactions, all over the three moments in time. The most frequently marked reactions are understood, better self-understanding, clear, educated and supported. Participants pointed out in the final comment that the seminar was useful as it allowed to access to new information and to a greater self-knowledge.

These results were expected and it means that the main and specific seminar goals were fulfilled. These results reinforce and motivate the continuity of vocational intervention, especially among groups with specific intervention needs.

KEY-WORDS

College intervention; efficacy; career self management seminar; vocational psychology

TITLE IN ENGLISH

Career interventions in college: Efficacy study of a career self-management seminar

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO I - O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DE JOVENS ADULTOS E ENSINO SUPERIOR	12
1. <i>Os jovens adultos nas teorias psicológicas</i>	<i>16</i>
1.1. Contributo das teorias de desenvolvimento psicossocial.....	21
1.1.1. A perspetiva de Erikson.....	21
1.1.2. A perspetiva de Marcia.....	25
1.1.3. A perspetiva de Josselson	28
1.1.4. A perspetiva de Chickering e de Reisser	30
1.1.5. A perspetiva de Heath.....	33
1.1.6. A perspetiva de Sanford	36
1.2. As tarefas de desenvolvimento dos jovens adultos	37
1.3. Outros contributos teóricos	40
2. <i>Abordagens teóricas à carreira.....</i>	<i>45</i>
2.1. Teoria sociocognitiva da carreira	46
2.2. Teoria da construção de carreira	51
3. <i>Síntese.....</i>	<i>61</i>
CAPÍTULO II - OS NOVOS DESAFIOS E A GESTÃO PESSOAL DE CARREIRA.....	63
1. <i>Novos conceitos de carreira.....</i>	<i>64</i>
1.1. A carreira proteiforme	66
1.2. A carreira sem fronteiras.....	69
1.3. A carreira inteligente	72
1.4. Âncoras de carreira.....	76
1.5. Carreira multidirecional.....	78
1.6. Sucesso de carreira	82
1.7. Capital humano, capital psicológico e capital social	85
1.8. Contrato psicológico	88
2. <i>O Empreendedorismo.....</i>	<i>92</i>
3. <i>Modelos de gestão pessoal de carreira.....</i>	<i>103</i>

3.1.	O modelo de Greenhaus e Callanan (1994) e de Greenhaus, Callanan e Godshalk (2010)	103
3.2.	O modelo de Noe (1996)	107
3.3.	O modelo de Kossek, Roberts, Fisher e DeMarr (1998)	113
3.4.	O modelo de King (2001)	117
4.	<i>Síntese</i>	126
CAPÍTULO III - SERVIÇOS DE CARREIRA E MODALIDADES DE INTERVENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR		128
1.	<i>Serviços de intervenção psicológica no Ensino Superior em Portugal e necessidades de intervenção na carreira</i>	129
2.	<i>Eficácia e critérios de avaliação dos serviços</i>	137
3.	<i>A gestão pessoal de carreira em contexto universitário</i>	143
4.	<i>Síntese</i>	150
ESTUDO EMPIRICO		151
CAPÍTULO I – METODOLOGIA		153
1.	<i>Enquadramento e objetivos gerais e específicos</i>	154
2.	<i>Hipóteses</i>	155
3.	<i>Plano da investigação</i>	156
4.	<i>Variáveis</i>	158
5.	<i>Instrumentos de Medida</i>	159
5.1.	Instrumentos de avaliação dos resultados	159
5.1.1.	Career Exploration Survey	159
5.1.2.	Career Development Inventory	162
5.1.3.	My Vocational Situation	164
5.2.	Instrumentos de avaliação do processo	165
5.2.1.	Comentário Pessoal da Sessão e Comentário Pessoal do Seminário	165
5.2.2.	Clients Reactions System ou Sistema de Reações do Cliente	166
6.	<i>Participantes</i>	168
6.1.	Participantes do estudo A - Estudo psicométrico dos instrumentos	169
6.2.	Participantes do estudo B - Estudo de resultados em dois momentos (grupo experimental e controlo)	171

6.3. Participantes do estudo C - Estudo de resultados em três momentos (grupo experimental e controlo)	173
6.4. Participantes do estudo do processo	175
7. <i>Procedimentos</i>	176
7.1. Procedimentos de recolha.....	176
Descrição da intervenção psicológica vocacional – o Seminário de Gestão Pessoal de Carreira - versão A.....	178
7.2. Procedimentos de análise	183
CAPÍTULO II – RESULTADOS.....	185
1. <i>Estudo dos resultados de intervenção</i>	186
1.1. Resultados do estudo prévio	186
1.2. Estudo psicométrico dos instrumentos	189
1.3. Estudo da equivalência dos grupos no momento pré-teste	192
1.4. Estudo dos resultados no grupo experimental nos momentos pré-teste e pós-teste	197
1.5. Estudo dos resultados no grupo experimental e de controlo nos momentos pré-teste e pós-teste.....	199
1.6. Estudo dos resultados no grupo experimental e de controlo nos momentos pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i>	203
2. <i>Estudo do processo de intervenção</i>	225
2.1. Resultados do Clients Reactions System ou Sistema de Reações do Cliente	225
2.1.1. Análise descritiva dos resultados	225
2.1.2. Análise inter-sessões.....	227
2.2. Estudo qualitativo da avaliação do seminário	229
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	233
CONCLUSÃO	246
REFERÊNCIAS.....	253
ANEXOS.....	301

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Resumo das fases ou estádios dos principais modelos de desenvolvimento psicológico.....	20
Tabela 2. Estádios de desenvolvimento psicossocial, com base em Erikson (1982).....	23
Tabela 3. Definição dos estatutos de identidade de James Marcia (Barnardos, 2002).....	27
Tabela 4. Evolução dos estatutos de identidade, segundo Josselson (1987).....	30
Tabela 5. Vetores e tarefas de desenvolvimento, segundo Chickering e Reisser (1993).....	31
Tabela 6. Dimensões do modelo de maturidade de Heath (1968, traduzido de Engelbrecht & Harding, 2006).....	35
Tabela 7. Teoria da construção de carreira: Tópicos das proposições (Savickas, 2005).....	54
Tabela 8. Dimensões de carreira adaptativas (Savickas, 2005).....	59
Tabela 9. Diferenças entre carreira tradicional e proteiforme (Hall, 2004).....	69
Tabela 10. Diferenças entre carreira tradicional e sem fronteiras, segundo Hall (1996, citado em Arnold & Cohen, 2008)	70
Tabela 11. Comparação de paradigmas (adaptado de Arthur et al., 1995).....	75
Tabela 12. Identificação das oito âncoras de carreira de Schein (1996).....	77
Tabela 13. Mudanças no contrato de trabalho (Baruch, 2004a, 2004b).....	79
Tabela 14. Definição concetual das quatro capacidades psicológicas positivas (Palma et al., 2007).....	86
Tabela 15. Modelo de desenvolvimento de carreira de Noe (2010).....	110
Tabela 16. Modelo de gestão de carreira de Noe (2010).....	111
Tabela 17. Papéis e responsabilidade partilhada na gestão de carreira (Noe, 2010).....	112
Tabela 18. Composição da versão Portuguesa do CES/EEV (Taveira, 2000).....	161
Tabela 19. Descrição das escalas utilizadas do CDI (Oliveira, 2007)	163
Tabela 20. Composição do MVS (Holland et al., 1980).....	165
Tabela 21. Sistema de Reações do Cliente (Taveira et al., 2004).....	167
Tabela 22. Participantes do estudo.....	168

Tabela 23. Participantes do estudo A (qualidade das medidas).....	169
Tabela 24. Participantes do estudo B (duas medidas no tempo).....	172
Tabela 25. Participantes do estudo C (três medidas no tempo).....	174
Tabela 26. Distribuição dos questionários nos diferentes estudos.	177
Tabela 27. Estrutura e objectivos específicos do Seminário Gestão Pessoal da Carreira – A.....	182
Tabela 28. Estrutura Intra-sessão do Seminário Gestão Pessoal da Carreira – A.....	183
Tabela 29. Distribuição da amostra do estudo prévio quanto à idade (N=35).....	186
Tabela 30. Análise dos resultados do questionário CES no estudo prévio (N=35).....	187
Tabela 31. Análise dos resultados do questionário CDI no estudo prévio (N=35).....	187
Tabela 32. Análise dos resultados do questionário MVS no estudo prévio (N=35).....	188
Tabela 33. Dimensões, itens, valores descritivos e valores de alpha de Cronbach no questionário CES (N=560).....	189
Tabela 34. Dimensões, itens, valores descritivos e valores de alpha de Cronbach no questionário CDI (N=560).....	190
Tabela 35. Dimensões, itens, valores descritivos e valores de alpha de Cronbach no questionário MVS (N=560).....	190
Tabela 36. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e teste t no questionário CES (N=428).....	194
Tabela 37. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e teste t no questionário CDI (N=428).....	195
Tabela 38. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e teste t no questionário MVS (N=428).....	195
Tabela 39. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós intervenção, no grupo de intervenção, no questionário CES (N=208).....	197
Tabela 40. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós intervenção, no grupo de intervenção, no questionário CDI (N=208).....	198
Tabela 41. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós intervenção, no grupo de intervenção, no questionário MVS (N=208).....	198
Tabela 42. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós-teste, por grupo no questionário CES (N=428).....	201
Tabela 43. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós-teste, por grupo no questionário CDI (N=428).....	202
Tabela 44. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós-teste, por grupo no questionário MVS (N=428).....	202
Tabela 45. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e Mann Whitney no questionário CES (N=198).....	204
Tabela 46. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e Mann Whitney no questionário CDI (N=198).....	205

Tabela 47. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e Mann Whitney no questionário MVS (N=198).....	205
Tabela 48. Comparação dos grupos no momento pós-teste – estatística descritiva e Mann Whitney no questionário CES (N=198).....	207
Tabela 49. Comparação dos grupos no momento pós-teste – estatística descritiva e Mann Whitney no questionário CDI (N=198).....	208
Tabela 50. Comparação dos grupos no momento pós-teste – estatística descritiva e Mann Whitney no questionário MVS (N=198).....	208
Tabela 51. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e follow-up, no grupo de intervenção no questionário CES (N=119).....	210
Tabela 52. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e follow-up, no grupo de intervenção no questionário CDI (N=119).....	211
Tabela 53. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e follow-up, no grupo de intervenção no questionário MVS (N=119).....	211
Tabela 54. Análise inter-momentos dos resultados do grupo experimental, com correção de Bonferroni no questionário CES (N=119).....	214
Tabela 55. Análise inter-momentos dos resultados do grupo experimental, com correção de Bonferroni no questionário CDI (N=119).....	215
Tabela 56. Análise inter-momentos dos resultados do grupo experimental, com correção de Bonferroni no questionário MVS (N=119).....	215
Tabela 57. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e follow-up, no grupo de controlo no questionário CES (N=79).....	216
Tabela 58. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e follow-up, no grupo de controlo no questionário CDI (N=79).....	217
Tabela 59. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e follow-up, no grupo de controlo no questionário MVS (N=79).....	217
Tabela 60. Análise inter-momentos dos resultados do grupo de controlo, com correção de Bonferroni no questionário CES (N=79).....	218
Tabela 61. Análise inter-momentos dos resultados do grupo de controlo, com correção de Bonferroni no questionário CDI (N=79).....	219
Tabela 62. Análise inter-momentos dos resultados do grupo de controlo, com correção de Bonferroni no questionário MVS (N=79).....	219
Tabela 63. Diferenças na proporção de Reações ao Processo de intervenção: Estatística Descritiva e nível de significância (N=213).....	226
Tabela 64. Categorias e frequências das respostas à questão número um (“O que mais gostei neste seminário foi...”).....	230
Tabela 65. Categorias e frequências das respostas à questão número dois (“O que menos gostei neste seminário foi...”).....	231
Tabela 66. Categorias e frequências das respostas à questão número três (“Este seminário foi importante par mim porque...”).....	231
Tabela 67. Categorias e frequências das respostas à questão número quatro (“Recomendações para futuros seminários”).....	232

ANEXOS

Tabela 68. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=428).....	304
Tabela 69. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=428).....	305
Tabela 70. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=428).....	305
Tabela 71. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=428).....	307
Tabela 72. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=428).....	308
Tabela 73. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=428).....	308
Tabela 74. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=428).....	310
Tabela 75. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=428).....	311
Tabela 76. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=428).....	311
Tabela 77. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=198).....	313
Tabela 78. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=198).....	314
Tabela 79. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=198).....	314
Tabela 80. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=198).....	316
Tabela 81. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=198).....	317
Tabela 82. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=198).....	317

Tabela 83. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=198).....	319
Tabela 84. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=198).....	320
Tabela 85. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=198).....	320
Tabela 86. Categorias e respectivos núcleos de sentido das respostas ao “Comentário Pessoal do Seminário” (N=42).....	322-324

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo dos estatutos de identidade de Marcia (1996).....	26
Figura 2. Tarefas de desenvolvimento do jovem adulto, segundo Dias (2010).....	38
Figura 3. Modelo de análise da adaptação humana à transição de Schlossberg (1981).....	42
Figura 4. Ciclo da influência mútua na excelência comportamental, com base em Lent (2004).....	48
Figura 5. Teoria sociocognitiva da carreira de Lent (2004).....	49
Figura 6. Efeitos interativos das duas meta competências-adaptabilidade e autoconsciência (Hall, 2004, citado em Arnold & Cohen, 2008).....	68
Figura 7. A carreira inteligente enquanto resultado da interação de três formas de conhecimento (Heredia, 2009).....	74
Figura 8. Modelo dimensional de práticas de gestão de carreira organizacional (Baruch, 2004a; Baruch & Peiperl, 2000).....	80
Figura 9. Resumo da literatura relativa ao tema "sucesso de carreira" (Heredia, 2009).....	82
Figura 10. Capital económico, humano, social e psicológico, adaptado de Luthans, Luthans, e Luthans (2004, citado em Machado, 2008)	87
Figura 11. Matriz dos contratos psicológicos, segundo Rousseau e Wade-Benzoni (1994).....	90
Figura 12. Forças motrizes do empreendedorismo (Almeida, 2003).....	95
Figura 13. Fases no comportamento empreendedor empresarial (Liu et al., 2007).....	99
Figura 14. Modelo de gestão da carreira de Greenhaus e Callanan (1994) e de Greenhaus e colaboradores (2010).....	104
Figura 15. Modelo de gestão pessoal de carreira de Noe (1996).....	109
Figura 16. Modelo de gestão de carreira baseado em Kossek e colaboradores (1998).....	115
Figura 17. Modelo de mediação de Kossek e colaboradores (1998).....	116
Figura 18. Modelo de gestão de carreira de King (2001, citado em Pinto, 2010).....	121
Figura 19. Modelo de vetores de desenvolvimento de carreira (Anderson, 1995).....	135
Figura 20. Modelo conceitual de atributos dos graduados para a empregabilidade, incluindo as competências de gestão de carreira (Bridgstock, 2009).....	145
Figura 21. Plano da investigação.....	157
Figura 22. Caracterização da amostra do estudo A, relativamente aos cursos de proveniência.....	170

Figura 23. Caracterização da amostra do estudo B, relativamente aos cursos de proveniência.....	171
Figura 24. Caracterização da amostra do estudo C, relativamente aos cursos de proveniência.....	173
Figura 25. Comparação dos grupos no momento pré-teste (N=428)	196
Figura 26. Comparação dos grupos no momento pós-teste (N=428)	200
Figura 27. Comparação dos grupos no momento pré-teste (N=198)	206
Figura 28. Comparação dos grupos no momento pós-teste (N=198)	209
Figura 29. Evolução média, nas diferentes dimensões, dos sujeitos ao longo do tempo por grupos de investigação.....	221 e 222
Figura 30. Evolução média dos sujeitos ao longo do tempo por grupos de investigação.....	223

INTRODUÇÃO

Diversos autores da literatura psicológica têm refletido acerca dos novos desafios com que a Psicologia Vocacional se depara, na atualidade (e.g., Arnold, 2011; Arnold & Cohen, 2008; Arthur & Rousseau, 1996; Barros, 2010a; Blustein, 2006; Duarte et al., 2009; Herr, 2001; Jackson, Arnold, Nicholson, & Watts, 1996; King, 2001; Metz & Guichard, 2009; Sullivan, 1999) e aos quais os profissionais devem ajudar a responder de modo remediativo ou preventivo, já que estes trazem implicações para a intervenção (Amundson, 2006; Metz & Guichard, 2009). Tais desafios derivam, essencialmente, de novas realidades e de novas necessidades, quer dos indivíduos, quer das organizações de trabalho e educativas, mas também da volatilidade a que o mundo do trabalho tem estado sujeito ao longo do tempo, hoje em dia, mais frequente e rápida (Silva, 2011).

Com efeito, referir que o mundo está em mudança é uma evidência e não caracteriza por si só as novas necessidades. No extremo, a mudança por vezes até parece ser a única certeza no meio de instabilidade (Rafael, 2007). Numa visão menos radical, entendemos que o mundo esteve, está e sempre estará sujeito a mudança (Silva, 2011; Talwar & Hancock, 2010) e que as mudanças existem, embora haja aspetos que permanecem relativamente estáveis.

O que caracteriza, então, as necessidades que hoje experimentamos? E quais são as causas e consequências?

Desde finais do séc. XIX que o crescimento económico foi marcado por inovação técnica, desenvolvimento da indústria e expansão da mão-de-obra, com correspondência aos níveis de produtividade (Crompton, 2006). A evolução foi significativa e há autores que consideram esta, inclusive, a terceira grande revolução da sociedade humana, após a da agricultura e a industrial (Dorp, 2011). Para Cunha (2000), as grandes alterações que hoje referenciamos iniciaram na década de 80 do século passado e são fruto da globalização da economia e dos mercados, sendo que, no caso português, a influência também veio de algumas privatizações onde se incluem ainda fusões, aquisições e reestruturações. Comumente a este autor, Rafael (2007) e Agostinho e Rafael (2011), apontam a globalização como uma das causas que caracteriza as alterações atuais, acrescentando a internacionalização e a tecnologia ou inovação tecnológica. Silva (2011) considera importante analisar também as mudanças demográficas no mercado de trabalho, citando, por exemplo, as alterações na idade, género e cultura dos trabalhadores (e.g., regista-se cada vez mais uma força de trabalho mais envelhecida, mais feminina e mais diversa do ponto de vista étnico e cultural). Por sua vez, Greenhaus e Callanan (1994) e mais tarde Greenhaus, Callanan e Godshalk (2010), autores muito considerados neste domínio, sintetizam

as mudanças em alterações de ordem económica, política, tecnológica e cultural, referindo, em concreto, a intensa competitividade, a internacionalização, os avanços tecnológicos, as alterações na gestão, a diversidade cultural e a gestão família-trabalho enquanto novos desafios.

Estes fatores, em conjunto, provocaram desenvolvimento e alterações sociais, económicas, políticas e familiares, já que o trabalho tem relação com estes domínios (Blustein, 2006).

Salientando as alterações mais evidentes, Duarte e colaboradores (2009), referem a intensificação da defesa dos direitos de trabalho e remuneratórios, a diversificação e proliferação do trabalho e das profissões, a inserção das mulheres nos contextos académicos e laborais e a diminuição do número de filhos nas famílias, entre outras. Gradualmente, também a natureza das funções, os horários de trabalho, os tipos e duração dos contratos, as profissões e as necessidades de formação, cada vez mais técnica nalguns domínios de atividade, também se foram alterando, sobrepondo-se cada vez mais o sector dos serviços ao sector secundário (Maciel & Marques, 2008).

Para além disso, os subordinados foram aumentando o seu poder nas organizações através de um acesso mais igualitário à informação e também devido à estrutura organizacional, mais plana e interdisciplinar (Ferreira, 2007a). Houve, igualmente, um forte impacto na flexibilidade do trabalho e dos trabalhadores, ao nível das oportunidades e desafios, exigindo às organizações e aos indivíduos, a constante adaptação (e.g., lidar com mudanças de carreira, de realidade de trabalho ou condições), no fundo, uma adaptabilidade vocacional (Rafael, 2007; Savickas, 1997).

A nível económico, fez-se sentir uma pressão mundial em relação às organizações para competirem, controlarem custos, inovarem e aumentarem a sua produtividade (Ferreira, 2007a). A este nível, verificou-se, também, que algumas regiões ficaram fragilizadas com a globalização da economia dado que se verificaram algumas deslocalizações fabris, com impacto ao nível das fontes de rendimento individuais mas também ao nível da gestão de recursos, de competitividade e até de sobrevivência das populações (Ferreira, Leitão, & Raposo, 2007).

Ferreira (2007a) enquadra estas mudanças e estas novas exigências numa mudança de paradigma, movido por um imperativo de flexibilidade, por uma mudança no modo de relacionamento entre empregadores e empregados e no modo como os trabalhadores passaram a sentir-se no contexto de trabalho profissional. Para esta autora, os trabalhadores têm cada vez mais condições para se começarem a sentir mais inseguros relativamente ao seu emprego, com

menos possibilidades de promoção numa mesma empresa, de progressão vertical e de desenvolvimento, cada vez menos motivados, menos satisfeitos e com decréscimo na moral e no empenho. Esta mudança paradigmática ao nível do relacionamento entre empregadores e empregados abarca o que alguns autores consideram uma alteração na responsabilidade do sucesso de carreira (Duarte et al., 2009; Murphy & Ensher, 2001), aspeto que no passado dependia quase exclusivamente da organização e que, neste momento, depende em grande parte também, ou sobretudo, do próprio trabalhador. Nesta perspetiva, implica também a empregabilidade.

Em concreto, quando se aborda o conceito de empregabilidade estamos a referir-nos à competência de conseguir um primeiro emprego, mas também mantê-lo e fazer transições para dentro e para fora de uma mesma organização, ou seja, também criar oportunidades de crescimento (Duarte, 2004; Duarte et al., 2009; Finn, 2000). Nesta nova linha paradigmática há uma valorização e investimento na flexibilidade, na aprendizagem contínua, centrada nas tecnologias, e na capacidade de mercado, mais do que na segurança dos trabalhadores ao nível da estabilidade do seu emprego (Duarte, 2004; Duarte et al., 2009; Murphy & Ensher, 2001; Romaniuk & Stuart, 2000). E é com base neste sentimento de menor segurança, presente no “novo contrato de trabalho”, subjacente às novas relações laborais que se deve promover e estimular nos trabalhadores, enquanto indivíduos, a necessidade de aquisição de novas e diversificadas competências, de modo a torná-los cada vez mais “empregáveis” (Sullivan, 1999).

Parece estarmos, assim, perante uma proposta desafiante mas paradoxal. A gestão de carreira parece cada vez mais confinada ao indivíduo em particular, numa altura em que o mundo parece mais imprevisível que nunca e cada vez menos dependente do controlo individual (Duarte, 2004; Duarte et al., 2009).

Em tempos de crise económica e social impõe-se, assim, à psicologia, a par das outras ciências, posicionar-se de modo a ajudar as pessoas com estratégias eficazes para a resolução dos seus problemas. Todos estes aspetos acarretaram novas preocupações para os teóricos e práticos ao nível da psicologia do trabalho e das organizações e da psicologia vocacional. As teorias tradicionais de carreira, mais centradas nos indivíduos e de modo mais globalmente caracterizador deles, deixam de se ajustar de forma tão precisa às necessidades que hoje experimentamos. Para além disso, urge compreender o impacto comportamental da instabilidade e da incerteza nas pessoas e nas organizações, de forma a desenhar estratégias de

intervenção que contribuam para diminuir o seu impacto negativo, maximizando o potencial de ativação do crescimento.

Em suma, reconhecemos que as transformações do mundo organizacional e da sociedade que temos vindo a registar têm impacto nas pessoas, na medida em que são de natureza mais imprevisível e incerta. Neste sentido, promovem, potencialmente, insegurança e transições involuntárias. Têm também impacto na definição da evolução dentro de determinadas funções, muitas vezes sem hipótese de progressão vertical. Por último, têm particular impacto no recrutamento dos trabalhadores, onde a avaliação do potencial de mudança, a valorização de oportunidades de aprendizagem, do treino e do desenvolvimento parecem ser parâmetros atualmente muito relevantes (Herriot & Pemberton, 1996, 1997; Rousseau & Wade-Benzoni, 1994, 1995).

Qual, então, o papel da psicologia vocacional?

Rafael (2007, pp. 90-92) sugere que a psicologia vocacional deverá adaptar-se a este mundo em mudança ao nível das suas práticas. Assim, em termos concretos, e ao nível da intervenção mais micro, deverá considerar a forte ênfase que é dada à tecnologia; às competências interpessoais dos indivíduos; à necessidade de criação de autoemprego que por vezes se verifica; ao desenvolvimento de padrões de carreira cada vez mais imprevisíveis, com mobilidade horizontal e com necessidade de conciliação de papéis vários, entre outros aspetos, de modo a potenciar nos indivíduos ferramentas para os ajudar a ser cada vez mais capazes em lidar com desafios no futuro. A nível mais macro, aquele autor salienta alguns cuidados que os psicólogos nesta área deverão considerar, entre os quais, a validade dos testes psicológicos colocados *online*; a maior sensibilidade das práticas a diferentes culturas; a necessidade de maior colaboração internacional entre os serviços, por exemplo, ao nível da partilha de boas práticas; a necessidade de rigor e pragmatismo, sobretudo ao nível da avaliação da eficácia das intervenções realizadas; e a necessidade de comunicação com outras áreas de saber, entre outros aspetos. Neste seguimento, o mesmo autor propõe, inclusive, o alargamento do âmbito do trabalho da psicologia vocacional à integração da temática da gestão de carreira. Impõe-se, assim, duas questões essenciais: O que é a gestão pessoal de carreira? E o que implica ser-se um bom gestor pessoal de carreira?

Um gestor eficaz da sua própria carreira é alguém que desenvolve um papel cada vez mais controlado, assertivo e proactivo ao nível da gestão da sua carreira (Rodriguez-Moreno, 2008; Vianen, Pater, & Preenen, 2008; Veloso, Trevisan, Santos, & Oliveira, 2007). Tende a

procurar adquirir experiências e competências para fazer face às novas exigências, até de modo preventivo. Assim, poderá procurar, também, experiências internacionais, de modo a aumentar o seu potencial no mercado internacional; a adquirir experiências transfuncionais, de liderança cooperante e capacidades de autogestão. Procurará, igualmente, desenvolver traços de personalidade associados à flexibilidade, integridade e confiabilidade (Allred, Snow, & Miles, 1996; Appelbaum & Santiago, 1997).

Para o profissional de orientação, é importante considerar que, apesar de toda a mudança, há aspetos que permanecem estáveis. Por isso, não deve abandonar as sugestões de abordagens mais tradicionais embora deva considerar que o desafio passa por encarar o mundo em mudança e instável como uma oportunidade para os clientes (Faria & Loureiro, no prelo; Pinto, 2010). Assim, a intervenção, neste contexto, deverá ser preventiva, não diretiva e assente na ativação das emoções positivas, para além de promover a flexibilidade cognitiva, a versatilidade, a autonomia, a adaptabilidade a internalização da regulação comportamental, tendo como fim último o empoderamento motivacional (e.g., Barros, 2011; Brown, Kirpal, Grønning, & Dæhlen, 2010; Dutra, Veloso, Fischer, & Nakata, 2009; Hopson, 2009; Paixão, 2012; Sullivan & Arthur, 2006). Será importante que assente numa noção de desenvolvimento de carreira sujeito a diferentes influências ao longo do tempo e reforçar a aproximação a diferentes situações promotoras de crescimento. O desafio das pessoas individuais, independentemente da organização em que estão inseridas, ou no seu trabalho mais independente, é a capacidade de transformar as suas competências, reciclar os seus conhecimentos e adaptar-se a novas situações. Destas características depende a sua sobrevivência num mundo mais imprevisível.

Na realidade, também a educação, neste caso concreto, o Ensino Superior, tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, constituindo-se, deste modo, como um grupo com necessidades muito prementes.

Em Portugal, as maiores mudanças registadas no Ensino Superior começaram, essencialmente, na década de 70 do século passado. O Ensino Superior era, na sua essência, público e universitário, e tinha uma oferta educativa limitada. Gradualmente, foi alargando o seu espectro e favorecendo cada vez mais um público mais diversificado social, cultural e economicamente e que aspira a cada vez mais (Araújo, 2003, 2007; Seixas, 2000). Isto deveu-se, genericamente, ao aumento da população, à melhoria da qualidade de vida das pessoas e à democratização do ensino, expressa através de medidas como o surgimento de novas

universidades, novos cursos, apoios a estudantes e alargamento de escolaridade obrigatória (Silva, 2008a). Também a adesão das universidades portuguesas à declaração de Bolonha provocou uma necessidade de ajustamento dos diferentes currículos disciplinares uns aos outros, a nível nacional e internacional (Paulino, Mouta, Moreira, & Nascimento, 2012).

A crescente massificação do Ensino Superior provocou mudanças, quer de natureza quantitativa, quer também de natureza qualitativa. Pereira (2010) enquadra estas mudanças em alterações de natureza social, estrutural, política e económica. Nas mudanças de natureza social podemos englobar particularmente o ingresso de novos e variados públicos que conduziu, por um lado, a uma alteração na relação aluno-professor (mais distante) e aluno-aluno (mais competitivo) e, por outro lado, a maior diversidade de pessoas e problemas de natureza diversa (Pereira, 2010). Nas alterações de natureza estrutural podemos incluir as vertentes universidade, politécnicos e ensino público e privado e um aumento particularmente forte da oferta formativa sobretudo nas décadas 80-90 (Vieira, 2010). Nas mudanças de natureza política, podemos englobar os novos desafios resultantes da adequação dos currículos ao processo de reestruturação de Bolonha, o combate ao insucesso escolar e a promoção do desenvolvimento pessoal e vocacional dos alunos (Pereira, 2010). Estes últimos aspetos são resultantes também do incremento do número de alunos, aliado à sua diversidade e acesso diferenciado às oportunidades, uma vez que as maiores taxas de insucesso académico e abandono parecem verificar-se mais junto dos públicos socialmente mais desfavorecidos (Vieira, 2010). Nas mudanças de natureza económica, podemos englobar os desafios ao nível da gestão que são colocados pelo ministério da tutela, não esquecendo os próprios desafios da comunidade estudantil, sobretudo de classes sociais mais baixas, que está inserida numa sociedade em que este desafio económico também é premente.

Estas alterações provocaram maiores desafios aos profissionais que laboram no Ensino Superior, nomeadamente ao nível da identificação e seleção de estratégias de ensino cada vez mais ativas e interativas entre os diferentes intervenientes (Pinheiro, 2010). Estas mudanças conduziram, também, à emergência de serviços de apoio aos alunos de variada ordem. As exigências que são colocadas relacionam-se com necessidades de reestruturação da missão e recursos disponibilizados pelas instituições de Ensino Superior que, para além da sua centração na transmissão do conhecimento, deverão ter uma especial preocupação com o sucesso e bem-estar dos alunos (Pereira, Castanheira, Melo, Ferreira, & Vagos, 2010). Aliás, esta visão sobre as necessidades individuais de cada aluno alerta-nos para outra visão, mais micro que as

instituições do Ensino Superior não devem perder e que é o foco deste trabalho. Na verdade, uma instituição de Ensino Superior deverá estar vocacionada para responder às necessidades de investigação da comunidade, às necessidades dos professores e demais funcionários não docentes, mas também às necessidades dos seus alunos, cuja educação, estratégias e necessidades educativas também estão em mudança, em função das novas necessidades sentidas globalmente e inclusive nos contextos extra-escola (Yoo, 2008).

Apesar das transformações verificadas no trabalho e nas universidades, muita da literatura vocacional assenta numa visão caracterizadora de jovens adultos etariamente e culturalmente semelhante. Como já reconhecemos, o universo dos estudantes do Ensino Superior é múltiplo. Para além disso, desde o início da sua frequência numa instituição do Ensino Superior até à sua finalização, os jovens continuam em desenvolvimento, são sujeitos a mudanças e a uma multiplicidade de tarefas (académicas, sociais, vocacionais, emocionais) e responsabilidades (Silva, Taveira, & Fernandes, 2011). Trabalhar com este público, neste nível de ensino, implica considerar os aspetos desenvolvimentais apontados nas diferentes teorias de desenvolvimento de carreira, significa considerar os diferentes papéis esperados e desempenhados e o conflito entre eles, e apoiar a transição e antecipação de obstáculos às transições (Rafael, 2007), bem como os aspetos sociais, económicos e laborais já referenciados, que têm impacto na sua vivência universitária e pós-universitária. Assim, no que diz respeito à integração no Ensino Superior, à adaptação dos alunos a esta vivência e à transição posterior, é possível concluir que ainda existe trabalho a fazer, de modo a qualificar cada vez mais o tempo de permanência dos alunos neste nível de ensino, a potenciar as suas aprendizagens, a diversos níveis, e a promover competências adequadas ao mundo em permanente mudança.

De acordo com o exposto, este trabalho visa refletir acerca destes aspetos, encontrando-se dividido em quatro partes.

A primeira parte intitula-se “Enquadramento teórico” e define teórica e concetualmente algumas das preocupações de investigação que estão na base deste trabalho. Estas preocupações giram em torno da emergência de novos conceitos de carreira; da mudança nas organizações e do mundo de trabalho em geral; da (re)definição de papéis das organizações e dos indivíduos; da qualidade da intervenção e dos estudantes do Ensino Superior em si mesmos e enquanto futura mão-de-obra muito qualificada que integrará o mercado de trabalho.

Esta parte é composta por três capítulos intitulados, respetivamente, o desenvolvimento da carreira de jovens adultos e Ensino Superior, os novos desafios e a gestão pessoal de carreira, e serviços de carreira e modalidades de intervenção no Ensino Superior.

No primeiro capítulo, fazemos referência ao desenvolvimento de carreira de jovens adultos, no enquadramento do Ensino Superior, debruçando-nos acerca da etapa de desenvolvimento, das suas tarefas e desafios vocacionais, na perspetiva de alguns autores e teorias. Importa salientar que, apesar de, hoje em dia, termos muitos alunos a frequentar o Ensino Superior em idades que não são coincidentes com a juventude, com implicações na própria dinâmica das organizações (Luzzo, 2000), a maioria dos alunos são jovens adultos (Direcção-Geral do Ensino Superior – DGES, 2005), daí o enquadramento também ser a este nível.

No segundo capítulo teórico, fazemos referência à gestão pessoal de carreira, aos novos conceitos de carreira e às teorias emergentes de gestão de carreira, no fundo, aos desafios que são colocados aos alunos e às organizações de formação e de trabalho.

No terceiro capítulo teórico, refletimos acerca desses desafios, em concreto, aplicados à realidade do Ensino Superior e aos técnicos que nelas trabalham, com o objetivo de facilitar a sua integração e transição. Nesta lógica, aborda-se, a intervenção no Ensino Superior, os serviços, as modalidades e as necessidades específicas desta população, na linha das preocupações atuais com a eficácia, a gestão e a avaliação dos serviços, dando uma particular atenção aos seminários de gestão pessoal de carreira.

A segunda parte deste trabalho intitula-se “Estudo empírico”. O estudo empírico, por sua vez, divide-se em dois capítulos.

No primeiro capítulo do estudo empírico, apresentam-se os objetivos e as hipóteses. Para além disso, descreve-se o estudo, concretamente, as suas variáveis, os instrumentos de medida utilizados, a intervenção psicológica vocacional realizada junto do grupo experimental, bem como o seu racional, objetivos e estrutura. Apresenta-se, também, a população, a amostra e o procedimento de recolha de dados. Descreve-se, ainda, o procedimento de análise dos dados, de modo a introduzir os resultados, aspeto apresentado no capítulo seguinte.

No segundo capítulo do estudo empírico, apresentam-se os resultados da investigação realizada. A apresentação dos resultados está dividida em duas partes: uma quantitativa, que engloba a avaliação dos resultados de um estudo prévio e do estudo mais alargado, bem como o

estudo dos instrumentos utilizados e do processo de intervenção. Apresentam-se, também, os dados da avaliação qualitativa da apreciação final que os participantes fizeram do Seminário de intervenção. Assim, num primeiro ponto, apresentam-se os resultados decorrentes do estudo prévio do impacto do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira - versão A, junto de uma amostra de 35 alunos, e que serviu de ponto de partida para a investigação mais alargada. Num segundo ponto, apresenta-se o estudo dos instrumentos junto da amostra. Num terceiro ponto, apresentam-se os resultados do estudo da avaliação da eficácia da intervenção realizada, quer com dois momentos no tempo, quer com três momentos no tempo. Num quarto ponto, apresentam-se os resultados da avaliação do processo de intervenção que foi realizado junto dos participantes do grupo experimental. Por último, apresentam-se os resultados da análise de conteúdo que foi realizada junto da apreciação dos participantes sobre o Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A.

A terceira parte deste trabalho intitula-se “Discussão dos resultados”. Nesta apresenta-se a análise e apreciação dos principais resultados, tendo em consideração os estudos e o enquadramento teórico anterior. Esta análise tem por base as hipóteses levantadas e discute a sua confirmação, infirmação e possíveis indicadores explicativos.

Por último, na quarta parte intitulada de “Conclusão” faz-se um breve resumo do trabalho, ao nível dos aspetos mais salientes. Levantam-se, também, as principais limitações do trabalho, bem como sugestões para estudos posteriores neste domínio.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

**Capítulo I -
O desenvolvimento da carreira de jovens adultos e Ensino Superior**

Vários são os autores que, a nível nacional e internacional, se têm debruçado sobre diferentes temáticas relativas aos estudantes universitários em geral (e.g., Albuquerque, 2008; Almeida, 2007; Barros, 2010b; Duarte, 2008; Ferreira, 2009; Nunes & Garcia, 2010; Paulino, Coimbra, & Gonçalves, 2010; Valadas, 2007) e sobre as questões vocacionais em concreto (e.g., Pereira et al., 2006; Silva, 2008a; Teixeira & Gomes, 2005; Vieira, Caires, & Coimbra, 2011), abrangendo vários domínios. Estes estudos debruçam-se, efetivamente, sobre uma variedade de temas, como seja o sucesso académico, a adaptação ao Ensino Superior, a ansiedade em situações de avaliação e a transição para o mercado de trabalho.

Estudar o desenvolvimento e os desafios dos alunos do Ensino Superior é importante, em nosso entender, do ponto de vista individual mas também do ponto de vista social e de cada organização educativa, de modo a potenciar cada aluno e os seus projetos de vida, bem como a prevenir dificuldades no desenvolvimento e na(s) transição/transições (Caires, 2001; Silva, 2008a).

As preocupações com esta população já são antigas. Contudo, hoje em dia, elas ganham outro relevo. Consideram-se as mudanças no mundo do trabalho e os seus diferentes desafios, como adiante se dá conta (e.g., Arnold, 2011; Arnold & Cohen, 2008; Barros, 2010b; Blustein, 2006; Duarte et al., 2009; Herr, 2011; King, 2001; Metz & Guichard, 2009). Considera-se, também, o aumento significativo dos alunos no Ensino Superior, que duplicou na última década, embora em valores percentuais populacionais ainda baixos e não correspondente a uma fácil inserção destes no mercado de trabalho (Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais – GPEARI, 2008; Instituto Nacional de Estatística – INE, 2009, 2011a). Considera-se, por último a multiplicidade crescente de características desta população, onde se incluem alunos de outros países e culturas, e a existência de alunos mais velhos, entre outras especificidades. Todos estes aspetos fazem aumentar as preocupações com esta população e fazem aumentar a necessidade de intervenção específica. Não obstante esta multiplicidade de características e a conseqüente possibilidade de abordagens diversas, neste estudo, o nosso foco incidirá no período mais frequente do desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior – a idade dos jovens adultos, por ser aquele que abarca o maior número de alunos de graduação.

O Ensino Superior e a fase de desenvolvimento em que os seus alunos se encontram são algumas vezes conceptualizados, em termos comuns, como um período de transição entre a

adolescência e a vida adulta. Na verdade, é um período com características muito particulares a diversos níveis.

Em termos académicos, colocam-se aos estudantes desafios novos e cada vez mais complexos, relacionados com a complexidade crescente das suas tarefas académicas. Estas acarretam, por sua vez, a adoção de novos métodos de trabalho e de relacionamento com os pares. Em termos sociais e familiares, por vezes, é nesta fase que o estudante vive novas relações, saindo de casa e autonomizando-se da sua família nuclear. Ao mesmo tempo, vive novas rotinas, cria novos estilos de vida e estabelece novas relações de amizade, de companheirismo e de carácter amoroso. Em termos profissionais, é nesta altura também que os jovens iniciam as suas primeiras experiências de trabalho, através de trabalho temporário paralelo à sua formação, através de experiências formativas em contexto laboral e até mesmo através da transição para o mercado de trabalho, após finalização de uma formação. Esta integração profissional, por sua vez, tem o potencial de auxiliar os jovens adultos na melhoria das suas condições de independência económica e identidade profissional, ao mesmo tempo que se poderá constituir como um passo intermédio na conquista de um determinado estilo de vida desejado (Bargadi, 2007; Silva, 2003; Silva, 2008a; Silva & Ferreira, 2009; Zengin, Şen, & Solmaz, 2011).

É necessariamente, uma fase desafiante a vários níveis, face à qual os jovens adultos podem apresentar boas capacidades de resolução ou desajustamento (Pereira, 2011), que importa enquadrar.

Foi entre os anos 30 e 50, nos Estados Unidos da América, que se realizaram os primeiros estudos com os alunos do Ensino Superior, essencialmente relacionados com o impacto do ambiente universitário nos valores morais, e através do recurso a metodologias quantitativas. Mais tarde, recorrendo a metodologias mais diversas, inauguraram-se os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos estudantes.

Este tipo de estudos levou ao aparecimento de teorias e modelos desenvolvimentistas, que descrevem o desenvolvimento, nas suas diferentes dimensões, fases e tarefas, de um ponto de vista compreensivo e normativo com aplicação posterior a cada indivíduo. Enquadram-se aqui as teorias do desenvolvimento cognitivo, moral e da identidade. Outro grande tipo de teorias e estudos complementar foca o impacto de variáveis externas nos estudantes do Ensino Superior (Astin, 1985, 1993; Bean, 1980, 1982; Tinto, 1982, 1990). Optamos por desenvolver as

primeiras, de acordo com o objetivo deste estudo. Antes, porém, faremos o enquadramento do conceito de jovens adultos.

1. Os jovens adultos nas teorias psicológicas

O conceito de jovem adulto, encerra, em parte os significados da sua própria expressão. Com efeito, um jovem adulto já não é um jovem somente, nem tampouco é um adulto. De uma forma primária poderíamos referir esta fase como a idade compreendida entre a adolescência e a adultez, sendo este balizamento apenas um indicador (Amaral & Franco-Borges, 2010). Referir isto, contudo, é insuficiente para caracterizar todas as mudanças, e características próprias dos jovens adultos, como já expusemos.

O jovem adulto hoje enfrenta alguns desafios e a sua caracterização também está dependente destes. O primeiro deste desafio, segundo Pinheiro (1994), está relacionado com o aumento da escolaridade, aspeto que provoca o adiamento de projetos profissionais e alguns até de ordem pessoal. O segundo desafio, decorrente também do primeiro, prende-se com o prolongamento da dependência económica de terceiros, quer seja da família ou de apoios do estado, na prossecução dos seus objetivos. Andrade (2010) intitula esta dependência também de residencial e emocional em relação à família nuclear parental. O terceiro desafio prende-se com a reorganização da sua estrutura de suporte, decorrente do afastamento da família nuclear e constituição de novas relações.

Na verdade, na base do reconhecimento desta nova fase do desenvolvimento humano estão fatores como o prolongamento da escolaridade, o adiamento da integração no mercado de trabalho e de todas as responsabilidades e atividades associadas à vida adulta. Com efeito, quando comparado com períodos de desenvolvimento anteriores, os jovens de hoje, em média, estudam até mais tarde, tendem a casar mais tarde ou a optar por não casar, tendem a ter menos filhos, em média, e a tê-los mais tarde.

Dados do Instituto Nacional de Estatística referentes ao ano de 2010, apontam para uma redução global de casamentos (católicos e civis) na ordem dos 6%, quando comparados com dados do ano anterior. Os mesmos dados, quando analisada a evolução nos últimos seis anos, apontam para uma redução na ordem dos 19%. A idade média na altura do casamento, nesta análise comparativa de 2004 a 2010, passou de 30.9 para 34.1 anos, no caso dos homens, e de 28.5 para 31.6 anos, no caso das mulheres.

Os mesmos dados são animadores ao analisar os dados da escolaridade. Reduziu-se os valores de abandono precoce e aumentou o número de alunos matriculados no Ensino Superior, nos seus três ciclos de formação (2.8% no primeiro ciclo, 14.5% no segundo ciclo e 22% no

terceiro ciclo), com maior percentagem de mulheres. A análise da evolução nos últimos seis anos, de novo, apontam para um crescimento do número de alunos, com valores acima dos 100%, se considerarmos a evolução do número de alunos no terceiro ciclo do Ensino Superior. A estes valores está associada maior longevidade, no que concerne ao tempo de permanência no ensino, com ou sem interrupção intermédia para desempenho de atividades profissionais (INE, 2011b, 2012a).

Relativamente à idade média das mães aquando do nascimento do primeiro filho, verifica-se o aumento de um ano, já que enquanto em 2007 a idade das mães na altura do nascimento do seu primeiro filho rondava os 28.2 anos de idade, em 2011 ronda os 29.2 anos. A propósito dos nascimentos salientamos que a tendência é decrescente ao longo do tempo, tendo em 2011 rondado os 96 mil nascimentos (INE, 2012b).

Historicamente, Keniston, em 1971, é o primeiro autor que chama a atenção para a etapa de desenvolvimento dos jovens. Esta fase de desenvolvimento veio na sequência do reconhecimento e definição da fase da adolescência, também desconsiderada até então. À fase da infância seguia-se, necessariamente, a fase da adultez. Este autor, e todos os outros que lhe seguiram, inaugurou um conjunto de estudos sobre esta população de modo longitudinal e transversal. Keniston (1971) define que a fase do jovem adulto, onde se enquadra a frequência universitária, é um período de experimentação de papéis, uma experiência singular e desigual do ponto de vista social, e que conduz ao aparecimento de diversos desafios, tarefas e assuntos novos. Salienta que o desafio passa por ultrapassar o conflito entre o indivíduo e a sociedade, decorrente das necessidades, direitos e deveres de ambas as partes. Considera que a *youth*, no termo que usou para caracterizar esta fase, é uma fase de recusa da socialização e uma rejeição do papel de adulto que a sociedade tem para oferecer (Arnett, 2007; Soares, 2003). Sugere três temas no desenvolvimento do jovem adulto: a) tensão e ambivalência; b) indiferença e onnipotencialidade; e c) recusa de socialização e da aculturação. Concebe a sua visão na análise dos protestos estudantis dos anos 60 do século passado, recebendo daí algumas críticas por essa especificidade (Kumar, 2006).

Posteriormente, Havighurst, em 1972, considera que a idade do jovem adulto situa-se entre os 18 e os 35 anos de idade. À semelhança do autor anterior, concebe a existência de tarefas, associadas a aprendizagens e desenvolvimento de competências ao longo da vida. Estas aprendizagens são movidas por forças interiores, de carácter biológico, e exteriores, de natureza

cultural e societal. Para uma melhor definição desta fase concebeu a importância de alcançar oito tarefas desenvolvimentais: a) escolher um companheiro, b) aprender a viver com ele, c) constituir família, d) educar os filhos, e) administrar a casa, f) iniciar uma ocupação, g) assumir responsabilidades cívicas, e h) integrar um grupo social (Silva, 2004b).

Levinson, por sua vez, em 1978, intitula a fase dos 17 aos 33 anos como a *novice phase* do desenvolvimento, enquadrando como tarefas centrais, a integração no mundo adulto e a construção de uma vida estável, enfatizando o papel dos mentores neste processo (Arnett, 2000, 2007). Concebe dois estádios de desenvolvimento enquadrados na fase da frequência do Ensino Superior: a transição para a idade adulta inicial, entre os 17 e os 22 anos; e a entrada no mundo adulto, entre os 22 e os 28 anos de idade. A estas fases estão associadas as seguintes tarefas: a) integrar o mundo dos adultos, através de estratégias como a exploração de oportunidades e realização de escolhas, embora preliminares; e b) construir uma vida estável, através da constituição de família e habitação própria. Enfatiza, igualmente, a importância da continuação da exploração, no sentido de cada vez maior estabilidade nas escolhas (Faria, 2008a).

À semelhança de Levinson, Gould, no mesmo ano, concebe dois grandes períodos, para designar o que intitulou de *novice adulthood*: a) um período de transição, na idade dos 16 aos 22 anos; e um período de independência, entre os 23 e os 30 anos. O primeiro está relacionado, basicamente, com uma libertação da família nuclear e o segundo período com a criação de uma identidade independente, com influências da família e da profissão (Arnett, 2000; Kumar, 2006).

Por seu turno, Arnett, em 1998, que propõe o termo *emerging adulthood*, considera que a fase dos estudantes universitários não é melhor caracterizada pelo conceito de jovem adulto, dado que se considera que já sejam adultos. Concebe esta fase como um passo nessa direção. Vê a exploração e a experimentação profissional como essencial na definição vocacional e concebe esta fase como uma focalização intensiva na preparação para a adultez. Considera que na idade adulta emergente ocorrem muitas transformações e se realizam escolhas importantes a nível afetivo, laboral e perceção do futuro, que, pela sua especificidade, poderão desencadear angústia. Isto acontecerá, sobretudo hoje em dia, em que deixam de existir alguns referenciais normativos, como seja o casamento ou a parentalidade nas alturas típicas, como já vimos (Agudo, 2008; Arnett, 2000, 2002; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Silva, 2010).

Estes autores focam, de uma maneira genérica, o crescimento, o desenvolvimento, a exploração e o desenvolvimento da identidade, bem como o compromisso. Contudo, o trabalho não encerra todas as áreas de vida. Ao nível das teorias psicológicas do desenvolvimento

humano, que abrangem o desenvolvimento cognitivo e sociomoral, por exemplo, é importante a visão de Piaget e seguidores, sobre o desenvolvimento cognitivo, e de Kohlberg e de Selman, e seguidores, sobre o desenvolvimento sociomoral.

Piaget, em 1976, aborda o desenvolvimento humano do ponto de vista cognitivo, salientando a existência de quatro estádios de desenvolvimento até à adolescência. Os estudos decorrentes da teoria de Piaget demonstram que nem todos os jovens atingem o pensamento formal na idade esperada, aspeto congruente com a noção de estádio, independente da idade e atingido de modo não automático. Nesta lógica, surgiram estudos posteriores preconizando a existência de um quinto estádio de desenvolvimento cognitivo, pós-formal, representante de um modo de estruturação do pensamento mais organizado, mais lógico e flexível (Fontes Filho, 2008; Soares, 2003).

Kohlberg, em 1969, desenvolve por sua vez uma concetualização do desenvolvimento do raciocínio moral, onde afirma que os indivíduos se descentram dos valores externos da infância, para valores morais internalizados, ou seja, para uma descentração de si próprio e responsabilização pelas próprias ações. Concebe a existência de regras e princípios, sendo que os primeiros são provenientes de estruturas externas e os segundos de estruturas internas, que orientam a ação, quando existe mais que um comportamento possível. Os estudos sobre o modelo de Kohlberg permitiram concluir que a maioria dos jovens adultos se situa ao nível do raciocínio moral convencional, recebendo, à semelhança do modelo de Piaget, algumas críticas (Krebs & Denton, 2005; Soares, 2003).

Selman, em 1976, por seu turno, concebe o desenvolvimento interpessoal em cinco estádios. O primeiro estádio, nível 0, designa uma perspetiva social indiferenciada e egocêntrica, evoluindo para uma perspetiva diferenciada e subjetiva (nível 1), autorreflexiva e recíproca (nível 2) e social mútua (nível 3). No que diz respeito ao jovem adulto espera-se predominantemente o nível 4, perspetiva societal simbólica ou em profundidade. Este nível refere-se a um desenvolvimento que permite a perspetiva para além do ponto de vista pessoal e do outro, atingindo uma perspetiva societal, ou seja, do sistema. Estudos posteriores à teoria vêm afirmar que, à semelhança da teoria de Piaget, nem todos os jovens adultos atingem na fase do Ensino Superior o último estádio preconizado (Selman, 2003).

Na tabela 1 identificamos os principais aspetos de cada um dos autores ao nível da sua conceção do desenvolvimento humano. Não é nosso objetivo explanar em pormenor estas teorias, dado que já muita literatura psicológica existe sobre estas (e.g., Soares, 2003). No ponto

seguinte optamos no entanto por desenvolver mais em pormenor os contributos específicos das teorias do desenvolvimento psicossocial e das teorias mais relacionadas com o desenvolvimento vocacional, por considerarmos que podem trazer contributos importantes para abordar a temática deste trabalho.

Tabela 1. Resumo das fases ou estádios dos principais modelos de desenvolvimento psicológico

Keniston (1971)	Havighurst (1953, 1972)	Piaget (1976, 1977)	Kohlberg (1976)	Selman (1976)	Levinson (1980, 1986)	Arnett (2000, 2007)
Infância	Infância	Sensório- motor	Pré- convencional	Nível 0	Era da pré-adultez	Infância
Juventude	Anos intermédios e finais da infância	Intuitivo ou pré- operatório	Convencional	Nível 1	Era da adultez	Adolescência
Idade adulta	Adolescência	Operações concretas	Pós- convencional	Nível 2	Era da meia idade	Idade adulta emergente
		Operações formais		Nível 3	Era da aduldez tardia	
			Nível 4	Era da aduldez muito tardia	Aduldez	

1.1. Contributo das teorias de desenvolvimento psicossocial

As teorias de desenvolvimento psicossocial analisam o conteúdo do desenvolvimento, no sentido das tarefas e confrontos que as pessoas têm que lidar à medida que se vão desenvolvendo. Estas tarefas relacionam-se com a definição pessoal, relacionamento com os outros e construção da vida (Evans, Forney, Guido, Patton, & Renn, 2010).

Nesta parte do trabalho iremos focar teorias com impacto ao nível da construção da identidade, pelo facto da gestão pessoal de carreira ser, no essencial, um processo de construção identitária. Começamos por uma referência à teoria clássica do desenvolvimento psicossocial de Erikson. Posteriormente, abordamos as teorias de Marcia, de Josselson e de Chickering e Reisser. Por último, abordamos as teorias de Heath e Sanford.

1.1.1. A perspetiva de Erikson

Erikson concebe o desenvolvimento humano ao longo de um processo contínuo, sequencial e gradual. Neste processo, o indivíduo vai-se deparando com desafios, que se traduzem na necessidade de resolver conflitos entre si e a sociedade onde está inserido. Assim, podemos afirmar que a teoria deste autor descreve um processo de natureza dinâmica entre fatores de ordem individual e do contexto.

Em 1959, propõe uma teoria do desenvolvimento ao longo de oito estádios, caracterizados por mudanças a nível físico, cognitivo e social (Taveira, 1997; Valadas, 2007).

O primeiro estágio de desenvolvimento intitula-se “Estádio sensorial”. Este decorre entre os 0 anos e os 18 meses, sensivelmente. Durante a permanência neste estágio a criança constrói uma teoria sobre o mundo, através dos sentidos e de relações significativas, neste caso, preferencialmente junto da figura materna. A crise associada a esta idade é a de confiança *versus* desconfiança. À confiança está associado um sentimento positivo de reconhecimento que gera impulso e esperança, enquanto a desconfiança gera tendência para isolamento.

O segundo estágio, intitulado de “Desenvolvimento muscular”, decorre do final do estágio anterior até cerca dos 3 anos de idade. Esta fase caracteriza-se por elevada atividade de exploração e reconhecimento do mundo, em relação com os pais ou substitutos. A crise psicossocial deste estágio relaciona-se com a autonomia *versus* vergonha e dúvida. Ou seja, se

as figuras de referência para a criança a reforçarem positivamente, daí poderá advir um aumento da intensidade da exploração e da autonomia na mesma. O contrário pode desencadear dúvida, insegurança e isolamento.

O terceiro estágio, “Controlo locomotor”, decorre entre os 3 e os 5 anos de idade. A crise psicossocial associada a esta fase relaciona-se com iniciativa *versus* culpa. Esta fase relaciona-se muito fortemente com a família nuclear e diz respeito a comportamentos de exploração e imitação. Da resolução eficaz desta crise poderão resultar sentimentos de orientação e de antecipação de papéis.

O estágio seguinte para Erikson (1982), é o período de “Latência”. Decorre entre os 5 e os 13 anos de idade. Neste estágio a criança já tem adquiridas algumas competências que lhe permitem aguardar, perseverar e adiar uma gratificação. Toda a dinâmica relacional em torno da crise é em relação à escola e à família. A crise define-se por um conflito entre trabalho *versus* inferioridade. A resolução positiva da crise desencadeia reconhecimento das tarefas e aprendizagem. O contrário pode desencadear sentimentos de inferioridade ou futilidade.

O estágio “Moratória psicossocial”, o quinto preconizado por Erikson, decorre entre 13 e os 21 anos de idade. Para Erikson (1982), nesta fase tem lugar uma grande mudança fisiológica e questionamento identitário. A crise psicossocial associada a esta fase é a de identidade *versus* confusão de papéis. O indivíduo questiona-se sobre o seu valor e impacto nos outros. A resolução positiva da crise provoca sentimentos de identidade e de clareza da imagem pessoal nos diferentes domínios.

O sexto estágio intitula-se de “Maioridade jovem ou jovem adulto”. Decorre entre os 21 anos e até cerca dos 40 anos. As relações significativas são mantidas com amigos, namorados e colegas. O conflito inerente a esta idade baseia-se na dualidade intimidade e solidariedade *versus* isolamento. A intimidade diz respeito à capacidade para estabelecer relações e compromissos com os outros nos diferentes contextos de vida, como seja, no trabalho ou numa relação amorosa. O isolamento caracteriza o comportamento inverso, de recusa da intimidade e que se traduz, por conseguinte, numa incapacidade para estabelecer relações e compromissos com os outros.

O sétimo estágio designa-se de “Meia-idade” e refere-se à fase do desenvolvimento entre os 40 e os 60 anos sensivelmente. Nesse estágio o conflito é em torno da produtividade *versus* estagnação. A resolução favorável do conflito conduz à produção e liderança, enquanto que a resolução ineficaz do conflito pode conduzir à desresponsabilização. A produtividade inclui

comportamentos para além das questões mais eminentemente laborais. Inclui também casar, ter filhos e até contribuir altruisticamente na sociedade.

O último estágio intitula-se de “Maturidade” e gira em torno do conflito integridade *versus* desespero e da sua resolução que, positiva, gera renúncia, sabedoria e satisfação e, negativa, gera confusão de valores e angústia. Toda a dinâmica de resolução é descrita em função da análise do passado e pode gerar sentimentos de satisfação com a mesma e integridade evolutiva ou, então, insatisfação e angústia (Erikson, 1982; Evans et al., 2010; Guichard, 2009; Manen & Whitbourne, 1997; Veríssimo, 2002).

Na tabela seguinte apresentam-se as principais características da teoria de Erikson, por estádios, nomeadamente a idade típica e a crise ou conflito subjacente a cada estágio desenvolvimental.

Tabela 2. Estádios de desenvolvimento psicossocial, com base em Erikson (1982)

Estádio	Idade típica	Crise/ conflito
1. Estádio sensorial	0 anos - 18 meses	Confiança <i>versus</i> desconfiança
2. Desenvolvimento muscular	18 meses - 3 anos	Autonomia <i>versus</i> vergonha e dúvida
3. Controlo locomotor	3 anos - 5 anos	Iniciativa <i>versus</i> culpa
4. Latência	5 anos - 13 anos	Trabalho <i>versus</i> inferioridade
5. Moratória psicossocial	13 anos - 21 anos	Identidade <i>versus</i> confusão
6. Maioridade jovem ou jovem adulto	21 anos - 40 anos	Intimidade e solidariedade <i>versus</i> isolamento
7. Meia-idade	40 anos - 60 anos	Produtividade <i>versus</i> estagnação
8. Maturidade	60 anos - ...	Integridade <i>versus</i> desespero

A esposa de Erik Erikson, Joan Erikson, em 1994, cria um nono estágio, a que chama de “Idade muito avançada” (*very old age*), que se refere à idade após os 80 anos. Este estágio é

caracterizado pelo conflito entre desespero e esperança e fé. Da resolução positiva deste conflito sai uma nova percepção de sabedoria e transcendência (Crandell, Crandell, & Zanden, 2009).

Quer o quinto, quer o sexto estágio de Erikson são caracterizadores dos jovens adultos em frequência universitária, no início da mesma e na fase final da mesma, considerando as idades preconizadas pelo autor. Isto significa que, se espera que, da resolução adequada do conflito de ambos os estágios, os jovens adultos se conheçam bem e às suas capacidades e interesses (Lucas, 1999), bem como, sejam capazes de estabelecer relações de compromisso em diferentes contextos, um destes de trabalho. No fundo, espera-se que tenham um sentido coerente e integrado do *self*, aspeto conducente a processos ativos de exploração de si e do meio, análise do passado, do presente e projeção do futuro. Por sua vez, espera-se que estes aspetos conduzam a opções claras, seguras e comprometidas a diversos níveis (Silva, 2008a; Stringer, Kerpelman, & Skorikov, 2012).

Com efeito, também grande parte da investigação empírica relacionando a identidade do *self* com o desenvolvimento de carreira baseia-se na quinta fase de desenvolvimento de Erikson (Cohen, Chartrand, & Jowdy, 1995). Para Erikson, a construção da identidade, aspeto muito importante na sua teoria (Guichard, 2009), acontece ao longo de toda a vida e está intimamente relacionada com dois aspetos centrais ou tarefas: a) a experimentação de uma crise relacionada com as escolhas vocacional, ideológica e interpessoal; e b) um compromisso estabelecido com essa(s) mesma(s) escolha(s). Para este autor, o conceito de crise ou conflito está intimamente relacionado com um processo cíclico de exploração e questionamento pessoal, com vista a tomadas de decisão nos três domínios de vida referidos. Está relacionada com diferenciação e individualização da identidade, sendo que a ausência de resolução poderá conduzir ao retorno de tarefas do estágio anterior (Valadas, 2007). Por sua vez, o conceito de compromisso está intimamente associado à tomada de decisão e implica, na prática, a canalização de energias pessoais para a implementação das opções escolhidas. Está relacionado com estabilidade e continuidade. Não obstante, muitos dos problemas vocacionais que os jovens adultos apresentam estão relacionados, precisamente, com dificuldades ao nível do autoconceito ou da autoimagem, no fundo, ao nível da identidade (Spokane & Hawks, 1990).

1.1.2. A perspetiva de Marcia

Marcia (1964, 1966, 1980), é um autor que, inspirado nos trabalhos de Erikson, essencialmente relacionados com a identidade, desenvolve uma taxonomia com quatro estatutos de identidade. Aliás, esta surge como uma tentativa de validação empírica do conceito de identidade de Erikson, no estágio a ela consignada, o estágio da moratória psicossocial, cujo conflito gira em torno da identidade *versus* difusão da identidade ou confusão (Kroger & Marcia, 2011; Silva, 2003).

A proposta de Marcia é inovadora face aos estudos sobre a identidade realizados até então, dado que estuda diferentes graus de identidade e as consequências desses graus no comportamento individual (Jacinto, 2011; Marcia, 1966).

A taxonomia proposta por Marcia aponta, então, para quatro modos distintos de resolução da tarefa do estágio, conforme figura 1, tendo em consideração dois vetores:

- a) o grau de exploração, por um lado; e
- b) a força do compromisso aquando das escolhas, por outro lado.

Estas escolhas podem ser no domínio da carreira ou profissional, no domínio das relações interpessoais, onde se inclui atitudes sobre o papel sexual e a intimidade, ou ainda, no domínio dos estilos de vida ou da ideologia, onde se incluem as crenças de ordem religiosa e política. Têm em consideração escolhas prévias, crenças, informações e experiências (Jacinto, 2011; Silva, 2003).

A crise ou exploração é promotora da diferenciação da identidade e refere-se a um período de exploração, reflexão e questionamento orientado para a tomada de decisão em qualquer um dos domínios acima referenciados.

O compromisso, por sua vez, é promotor da estabilidade e refere-se à decisão, quer no que concerne a tomada de decisão, quer a sua execução, com base na definição de estratégias para a implementação efetiva da decisão adotada (Taveira, 1997, 2000).

A identidade, para Marcia, adquire-se em função de quatro momentos distintos, aquilo a que chamou de estatutos da identidade. Na figura 1, apresentada de seguida, pode-se observar a organização dos estatutos de identidade em função dos dois vetores acima identificados, o grau de exploração e a força do compromisso.

		Nível da crise/ exploração	
		Baixa	Alta
Compromisso	Baixo	1-Identidade difusa	3-Identidade em moratória
	Alto	2-Identidade fechada	4-Identidade atingida

Figura 1. Modelo dos estatutos de identidade de Marcia (1996)

Explorando o modelo patente na figura 1, Marcia define que o processo de formação da identidade é linear, sequencial e em espiral, começando pelo quadrante número 1, identidade difusa, até ao quadrante número 4, identidade atingida (Silva, 2004b).

A identidade difusa diz respeito à inexistência ou baixo investimento ao nível do compromisso e ausência de crise ou de exploração. Revela um sentido de identidade pouco esclarecido e pouco focalizado.

Já a identidade fechada (no original *foreclosure*) diz respeito à existência de baixa exploração e baixo compromisso. A pessoa com este tipo de identidade tende a não se comprometer, nem investir ao nível da exploração. Desinveste, por conseguinte, ao nível da construção da sua identidade e tende a delegar em terceiros as escolhas e as decisões ou, então, a aceitar as decisões impostas ou propostas por terceiros significativos. Taveira (1997) traduz este estatuto de identidade como adoção de identidade (definida por terceiros), conceito que nos parece definir o seu significado de modo mais claro, conforme definição também do autor.

Com a identidade em moratória, estão as pessoas com baixo compromisso mas com níveis elevados de crise e exploração. Este tipo de identidade revela uma tendência para adiar um compromisso e um estabelecimento, não obstante o grau de exploração e de reflexão, que tende a ser elevado.

Por último, para Marcia, a identidade está atingida quando a pessoa explora, num nível muito elevado, e se vai comprometendo também ao longo dessa exploração. Revela um elevado sentido de identidade e de esclarecimento e tende a estar associado a uma prossecução eficaz

de objetivos autodeterminados (Goldblatt, 2011; Marcia, 1966, 1980; Silva, 2003; Taveira, 1997, 2000).

Para Jacinto (2011), o estatuto de identidade atingida ou realizada designa os jovens que exploram, refletem acerca das possibilidades, considerando os seus valores e crenças, e investem numa opção. Será o estatuto de identidade ideal dado que confere suficiente flexibilidade ao ponto de permitir adaptações adequadas a um meio em mudança. Para além disso, parece conferir maior capacidade de perseverança e expectativas mais realistas.

Marcia (1966, 1980) concebe a identidade considerando três aspetos: a) o aspeto fenomenológico; b) o aspeto comportamental; e c) o aspeto estrutural. O aspeto fenomenológico diz respeito à experienciação da identidade enquanto continuidade e integridade das experiências. O aspeto comportamental diz respeito à exploração, à tomada de decisão e ao compromisso com valores, crenças e objetivos. O aspeto estrutural, por último, diz respeito à extração das principais identificações.

Na tabela 3 apresenta-se a súmula das definições dos estatutos de identidade apontados por Marcia.

Tabela 3. Definição dos estatutos de identidade de James Marcia (Barnardos, 2002)

Estatuto	Definição
Identidade difusa	Uma identidade difusa poderá ou não experienciar dúvida em relação aos objetivos e valores. Não evidenciam uma inclinação séria ou realística para analisar as suas implicações. Não expressam compromisso com uma ideologia ou planos de carreira.
Identidade fechada	Uma identidade fechada providencia um tipo de compromisso similar ao da identidade atingida mas sem uma avaliação ponderada das alternativas em função dos valores e objetivos pessoais. As escolhas, muitas vezes, refletem preferências dos pais ou de outros significativos.
Identidade em moratória	A moratória diz respeito ao questionamento de valores e objetivos e considera alternativas. Contudo, é um estado de dúvida e ausência de compromisso. Caracteriza-se por um esforço ativo no sentido de estar informado e fazer escolhas adequadas.
Identidade atingida	Uma pessoa com identidade atingida já experienciou dúvida relativamente aos seus valores e objetivos, já considerou alternativas e está comprometido, no mínimo com algumas posições de valores e planos de carreira.

As evidências empíricas através de estudos com estudantes a frequentar o Ensino Superior apontam para uma evolução dos estatutos de identidade nos estudantes ao longo do tempo, na linha e sentido expostos, embora com maior clareza quando nos referimos a alunos com idades de frequência mais tradicionais (Taveira, 1997). É de salientar, contudo, que Marcia sublinha a importância da permanência de condições internas e externas para esta evolução. Com efeito, alterações a este nível podem desencadear nova crise de identidade, nova exploração e novo questionamento pessoal. No fundo, sempre que um indivíduo é exposto a um acontecimento, que afeta o seu equilíbrio, pode iniciar-se novo processo, embora se possa afirmar que um mesmo acontecimento não tenha necessariamente o mesmo impacto em todas as pessoas (Silva, 2004b).

Considerando a importância da identidade, têm sido desenvolvidas intervenções direcionadas a este constructo. Kroger e Marcia (2011) salientam, a este propósito, a importância de cada intervenção ser específica ao estatuto de identidade que o indivíduo apresenta, salientando a existência de outros aspetos importantes, também a ter em conta, como o locus de controlo, a autoestima e o julgamento moral, entre outros.

1.1.3. A perspetiva de Josselson

Josselson (1987, 1996) é outra autora que, para além de James Marcia, parte da teoria de Erikson para estudar a identidade. O seu público privilegiado são mulheres em frequência universitária (Josselson, 1987).

Um dos aspetos interessantes da teoria desta autora tem que ver precisamente com a conceção da especificidade do desenvolvimento individual, único e diferente de pessoa para pessoa. Usa uma metodologia de entrevista a estudantes, avaliando o desenvolvimento da sua identidade desde a adolescência até à idade adulta, e tentando atribuir a cada estudante um estatuto de identidade, baseada no modelo de Marcia. Num estudo rico, do ponto de vista dos dados, embora naturalmente com limitações em termos de representatividade (Kellogg, 2002), Josselson entrevista 60 mulheres universitárias, tendo-as contactado de novo dez anos depois para estudar o seu percurso e as suas decisões. É essencialmente com base nestes dados que Josselson concebe a sua perspetiva. Mais tarde, ainda, esta autora volta a entrevistar as

mesmas alunas, embora contando com alguma mortalidade de sujeitos em relação aos estudos anteriores (Josselson, 1996).

Josselson (1996) verifica que as estudantes com identidade fechada tendem a continuar com valores e crenças de períodos de desenvolvimento anteriores, sem grande questionamento, sem exploração e sem influência de pares, e sem que, aparentemente, todo o período de frequência universitária as tenha mudado ao nível das perspetivas. Tendem a manter rigidez e ausência de motivação interna para a mudança. Não obstante, são determinadas, capazes e bem-sucedidas. Do ponto de vista relacional, tendem a valorizar a família e a manter poucos contactos relacionais com pares.

Já as estudantes tipificadas com identidade atingida são distintas da primeira avaliação. Exploraram opções e foram modificando a sua identidade em função dessa exploração. São motivadas intrinsecamente e organizam-se em função dos seus valores e crenças individuais, aspeto que, por vezes, poderá desencadear sentimentos de culpa na não prossecução das pistas e desejos familiares. Não são, necessariamente, pessoas bem-sucedidas, do ponto de vista profissional, mas com elevada satisfação com o seu plano de vida. Incorporam e equilibram vários papéis de vida, exploram e mantêm-se abertas a novas experiências.

Por sua vez, as estudantes com identidade em moratória, algumas vezes com tendência para a paralisação, manifestam culpa pela perda de laços familiares e pela autonomização. Valorizam as crenças e as opiniões da família, desorientando-se face a informações contrárias. São sonhadoras mas não apresentam planos para a concretização desses desejos. Ao mesmo tempo, têm um claro *insight*, devido ao seu questionamento constante, mas mantêm-se em permanente conflito ou crise. Manifestam, também por isso, baixa autoestima e ansiedade.

Por último, as estudantes com identidade difusa parecem estar neste estado motivado por diferentes fatores. Por um lado, poderão apresentar psicopatologia severa, ou dificuldades desenvolvimentais prévias, ou um estado de moratória difusa ou, ainda, um estado de difusão fechada. Josselson enquadra os dois primeiros subtipos de alunas em problemas de personalidade, o terceiro em problemas filosóficos, relativamente ao estilo/sentido da vida, e o último subtipo caracteriza o grupo das pessoas passivas, sem compromisso e sem crise. Não obstante esta diversidade, todas estas antigas alunas universitárias parecem demonstrar, para Josselson, dificuldades ao nível da internalização das experiências que, idealmente provocam aprendizagem e mudança (Josselson, 1987).

Na tabela 4 apresentamos uma súmula dos principais aspetos concluídos por Josselson (1987) no seu estudo.

Tabela 4. Evolução dos estatutos de identidade, segundo Josselson (1987)

Estatuto de identidade	Avaliação inicial	Avaliação em <i>follow-up</i>	Autoestima	Ansiedade	Locus de controlo
Identidade fechada	N=8	N=8	Alta	Baixa	Externo
Identidade difusa	N=8	N=8	Baixa	Baixa	Externo
Identidade atingida	N=8	N=7 (1 com identidade em moratória)	Alta	Baixa	Interno
Identidade em moratória	N=10	N=1 (3 com identidade atingida; 6 entre identidade fechada e atingida)	Baixa	Alta	Indefinido

Neste estudo Josselson (1987) conclui, assim, pela variabilidade entre os estatutos de identidade e que a existência de determinado estatuto identitário  saıda da universidade  um forte preditor do curso de vida na idade adulta.

1.1.4. A perspetiva de Chickering e de Reisser

Chickering (1969), que também se debruçou sobre a questão do desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, acrescenta  tarefa de identidade de Erikson, a de autonomia (Lucas & Epperson, 1990), através da sistematização de dados empíricos e literários sobre os estudantes universitários (Silva, 2003).

Chickering (1969) apresenta um modelo de desenvolvimento, especificamente direcionado para estudantes do Ensino Superior, que se processa por ciclos de diferenciação, a partir da interação que é estabelecida com o meio. A este propósito, salienta a importância das universidades, enquanto meios de divulgação e promoção de conhecimento, mas também enquanto contextos de desenvolvimento a outros níveis (Chickering, McDowell, & Campagn, 1969).

Este modelo, revisto em 1993 em colaboração com Linda Reisser, é composto por sete vetores ou princípios, em substituição ao conceito de estágio das teorias anteriores, divididos em duas grandes áreas, a saber: a) intrapessoal e b) interpessoal.

O vetor intrapessoal é relativo ao desenvolvimento da competência, ao domínio das emoções, ao desenvolvimento da identidade e ao desenvolvimento da integridade. O vetor interpessoal é relativo ao desenvolvimento da autonomia, à interdependência, ao desenvolvimento das relações interpessoais e ao desenvolvimento de ideais e metas (Chickering & Schlossberg, 1995).

Estes vetores representam tarefas psicossociais relacionadas com as experiências. O desenvolvimento de cada um envolve diferenciação e integração de perceções e comportamentos numa imagem pessoal coerente (Silva, 2003).

Especificando, este modelo de desenvolvimento apresentamos, de seguida em tabela, os aspetos desenvolvimentais em função dos vetores, seguidos de uma breve explanação sobre cada um.

Tabela 5. Vetores e tarefas de desenvolvimento, segundo Chickering e Reisser (1993)

Vetores	Intrapessoal	Interpessoal
Áreas	Desenvolvimento da competência	Desenvolvimento da autonomia
	Domínio das emoções	Interdependência
	Desenvolvimento da identidade	Desenvolvimento das relações interpessoais
	Desenvolvimento da integridade	Desenvolvimento de ideais e metas

O desenvolvimento da competência dá-se a nível intelectual, numa ligação estreita com a aprendizagem de conteúdos, em contexto universitário. Envolve a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, a capacidade para análise, a síntese e a criação de ideias. O desenvolvimento da competência pode dar-se, também, a nível físico, relacionado com tarefas atléticas, a nível manual ou artístico, bem como competências de autodisciplina. A competência pode, ainda, fazer-se sentir a nível interpessoal, no que concerne às capacidades de interação eficaz com os outros, traduzidas na compreensão das preocupações e motivações dos outros, no trabalho em grupo eficaz, na cooperação e na comunicação com os outros. Nestas incluem-se a capacidade de ouvir, de cooperar, e de comunicar, entre outras, numa interação constante com os outros. Com efeito, ao longo do desenvolvimento o indivíduo é sujeito a estímulos e tarefas que vão cultivando nele o sentimento de competência e, por conseguinte, o sentimento de confiança.

O domínio das emoções diz respeito ao aumento da competência de identificação, aceitação, integração e expressão de emoções, através do autocontrolo internalizado.

O desenvolvimento da identidade, à semelhança dos autores citados nos pontos anteriores, é uma área também importante nesta teoria. A identidade depende do desenvolvimento da competência e do domínio das emoções, a par do desenvolvimento da autonomia e dos relacionamentos positivos, ao mesmo tempo que influencia estes dois últimos aspetos. A identidade é, na visão deste autor, uma clara definição do Eu atual. Chickering identifica esta fase da vida como um marco importante ao nível da integração de experiências de vida, experimentação de papéis, identificação de preferências, interesses e acontecimentos significativos, no sentido da estabilização da imagem pessoal.

Ao nível do desenvolvimento da integridade, Chickering identifica o aumento da capacidade de relativizar os valores e a sua incorporação, enquanto orientadores do comportamento, através da clarificação de crenças pessoais válidas e internamente consistentes. Este aspeto parece estar relacionado intimamente com a identidade e os objetivos, aspetos definidores do sentido pessoal atual e futuro.

Ao nível da autonomia, compreende a autonomia emocional, instrumental e a interdependência. A autonomia dá-se ao nível da emancipação, ao nível da redução da dependência dos pares e dos pais, ao nível da iniciativa e da independência, numa autonomização progressiva. Ao mesmo tempo, verifica-se um aumento da autoconfiança na

definição da própria vida e na assunção de responsabilidades, numa interação saudável e construtiva com o outro.

Já no que diz respeito ao desenvolvimento das relações interpessoais, compreende uma mudança nas relações interpessoais, no sentido de maior empatia, assertividade, tolerância, aceitação e estabelecimento de relações de intimidade significativas, maduras e comprometidas.

Por último, ao nível do desenvolvimento de ideais e metas, Chickering e Reisser (1993) focam o desenvolvimento dos interesses, a criação de planos de ação, a hierarquização de objetivos e o estilo de vida desejado nos diferentes papéis (Larrosa, 2000; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005).

Para Chickering, o Ensino Superior deve, na sua prática pedagógica, utilizar estratégias que estimulem o contacto estudante-universidade, a cooperação entre os estudantes e a aprendizagem ativa. Deve, também, favorecer a utilização de estratégias que forneçam *feedback* atempado, que enfatizem o tempo em tarefa, que comuniquem expectativas elevadas e que respeitem os diversos talentos/capacidades e modos de aprendizagem (Chickering & Gramson, 1987). Estes aspetos parecem estar associados a ganhos cognitivos e não cognitivos, durante a frequência da universidade, e a benefícios pessoais e de carreira, após frequência universitária. No fundo, o Ensino Superior deverá promover o desenvolvimento global dos jovens adultos, a nível dos seus valores, competências sociais e equilíbrio afetivo, para além da transmissão de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo (Pinheiro, 2010).

1.1.5. A perspetiva de Heath

Heath (1965, 1968, 1977) partindo de algumas preocupações à data sobre a maturidade, o desenvolvimento, o crescimento global, e a excelência, entre outras, dedica-se ao estudo da maturidade, numa tentativa de dar substância ao conceito e identificar os seus determinantes. Neste sentido, releva a maturação enquanto aspeto central no desenvolvimento psicossocial, integrando aspetos desenvolvimentais pessoais e sociais, e considera que este aspeto deverá ser trabalhado de modo intencional pelos contextos educativos académicos (Ferreira & Hood, 1990).

Concebe um modelo de maturidade, com base em entrevistas longitudinais realizadas junto de estudantes. Nesta base, define o estudante ideal. Este é, em seu entender, cauteloso e extrovertido, disponível ao desafio e aos estímulos e moderadamente competitivo.

Neste sentido, o seu modelo de maturidade tem em consideração quatro sistemas pessoais do indivíduo como a) a inteligência ou a dimensão intelectual, b) os valores, c) o autoconceito e d) as relações interpessoais.

A inteligência ou a dimensão intelectual é relativa ao julgamento, ao pensamento analítico e sintético, ao pensamento lógico e à imaginação. Todos estes aspetos constituem o centro daquilo que o autor considera o ego ou identidade. Esta possibilita a aprendizagem e reconstrução do passado, a formulação de modelos e planos para o futuro.

Por outro lado, as necessidades, motivos, interesses, convicções e valores, segundo Heath (1968), determinam as escolhas, guiam o comportamento e dão um significado e direção às escolhas.

O conhecimento de si próprio ou o autoconceito é outro sistema sublinhado por Heath. Segundo este autor, o autoconceito e as crenças relativamente às forças, capacidades e fraquezas são reguladores da adaptação, na medida em que determinam a probabilidade de início de uma determinada ação.

Por último, o sistema das relações interpessoais é essencial, dado que grande parte das dificuldades e problemas da vida são resolvíveis através de competências interpessoais e a natureza destas tem impacto direto na maturidade intrapessoal.

No fundo, uma pessoa está mais madura, do seu ponto de vista, se cresceu intelectualmente, se formulou valores-guia, se tem maior conhecimento acerca de si próprio e se desenvolveu competências sociais e interpessoais (Heath, 1968).

Assim, o seu modelo de maturidade divide-se em cinco dimensões que, em seu entender, são bons preditores do sucesso na idade adulta. Estas dimensões são a) as representações simbólicas da experiência, b) o alocentrismo ou a capacidade de centração no outro, c) a integração, d) a estabilização, e e) a autonomia (Heath, 1977; Valadas, 2007).

Na tabela seguinte, número 6, apresenta-se a visão de Heath daquilo que deve ser o estudante ideal, no que se refere à sua maturidade, em função dos quatro sistemas pessoais e das cinco dimensões acima identificadas.

Tabela 6. Dimensões do modelo de maturidade de Heath (1968, traduzido de Engelbrecht & Harding, 2006)

Dimensões de desenvolvimento global	Sistemas pessoais				
	Inteligência	Valores		Autoconceito	Relações interpessoais
1-Ser capaz de simbolizar experiências	Capacidade de avaliação dos pensamentos pessoais	Consciência das pessoais	crenças	Consciência do <i>self</i> , <i>insights</i> adequados, autoanálise	Capacidade de reflexão acerca das relações interpessoais e analisar os sentimentos dos outros
2-Ser centrado nos outros (alocêntrico)	Apresentação de pensamentos lógicos, associados a uma realidade social	Apresentação de valores centrados nas pessoas		Capacidade para se ver enquanto semelhante dos outros	Capacidade para cuidar dos outros e de os amar
3-Ser gradualmente mais integrado	Capacidade de resolução sistemática de problemas, coerência de pensamento	Consciência global		Congruência da imagem pessoal, visão realista de si	Maior abertura, capacidade recíproca, relações interpessoais cooperativas
4-Estar cada vez mais estável	Apresentação de pensamentos organizados, capacidade para funcionar de modo consistente	Compromisso claro e sustentado com os valores		Visão estável de si próprio	Construção de amizades duradouras
5-Ser autónomo	Capacidade de utilização de informação de modo objetivo e sem viés	Liberdade de pensamento		Visão de responsabilidade pessoal, livre de influências externas	Construção de relações que refletem autonomia

1.1.6. A perspetiva de Sanford

Sanford é provavelmente o autor menos referido, na atualidade, acerca do desenvolvimento psicossocial, ainda que mereça aqui o seu destaque. Com efeito, segue os passos de Erikson, estudando as mudanças psicossociais durante a frequência universitária. Dedicou grande parte da sua investigação ao estudo da interação entre sistemas sociais e personalidade, numa abordagem com influência psicodinâmica (Sanford, 1956, 1982).

É sua conceção que um aluno não é um recetor passivo de informação, daí a necessidade de novos modelos, que devem partir da análise individual, entre outros aspetos (Sanford, 1969). Naturalmente, que esta observação hoje em dia é um lugar-comum mas é necessário enquadrar estas ideias no tempo e nas teorias dominantes.

Curiosamente, grande parte da reflexão e questionamento que hoje em dia vemos relativamente ao Ensino Superior, também existia no tempo de Sanford, embora por outros motivos, daí a sua preocupação com o encontro de novos modelos de estudo e intervenção no Ensino Superior (Sanford, 1976).

Sanford defende, então, que os alunos quando integram o Ensino Superior trazem, ainda, modos de expressão de sentimentos infantis e que é possível observar alterações através da libertação de impulsos, da consciência, da diferenciação e da integração do ego. Estes aspetos são desenvolvidos através da frequência universitária. Defende que a própria personalidade se desenvolve, no sentido de maior complexidade e integridade. Paralelamente, são filtrados valores a que o estudante teve acesso ao longo do seu crescimento, de acordo com princípios pessoais (Valadas, 2007).

No fundo, este autor defende a existência, nos estudantes, de um processo de maior diferenciação emocional e interpessoal, no que concerne a expressão de sentimentos. Defende, também, o desenvolvimento da personalidade e do sentido pessoal e a opção por determinados valores congruentes para cada um. Todo este processo desenvolve-se com questionamento e reflexão.

Neste processo, Ferreira e Hood (1990) salientam a importância do desafio e do apoio, sendo que a disponibilidade para um maior volume dos primeiros (dos desafios) depende da qualidade das estruturas de apoio.

1.2. As tarefas de desenvolvimento dos jovens adultos

Partindo das abordagens teóricas referidas anteriormente, a questão impõe-se: existem tarefas que o jovem adulto deve resolver? A fase de jovem adulto caracteriza-se, segundo Pinheiro (2003)

«por um conjunto de vetores ou aquisições que vão muito para além da identidade e da intimidade e que incluem aspetos como a autonomia e a interdependência, a maturidade emocional, a tolerância, o respeito e a aceitação nas diferenças individuais, o desenvolvimento de interesses vocacionais e não vocacionais, a criação de um conjunto de valores pessoais e a própria construção de um projeto de vida» (Pinheiro, 2003, p.28).

Conhecemos a perspetiva de Erikson (1982). Para este autor, a principal tarefa, inerente à idade relacional indivíduo-sociedade, está relacionada, por um lado, com a identidade vocacional, que resulta do conflito identidade *versus* confusão, e, por outro lado, com a construção de relações de intimidade a vários níveis, tarefa bem-sucedida do conflito intimidade *versus* isolamento. A tarefa do período de moratória auxilia o indivíduo no seu processo de conhecimento pessoal e, por conseguinte, na definição de atividades que lhe possam ser mais apazíveis. A tarefa bem-sucedida do período de maioridade auxilia na integração social laboral e na execução de novos papéis de vida.

Marcia (1996), por sua vez, salienta a importância da exploração e do compromisso com as escolhas na resolução das tarefas psicossociais e na consequente diferenciação da identidade e estabilidade. Define, como ideal ou objetivo de cada jovem em moratória, o atingir da identidade.

Josselson (1987), como exposto, complementando os estudos dos autores anteriores (junto de homens brancos), fez um estudo junto de mulheres, numa abordagem pessoal e desenvolvimentista. Debruça-se, igualmente, sobre a questão da identidade, concluindo, genericamente, pela permanência desta no tempo.

Chickering e Reisser (1993) acrescentam, à tarefa da identidade, a tarefa da autonomia. Manifestam a importância, também, do desenvolvimento de competência, a vários níveis, do domínio das emoções, e do desenvolvimento da integridade, da interdependência, ideias e metas.

Heath (1968) estuda a maturidade e considera que a tarefa deverá passar por atingir um nível de profundidade e amadurecimento ao nível da inteligência, dos valores, do autoconceito e das relações interpessoais. Esta perspetiva, apesar de conceitualmente distinta do conceito de identidade, assemelha-se, em parte, àquilo que aquela implica, para além de incorporar também a autonomia, já apontada por Chickering e Reisser.

Sanford (1982) estuda a personalidade, os valores e a diferenciação emocional e interpessoal. Defende que o processo de desenvolvimento é atingido através de questionamento e reflexão, qual moratória na definição de Erikson.

Com efeito, verifica-se, genericamente, a existência de três aspetos mais claramente emergentes: a) a identidade, b) a autonomia e c) a maturidade.

Dias (2006ab, 2010), debruçando-se sobre a população dos estudantes universitários, defende que estes têm que lidar com duas tarefas de desenvolvimento normativas e que estão interligadas:

- a) a consolidação da identidade, já referida pelos autores anteriormente citados, e
- b) “a necessidade, o desejo, a expectativa de estabelecerem os seus primeiros relacionamentos amorosos” (p. 25), aspeto também já expresso por alguns autores.

O mesmo autor alerta para a necessidade de os jovens adultos concretizarem uma série de atividades e sub tarefas, no sentido de atingirem tarefas mais gerais, conforme se pode observar pelo esquema disponibilizado abaixo e que reproduzimos neste trabalho pela sua compreensibilidade.

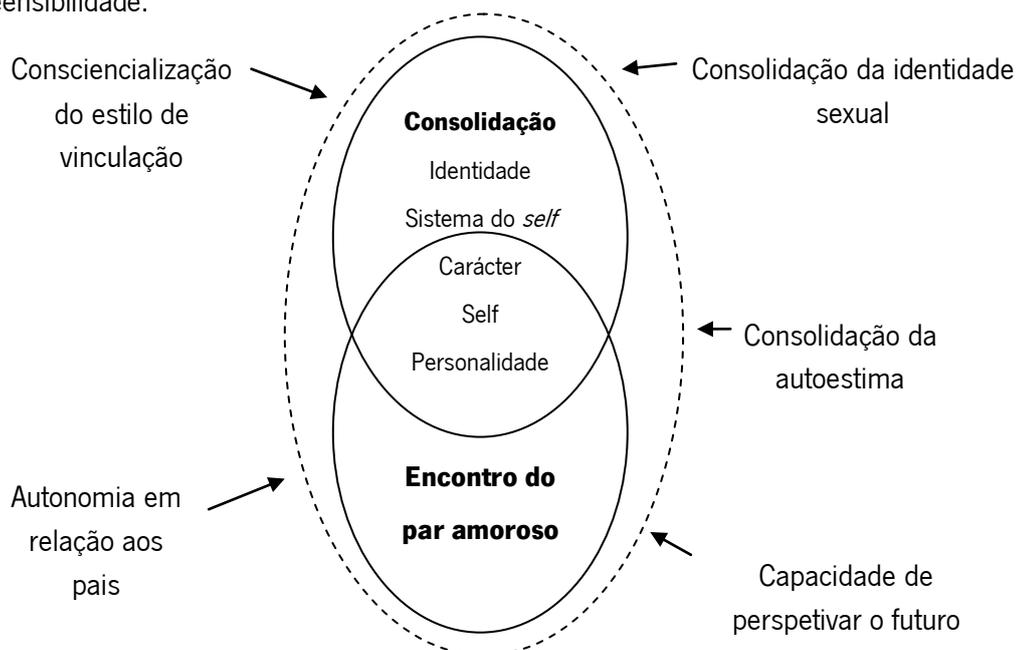


Figura 2. Tarefas de desenvolvimento do jovem adulto (Dias, 2010)

Para Dias (2010) a consolidação da identidade, do sistema do *self*, do carácter, do *self* e da personalidade caminha a par com a necessidade de encontro do par amoroso. Todas estas sub tarefas contribuem para cinco grandes objetivos, a saber, a) a consolidação da identidade sexual, b) a consolidação da autoestima, c) a capacidade de perspetivar o futuro, d) a autonomia em relação aos pais, e e) a consciencialização do estilo de vinculação. Assim, a consolidação e o encontro do par amoroso cria uma espécie de zona de comunhão que garante a concretização do desafio desta fase de desenvolvimento.

Neste seguimento, Guichard (2009) salienta oito aspetos importantes de serem considerados na adolescência e no início da idade adulta: a) as intensas antecipações de si mesmo e experimentações dessas antecipações, b) as antecipações e as experimentações enquanto aspetos essenciais na construção de identidades fundamentais nas sociedades ocidentais, c) a construção de identidades individuais plurais, pela integração de uma diversidade de conceitos e imagens, e dinâmicas, d) a existência de dois aspetos centrais – trabalho e vida afetiva; e) as antecipações dependentes de fenómenos macro (representações e normas) e microsociais (interações familiares e escolares), f) a importância dos contextos educativos nas antecipações profissionais, g) a importância de serem incluídos alunos escolarmente e socialmente desfavorecidos pela maior dificuldade em antecipar o futuro, e h) a importância das antecipações futuras já que parecem ter impacto, ser integrativas e dar sentido ao presente e ao passado.

Apraz sublinhar, por fim, que todo este desenvolvimento, e a resolução das tarefas a ele associadas, têm implicações em termos vocacionais. Com efeito, o desenvolvimento vocacional não acontece à margem do desenvolvimento psicossocial que se processa paralelamente nesta idade (Silva & Taveira, 2006). Pelo contrário, integra o desenvolvimento mais geral que as pessoas vão construindo ao longo da vida.

1.3. Outros contributos teóricos

Refletindo genericamente acerca do já exposto, concluímos que grande parte dos autores focaliza, sobretudo, na questão da identidade, mas também na relação com as tarefas e com os outros. Com efeito, como defendido por Holland, Gottfredson e Power (1980), a questão da identidade parece ser crucial na compreensão do processo de desenvolvimento da personalidade e das “crises vocacionais”.

Para estes autores, a identidade vocacional encontra-se relacionada com a existência de uma imagem clara e estável de cada um sobre os seus objetivos, interesses e talentos (e das expectativas do ambiente). Esta, por sua vez, conduz à tomada de decisão relativamente fácil e à confiança nas decisões, não obstante dificuldades do ambiente ou do contexto (Reardon & Lenz, 1999).

Contudo, ao nível dos estudantes do Ensino Superior mantemos outras preocupações mais específicas que os autores referidos não abordam.

Preocupa-nos a transição e a antecipação da mesma, não obstante termos uma perspetiva integradora e progressiva acerca das transições. Sobre a questão da transição em diferentes contextos, Schlossberg (1992) presenteia-nos com uma perspetiva que poderá ter uma componente instrutiva e preventiva ao nível da intervenção.

Esta autora define a transição como resultado de um acontecimento ou da inexistência de um acontecimento, que causa impacto ou mudança, seja a nível interpessoal, das dinâmicas intrapessoais, ou dos papéis de vida, entre outros. Pode, também, interferir com o autoconceito ou com a perceção do meio. No fundo, o impacto poderá ser ao nível da alteração das conceções sobre si ou sobre o mundo, poderá ser ao nível do comportamento e das relações interpessoais (Santiago, 2004; Schlossberg, 1981).

Concomitantemente, a mesma autora postula que a polarização destes acontecimentos como negativos ou positivos está mais relacionada com a perceção pessoal sobre o acontecimento, do que sobre o acontecimento em si mesmo (Schlossberg, 1981).

Em 1995, com Waters e Goodman, a autora identifica três tipos possíveis de transição: a) antecipada; b) não antecipada; e c) por “não acontecimentos”.

A transição antecipada diz respeito à existência de acontecimentos de algum modo já antecipados ou esperados ao longo de determinadas fases da vida.

A transição não antecipada diz respeito a acontecimentos não previsíveis como, por exemplo, doenças ou desemprego.

Por último, as transições por “não acontecimentos” referem-se a acontecimentos planeados que acabam por não ter lugar.

As transições podem provocar desorganização ou não, dependendo de variados aspetos. Com efeito, estas parecem ser mediadas por fatores como a) a situação em si; b) as características pessoais; c) o apoio por parte de significativos; e d) as estratégias.

Nesta sequência, Schlossberg (1981) apresenta um modelo de transição em que defende que, não obstante os indivíduos diferirem entre si e o tipo de transições também ser diferente, a estrutura de compreensão das transições é a mesma.

Apresentamos, assim, de seguida, na figura 3, da página número 42, o modelo preconizado pela autora (Schlossberg, 1981).

Na primeira caixa, na parte superior do modelo, podemos observar o que a autora considera como sendo uma transição, do ponto de vista sumário.

Nas caixas intermédias do modelo, a autora apresenta os aspetos que podem ser os mediadores entre a transição e a adaptação. Assim, a perceção sobre a transição específica, nomeadamente as suas características, parecem interferir na adaptação à mesma. Ou seja, por exemplo, a perceção de que pode desencadear ganho, de que é positiva, movida por si, é atempada e gradual ou, então, se é o contrário destas características, parece ser relevante na gestão do *stress* associado.

Por outro lado, outro fator mediador parece ser a existência de experiências prévias e as redes de suporte.

Por seu turno, as características do indivíduo são o último aspeto apontado pela autora. Neste sentido, considera como possivelmente mediador, também, a competência psicossocial, o sexo, a idade, o estado de saúde e a raça, entre outros aspetos.

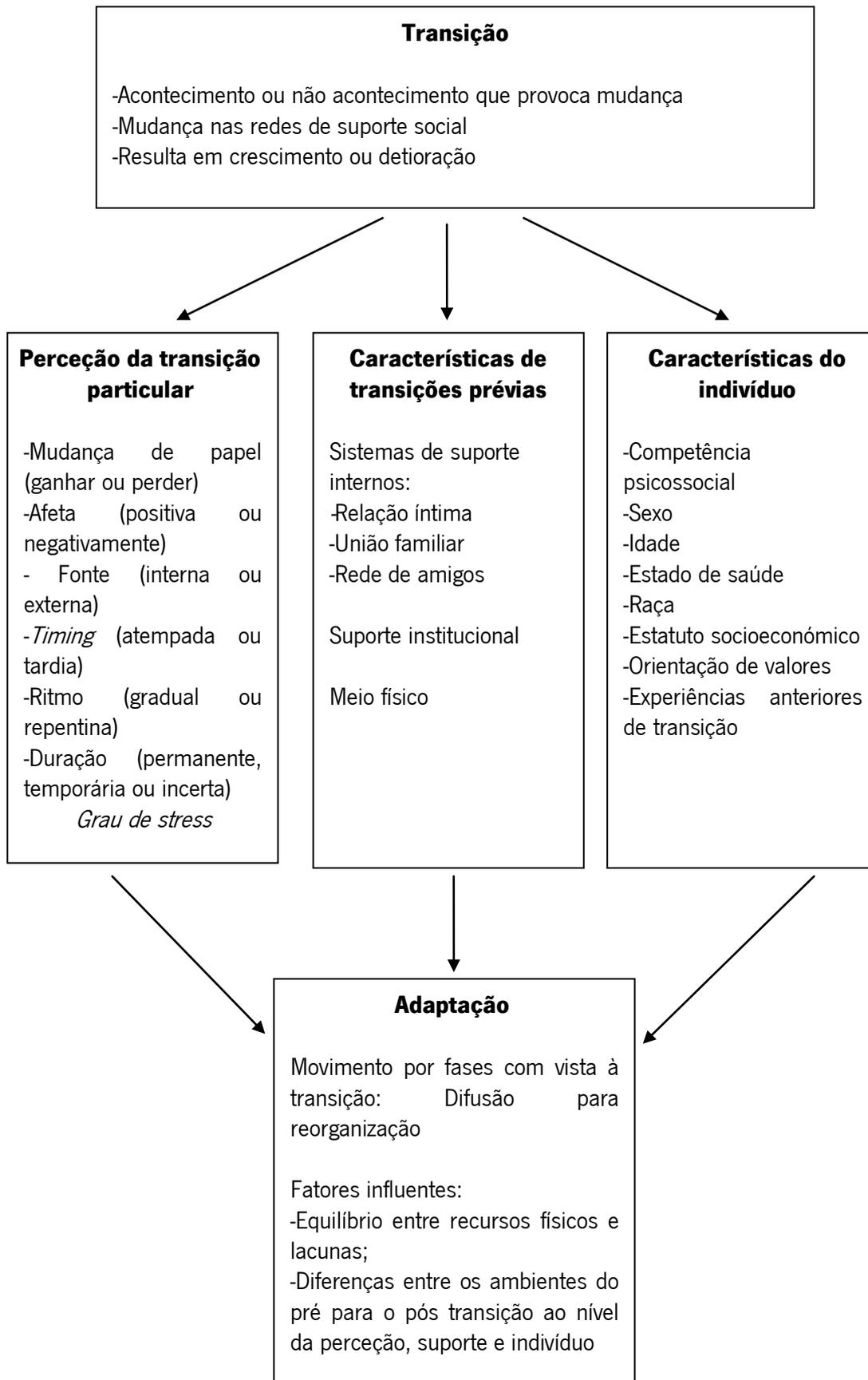


Figura 3. Modelo de análise da adaptação humana à transição de Schlossberg (1981)

Na verdade, e considerando os ensinamentos de autores como Lazarus (1999; Lazarus & Folkman, 1984), uma situação de exigência, por si só, não é necessariamente negativa, apenas se combinada com a existência de baixo autocontrolo e suporte, entre outros aspetos. Nesta lógica, uma transição poderá até ser perspectivada com um desafio. A este nível Schlossberg parece ser sensível, dando um panorama complexo à questão da transição.

As transições, para esta autora, ainda, são constituídas por três etapas: a) identificação ou reconhecimento do tipo de transição (previsível, imprevisível ou de ausência de determinado acontecimento); b) processo de transição; e c) determinantes e consequentes da transição. Também poderá ser uma transição com impacto individual ou grupal/coletivo e afetar uma ou várias áreas de vida das pessoas (Seco et al., 2005).

Aplicado a este tema e aos jovens adultos, importa analisar os fatores facilitadores apontados pela autora e ajudar os estudantes a prepararem-se para a transição do final do seu ciclo de formação, mas também prepará-los para diferentes e recorrentes transições ao longo da vida. Uma serão planeadas, outras esperadas, outras inesperadas e outras não terão lugar apesar da expectativa.

Mais recentemente, Hasse (2007), a propósito das transições também, refere que é durante as mesmas que os indivíduos tipicamente desenvolvem menos constrangimentos e estão menos dependentes de forças externas. É nestas condições que repensam alternativas e consideram outras novas ou outras “adormecidas”. Na questão da transição da universidade para o mercado de trabalho, esta autora salienta que, em face às mudanças registadas hoje em dia no mercado de trabalho, os jovens parecem ser os mais afetados. Com efeito, esta questão é abordada em inúmeros textos sobre a temática da transição e do sucesso na integração no mundo de trabalho (Andrade, 2010; Paulino et al., 2010; Reitzle, 2007; Reitzle, Vondracek, & Silbereisen, 1998), já que terá implicação ao nível da execução de outros planos, papéis e desafios de vida como já atrás se referiu. Efetivamente, apesar de vários papéis serem importantes, o papel profissional é um tema preocupante para os jovens. Como lembra Blustein, Kenna, Gill e DeVoy (2008), o trabalho tem implicações ao nível da sobrevivência e poder, a nível de integração social e a nível da autodeterminação.

Repescando a ideia de Hasse (2007) relativamente ao facto de, por vezes, ser em alturas de transição e de menos constrangimentos que os indivíduos têm novas ideias sobre alternativas, isto conduz-nos também aos contributos da teoria do caos.

Esta teoria (Bright & Pryor, 2005; Pryor & Bright, 2005, 2007) salienta que as mudanças têm impacto nas pessoas e que estas, em face de mudanças, procuram explicações para as tornar previsíveis e explicáveis (Paixão, 2012). Neste contexto, a carreira é vista como complexa e mutável, fruto de influências múltiplas. Um aspeto central desta teoria passa pela importância dada à imprevisibilidade e à mudança. Esta última é vista como potencialmente geradora de crise mas também de desafio. E é muito nesta última opção que reside o investimento da teoria do caos. Com efeito, o conceito de imprevisibilidade desta teoria está relacionado com a dificuldade de calcularmos o futuro, onde o acaso tem uma influência significativa (e.g., Bright, Pryor, & Harpham, 2005; Bright, Pryor, Wilkenfeld, & Earl, 2005; Krumboltz, 1998). Neste sentido, a solução e o papel do profissional de orientação poderá passar por encorajar os clientes a explorar o impacto do acaso nas suas carreiras, a capitalizar esses acontecimentos e abraçar a incerteza positiva (Gelatt, 1991; Gelatt & Gelatt, 2003). Bright e Pryor definem, assim, cinco competências nucleares, a saber, a) a curiosidade, enquanto estratégia de exploração de novas oportunidades de aprendizagem; b) a persistência, enquanto esforço contínuo, sobretudo na presença de obstáculos; c) a flexibilidade, enquanto estratégia de alteração de atitudes e das circunstâncias; d) o otimismo, enquanto visão de novas circunstâncias como oportunidades e possibilidades; e e) a sujeição ao risco, enquanto mecanismo de ação, mesmo perante a incerteza dos resultados (Bright & Pryor, 2003; Pryor & Bright, 2005; Pryor & Bright, 2006).

No fundo, antecipamos desafios para os alunos, fruto das transições naturais, normativas mas também fruto das mudanças atuais. Esses desafios não têm que ser necessariamente sentidos como uma crise ou um problema.

Preocupa-nos também questões mais específicas de carreira como a exploração vocacional e a adaptabilidade, a que intentamos responder no ponto seguinte com a abordagem particular de duas teorias vocacionais: sociocognitiva e da construção da carreira.

2. Abordagens teóricas à carreira

No sentido de auxiliar a compreensão dos desafios que são colocados aos jovens adultos em contexto universitário, aprofundamos neste ponto duas teorias do desenvolvimento vocacional que, a nosso ver, confluem para a compreensão dos processos de exploração, de desenvolvimento vocacional e de adaptabilidade. Assim, numa primeira fase, iremos abordar a teoria sociocognitiva da carreira de Lent, Brown, e Hackett (2002) e, numa segunda fase, a teoria de adaptabilidade à carreira de Savickas (2002a).

Historicamente, na psicologia vocacional, as teorias dominantes foram intituladas de teorias de conteúdo. Incluem-se aqui as teorias de traço-fator, como a de Parsons (1909), as teorias de personalidade como a de Holland (1973), e as teorias de ajustamento ao trabalho como a de Dawis e Lofquist (1984), para citar as mais frequentemente referenciadas na literatura vocacional. Novas teorias, de processo, incluem as teorias do desenvolvimento como, por exemplo, a de Ginzberg (1972), a teoria de Super (1953), e a teoria da circunscrição e compromisso de Gottfredson (1981). Nas designadas teorias de conteúdo e processo podemos incluir, por exemplo, a sociocognitiva de carreira de Lent, Brown e Hackett (1996, 2002), a abordagem cognitiva do processamento de informação de Peterson, Sampson, Reardon e Lenz (1992) e a abordagem desenvolvimentista contextual de Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986). Por sua vez, nas abordagens mais cognitivistas enquadrámos, por exemplo, a teoria da construção da carreira de Savickas (2005), a teoria do caos de Pryor e Bright (2007) e a abordagem ecológica de Conyne e Cook (2004) (Barros, 2010a; Patton & McMahon, 2006).

Percebendo que uma abordagem única é insuficiente e limitada, para lidar com a multiplicidade e complexidade inerente aos processos de carreira, na atualidade (Lent, 2005), a abordagem à carreira adotada neste trabalho procura ser integrativa das teorias mistas de conteúdo e processo e das teorias cognitivistas (Patton & McMahon, 2006). Consideramos, assim, os contributos mais específicos das teorias sociocognitiva e da construção da carreira.

2.1. Teoria sociocognitiva da carreira

A teoria sociocognitiva da carreira, pelas palavras de Lent, um dos seus autores, tenta integrar, de modo unificado, contributos de outras teorias vocacionais, numa tentativa de responder às questões do desenvolvimento de interesses, da tomada de decisão e do sucesso de carreira e estabilidade, a diferentes níveis (Lent, 2004, 2005).

Mais especificamente, é uma teoria que recolhe influências da teoria prévia de Bandura (1995), das teorias de traço-fator e das teorias desenvolvimentais, por esta ordem, em termos de expressão.

É, atualmente, vista como uma das teorias mais importantes, do ponto de vista vocacional, dado que reconhece o papel importante do contexto e das variáveis intrapessoais. Por outro lado, releva a questão da autoeficácia. Para além disso, esta teoria apresenta, também, pistas de intervenção, ao nível das estratégias e mecanismos, de modo a tornar as pessoas cada vez mais ativas ou agentes das suas próprias carreiras (Silva, 2011).

Salienta, ainda, como aspeto muito importante, a agência pessoal, a autodeterminação e a liberdade pessoal na gestão do comportamento vocacional. Reconhece, por último, a importância dos objetivos, da modelagem, dos interesses, das capacidades e dos valores, bem como da negociação dos obstáculos desenvolvimentais. Ao mesmo tempo, tenta ir mais além das teorias de traço-fator, dado que estas têm uma visão mais estanque das mudanças, quer dos indivíduos quer dos ambientes, e que as teorias desenvolvimentais, pelo menos das mais tradicionais, dado que estas têm uma visão também estanque das etapas e tarefas de desenvolvimento (Lent, 2004, 2005).

De uma maneira geral, podemos afirmar que a teoria sociocognitiva da carreira incorpora a ligação dinâmica entre três variáveis pessoais, a) as crenças de autoeficácia; b) as expectativas de resultados; e c) os objetivos pessoais. Estas três variáveis, em equilíbrio dinâmico, permitem o comportamento autodeterminado (Lent, 2004).

As crenças de autoeficácia, o primeiro aspeto identificado pelo autor, dizem respeito aos julgamentos pessoais acerca das suas capacidades para organizar e executar planos de ação necessários para atingir determinado tipo de performance (Lent, 2004).

Bandura (1995), afirma que as pessoas fazem atribuições causais às coisas que lhes acontecem através de mecanismos de agência pessoal. As crenças de autoeficácia são, neste sentido, um conjunto dinâmico de crenças pessoais associadas a determinadas atividades específicas ou domínios, não necessariamente correspondente à autoestima. Influenciam o modo como as pessoas pensam, sentem, se motivam e atuam, e até, influenciam o modo como se desenvolvem ao longo da vida (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Nasta, 2007; Ramos, Paixão, & Silva, 2007).

Estas crenças têm a sua origem nas seguintes fontes de informação: a) a excelência na performance pessoal ou a existência de experiências de mestria anteriores, que permitem a antecipação de sucesso em performances ulteriores; b) a aprendizagem vicariante ou aprendizagem por observação de terceiros, sobretudo se estes são valorizados ou se são modelos de comportamento a imitar; c) a persuasão social como, por exemplo, a persuasão ou encorajamento verbal por parte dos outros; e d) os estados psicológicos e afetivos como, por exemplo, a ansiedade debilitante e estados de humor positivos.

Destas fontes de informação, a mais robusta e com maior influência nas crenças de autoeficácia é a primeira, ou seja, a excelência na performance pessoal ou as experiências de mestria, já que apresenta a evidência mais clara, para a pessoa, de capacidade pessoal (Bandura, 1995; Lent, 2004).

Esta fonte de informação representa um ciclo mutuamente e auto reforçador, segundo Lent (2004).

Nesta lógica, o desempenho positivo ou de excelência alimenta ou reforça positivamente as crenças de autoeficácia. Estas, por sua vez, conduzem ao aumento de probabilidade de o indivíduo se envolver, no futuro, em comportamentos da mesma natureza. Estes comportamentos do futuro, se bem-sucedidos de novo, reforçam outra vez aquelas crenças que, por sua vez, podem conduzir ao aumento da probabilidade do aparecimento de comportamentos da mesma natureza.

Do mesmo modo, por seu turno, o desempenho negativo tende a reforçar negativamente as crenças de autoeficácia, sobretudo se estas ainda não se encontram consolidadas. Este reforço pode conduzir à desistência ou à ausência de iniciativa para o comportamento futuro.

De acordo com o autor, este ciclo poderá, assim, expressar-se do seguinte modo:

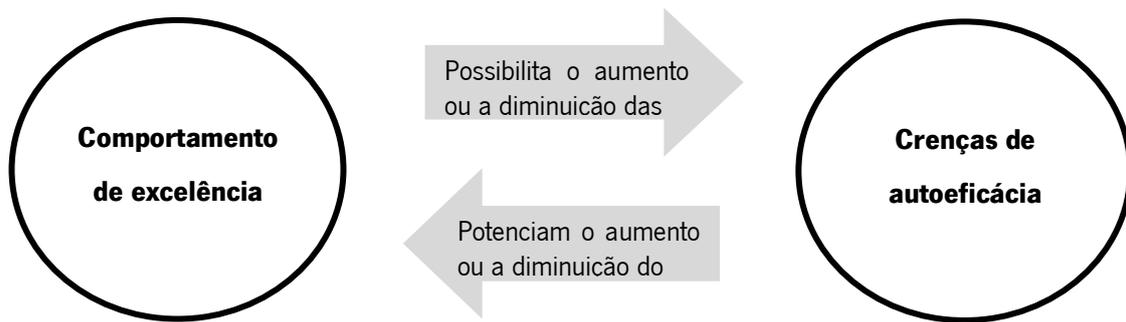


Figura 4. Ciclo da influência mútua na excelência comportamental, com base em Lent (2004)

A experiência de mestria ou o comportamento bem-sucedido é também essencial no desenvolvimento, para além do impacto na repetição de comportamentos. No fundo, envolve adquirir ferramentas cognitivas, ferramentas comportamentais e ferramentas autorregulatórias, de modo a criar e a executar planos de ação apropriados à gestão das mudanças de todos os dias (Bandura, 1995).

As expectativas de resultados, que é a segunda variável influenciadora do comportamento auto motivado e determinado, dizem respeito às crenças relativamente aos resultados ou consequências de determinado tipo de comportamentos, do ponto de vista imagético ou antecipado.

Por sua vez, os objetivos pessoais, podem ser definidos como a intenção individual para se envolver em determinada atividade ou para produzir um determinado resultado. Os objetivos, nesta teoria, podem ser distinguidos em objetivos orientados para o conteúdo das escolhas ou então para a performance, ou qualidade da mesma. Os objetivos têm, assim, o enquadramento de serem aspetos-chave na organização, na direção e na manutenção do comportamento, mesmo ao longo de períodos extensos no tempo, sem reforço externo. Devem ser de natureza clara, específicos e divididos em sub-objetivos. Para além disso, devem estar estabelecidos no tempo, comprometidos publicamente e de modo forte, de modo a desempenharem uma forte influência comportamental.

Na próxima figura, apresentamos o modelo da teoria sociocognitiva da carreira com a ligação entre as diferentes variáveis apresentadas anteriormente. Estas variáveis, como podemos observar pela figura, são de influência múltipla e diversa, nas ações ou no comportamento, fim último do modelo, já que a sua centração passa pela explicação do comportamento.

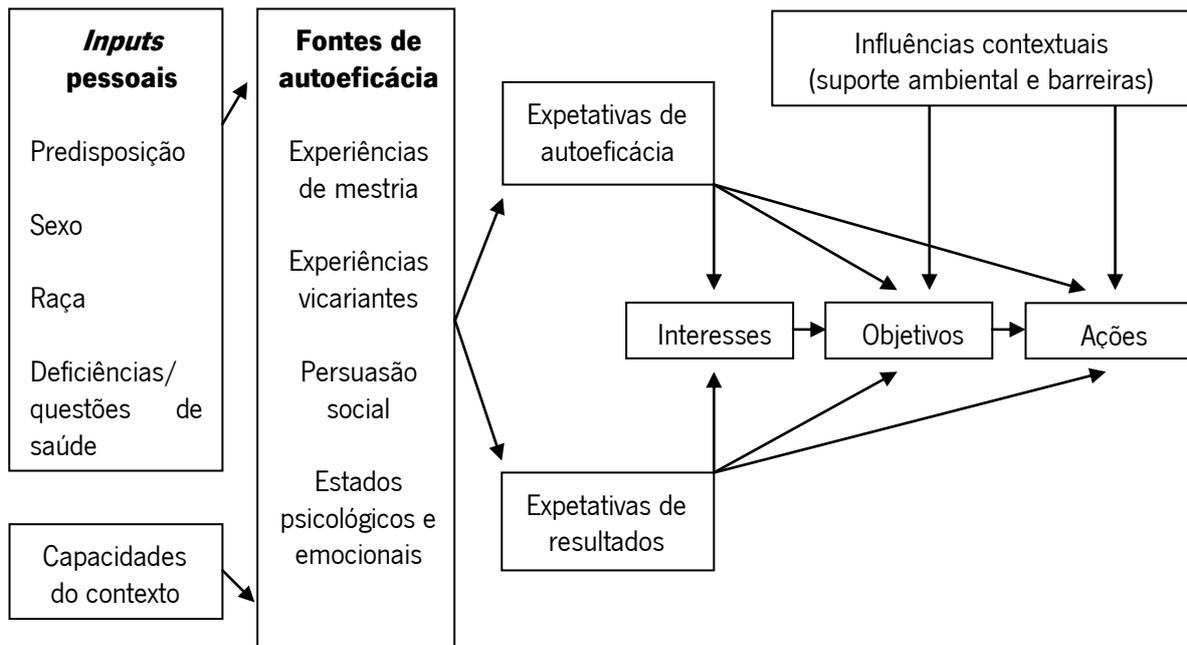


Figura 5. Teoria sociocognitiva da carreira de Lent (2004)

Como podemos observar na figura representativa do modelo da teoria sociocognitiva da carreira, todos os aspetos convergem para a ação ou para o comportamento, sendo cada variável influenciada por outra(s).

Com efeito, o processo agêntico parece depender de *inputs* pessoais e aspetos contextuais que influenciam as fontes de autoeficácia já referenciadas. Relativamente aos *inputs* pessoais, o autor salienta predisposições pessoais, o sexo, a raça e possíveis situações de saúde ou deficiências.

Os *inputs* pessoais e as capacidades do contexto têm impacto na autoeficácia, enquanto crença de capacidade, e que bebem influências nas fontes já anteriormente citadas. Estes aspetos conduzem à elaboração de expectativas de autoeficácia e de resultados. As expectativas de autoeficácia estão associadas às crenças e designam a antecipação de eficácia num comportamento. Por seu turno, a expectativa de resultados está relacionada com a crença de que um determinado comportamento encetado terá determinada consequência. Estes dois aspetos também parecem ser moderadores do comportamento. Ambos confluem no desenvolvimento de interesses, de objetivos e de ações, em relação com aspetos contextuais de suporte ou então de barreiras e obstáculos (Lent, Brown, & Hackett, 2000).

Para além deste modelo, Lent, com os seus colaboradores Brown e Hackett em 1994, apresentou mais três modelos de carreira integrantes desta teoria. Esses modelos são o de desenvolvimento de interesses, o modelo de escolha, e o modelo de desempenho (Lent, 2005).

O primeiro, de desenvolvimento de interesses, visa explicitar a formação de interesses de carreira, com variáveis interrelacionadas semelhantes às da figura anteriormente apresentada. O segundo, modelo de escolha, igualmente com variáveis semelhantes, debruça-se sobre os objetivos e as escolhas. O último, modelo de desempenho, debruça-se sobre o envolvimento, o empenho e a persistência nas tarefas e nos objetivos. Recentemente, o autor acrescentou ainda um outro modelo, a que intitulou de modelo de satisfação com o trabalho.

Lent (2005), acrescenta também que por vezes podem surgir às pessoas problemas vocacionais. A este propósito enuncia uma série de requisitos que os indivíduos devem ter atingido na fase do final da adolescência ou no princípio da idade adulta. Esta abordagem do autor é bastante curiosa, por semelhança a teorias que salientam a importância da resolução de tarefas.

Assim, designa como essencial, uma apreciação correta dos seus interesses, dos seus valores e dos seus talentos, concomitantemente a uma clara compreensão de como estes podem permitir aceder a determinadas opções potenciais. Para além disso, salienta a importância da elaboração de objetivos claros ou de um possível caminho traçado, bem como, a importância de existência de competências adequadas na tomada de decisão, no estabelecimento de objetivos e na gestão dos objetivos. Por fim, sublinha a importância de um ambiente adequado de suporte e de ausência de barreiras, alertando para traços de personalidade positivos e de elevada consciência, de modo a facilitar a tomada de decisão.

Na sequência da ausência destes requisitos ou simplesmente com um objetivo desenvolvimental, ao nível da intervenção psicológica, Lent defende a importância de serem trabalhadas a expansão de opções de carreira, as estratégias para lidar com barreiras e a criação de redes de suporte, paralelamente à definição e implementação de objetivos. Uma outra componente importante da gestão pessoal de carreira neste domínio é o uso de cognições positivas. No âmbito desta teoria, estas implicam as autoinstruções, as estratégias imagéticas de antecipação, o foco em crenças positivas e os padrões de pensamento construtivos, – que são estratégias comumente utilizadas, por exemplo, em psicologia do desporto e da liderança (Lent, 2005; Silva, 2011).

2.2. Teoria da construção de carreira

Savickas é talvez o autor da atualidade que mais tem produzido em termos científicos nesta área. Atualmente, tem-se debruçado sobre a temática dos novos desafios da carreira que à frente se dará conta. Contudo, nesta primeira parte, aborda-se a teoria da construção de carreira que o autor concebe nos primeiros anos da década passada (2002a, 2005).

Nesta teoria, Savickas tem uma abordagem de reciclagem de algumas teorias prévias, sobretudo as da perspectiva desenvolvimentista (Savickas, 2001, 2002b). Recebe inspiração das teorias da personalidade de McAdams (1995). Tenta, também, aprofundar a teoria de Super, em 1953, e aceita o desafio da sociedade multicultural e da economia global atual, enquanto temas inspiradores para a sua teoria.

Savickas tenta incorporar, assim, três grandes aspetos que valoriza: a) as diferenças individuais ao nível dos traços ou características; b) as tarefas desenvolvimentais e estratégias de *coping*; e c) a motivação psicodinâmica, numa tentativa de compreender o comportamento vocacional.

A sua teoria poderá ser integrada numa perspectiva construtivista da carreira (Savickas, 2005). O que caracteriza esta perspectiva, na sua essência, é o facto de não existir a conceção de que ao longo do desenvolvimento, a pessoa descobre ou vai descobrindo como é, tentando ajustar-se a determinadas tarefas ou profissões, como postulam as teorias de traço-fator. Nesta abordagem, antes, a pessoa é construtora da sua carreira ao longo da vida, através das experiências com que se confronta e através da elaboração de significado que lhes dá, incorporando estes aspetos na sua visão pessoal. O desenvolvimento, também, passa a ser independente de características intrapessoais (maturação), de carácter sequencial e normativo, como postulavam aquelas teorias, para passar a ser dependente da riqueza da elaboração pessoal. Defende, ainda, que a orientação futura e o planeamento, ou seja, a maior ou menor orientação, são dimensões básicas da maturidade e do desenvolvimento de carreira (Marko & Savickas, 1998).

Com efeito, para aquele autor, a carreira é uma construção subjetiva ou reflexão biográfica. Esta construção é, portanto, um processo que se desenrola ao longo do tempo, tendo carácter longitudinal, temporal e desenvolvimental.

Este processo visa, por um lado, construir representações da realidade, atribuir significados pessoais e interpretação a memórias passadas, a experiências presentes e a

aspirações futuras, numa interação social e na negociação interpessoal de significados. O objetivo desta construção é o de criar narrativas de vida coerentes e congruentes, bem como promover o autocontrolo, a direção e a intencionalidade a comportamentos vocacionais. Ao mesmo tempo, potencia o *feedback* ou a avaliação dessa execução. Por outro lado, visa ou ganha substância nas escolhas que expressam autoconceitos (Savickas, 2005).

Consideramos que esta visão da carreira representa, em termos históricos, um avanço na intervenção vocacional em relação às abordagens anteriores, congruente com a evolução da psicologia e da sociedade em geral. Na verdade, a visão cada vez mais centrada na mutabilidade e capacidade de adaptação é cada vez mais bem reconhecida pela sociedade porque representa verossimilhança com aquilo que as pessoas por vezes experimentam (mudar de trabalhos, por vezes para funções dispares e ter a capacidade para se adaptarem).

O termo adaptabilidade, que não é novo nas teorias vocacionais (Vianen, Pater, & Preenen, 2009), simboliza a disponibilidade para lidar com tarefas e para se ajustar a novas realidades. Em adultos envolve atitudes e comportamentos de exploração, de planeamento e de decisão, sendo maior a capacidade de adaptabilidade, quanto maior o grau destes comportamentos e atitudes (Lobo, 2006). Assim, parece consequente que, quanto maior a variabilidade do meio ou do contexto, maior terá que ser o grau de exploração, de planeamento e de decisão dos indivíduos para serem considerados adaptados.

Com efeito, a componente da adaptabilidade é muito presente nesta teoria, a par de outras duas: a personalidade vocacional e os temas de vida.

A componente da personalidade vocacional tem inspiração nas teorias de traço-fator. Abarca os tipos e o conteúdo das ocupações. Integra uma análise das capacidades, necessidades, valores e interesses do indivíduo relacionados com a carreira, apreciando os mais salientes, numa interação com a sociedade ou meio, onde se inclui a família, a escola e a sociedade. A personalidade é fruto também de significados sociais derivantes da reputação do indivíduo em determinado contexto.

A componente dos temas de vida tem raízes na teoria de Super, uma das inspirações deste modelo, como já exposto. Engloba a existência de uma narrativa integrada e autossustentada, com integração de preocupações e problemas e negociação de oportunidades e constrangimentos culturais. Essa narrativa é assente na interpretação e criação de significados profundos e na procura de implicações para o dia-a-dia, ou seja, na procura de novos contextos de implementação de autoconceitos. É reconhecido o relevo do contexto profissional dado que é

neste contexto que o indivíduo passa grande parte do seu tempo diário. Contudo, salientam-se outros papéis e outros contextos, também pela sua importância e impacto nos restantes (e.g., Munson & Savickas, 1998).

Por fim, explorando um pouco mais a adaptabilidade da carreira, podemos avançar que engloba as tarefas de desenvolvimento de carreira e as respostas de *coping*. Diz respeito às atitudes, competências e comportamentos que os indivíduos usam para se ajustarem ao trabalho que mais lhes interessa. Este componente está relacionado com o autoconceito. Isto significa que a adaptabilidade de carreira tem o objetivo de o papel ocupacional consubstanciar e validar o autoconceito. Ao mesmo tempo, este papel ocupacional é um mecanismo de integração social. O autor salienta que a visão deste processo é inacabada dado que se concebe, quer o mundo quer as pessoas, em mudança e em permanente construção (Savickas, 2005).

Savickas reconhece, ainda, associados à adaptabilidade, a existência de cinco estádios com tarefas de desenvolvimento. À existência destes cinco estádios de desenvolvimento intitulado de *life-span*, uma vez mais, um pouco na lógica de Donald Super.

Estes estádios são: a) o crescimento; b) a exploração; c) o estabelecimento; d) a gestão; e e) o desinvestimento.

Para além destes cinco estádios, Savickas descreve a existência de miniciclos de carreira. Estes miniciclos estão relacionados com: a) o desenvolvimento de um interesse; b) a exploração de modo focalizado; c) a tomada de decisões informadas e a manifestação de comportamentos de tentativa; d) o comprometimento, por um certo período de tempo, numa gestão ativa do papel, e e) a antecipação, a desaceleração e o desinvestimento.

Para este autor, a adaptabilidade de carreira é, no fundo, um conjunto de atributos que um indivíduo requer para resolver com sucesso as tarefas das transições nos miniciclos (Savickas, 2005).

A sequência destas três componentes (adaptabilidade, personalidade e temas de vida), estruturam o seguinte conjunto de dezasseis proposições, conforme expressas em temas na tabela que se segue.

Tabela 7. Teoria da construção de carreira: Tópicos das proposições (Savickas, 2005).

1. Os papéis	9. Os autoconceitos vocacionais
2. A ocupação profissional	10. Mudança dos autoconceitos no tempo
3. As influências da carreira	11. A mudança vocacional
4. A unicidade individual	12. Os miniciclos da mudança
5. Os requisitos das ocupações	13. A maturidade vocacional
6. As diferentes qualificações	14. A adaptabilidade de carreira
7. O sucesso ocupacional	15. A construção da carreira
8. A satisfação profissional	16. A intervenção vocacional

Explorando as proposições da teoria de Savickas, importa salientar que relativamente aos papéis, o autor preconiza que a sociedade e as suas instituições estruturam o curso de vida individual através dos papéis sociais. A estrutura de vida do indivíduo, modelada por processos sociais, tais como a diferenciação de género, consiste em papéis nucleares e periféricos. O equilíbrio entre papéis nucleares, como sejam os papéis do trabalho e da família, promove a estabilidade, enquanto o desequilíbrio produz tensão.

Já no que concerne às ocupações profissionais, Savickas refere que estas constituem um papel nuclear e um foco para a organização da personalidade da maioria dos homens e mulheres, embora para alguns indivíduos, este foco seja periférico, incidental ou até inexistente. São então que outros papéis de vida, tais como o de estudante, o papel de pai, de doméstico, do lazer e de cidadão, podem ser mais centrais. As preferências pessoais relativamente a papéis de vida estão profundamente enraizadas nas práticas sociais que envolvem os indivíduos e que os localizam em posições sociais desiguais.

Por sua vez, no que diz respeito às influências da carreira, Savickas afirma que o padrão de carreira do indivíduo, ou seja, o nível profissional alcançado e a sequência, a frequência e a duração dos empregos, é determinado pelo nível socioeconómico dos pais e pela educação, pelas capacidades, pelos traços de personalidade, pelos autoconceitos e pela adaptabilidade de carreira da pessoa, em interação com as oportunidades apresentadas pela sociedade.

Afirma, também o mesmo autor, que as pessoas diferem em características vocacionais tais como as capacidades, traços de personalidade e autoconceitos. A este aspeto denomina de unicidade individual.

No que concerne aos requisitos das ocupações, que consubstancia a proposição número cinco, refere que cada ocupação requiere um padrão diferente de características vocacionais. Sublinha, contudo, também que existe uma tolerância suficiente para permitir alguma variedade de indivíduos em cada uma.

Por sua vez, as pessoas são qualificadas para uma variedade de ocupações por causa das suas características vocacionais e dos requisitos ocupacionais. Este aspeto específico é significativo da proposição seis, referente às diferentes qualificações.

O sucesso ocupacional depende do grau em que os indivíduos encontram, nos seus papéis de trabalho, meios para demonstrar as suas características vocacionais mais proeminentes.

A satisfação profissional, por seu turno, diz respeito ao grau de satisfação que as pessoas obtêm do trabalho. Este é proporcional ao grau em que as pessoas são capazes de implementar os seus autoconceitos vocacionais. A satisfação com o emprego depende da implementação, num tipo de ocupação, numa situação de trabalho, e num modo de vida, dos tipos de papéis que as experiências de crescimento e exploratórias conduziram a pessoa a considerar como apropriados.

A proposição número nove é relativa aos autoconceitos vocacionais. Para Savickas, o processo de construção da carreira é, essencialmente, um processo de desenvolvimento e de implementação de autoconceitos vocacionais em papéis de trabalho. Os autoconceitos desenvolvem-se através da interação das aptidões herdadas, da constituição física, e das oportunidades de observar e de desempenhar vários papéis, bem como das avaliações do grau do desempenho de papéis que obtêm aprovação dos pares e supervisores. A implementação dos autoconceitos vocacionais em papéis de trabalho envolve uma síntese e compromisso entre fatores individuais e sociais. Desenvolve-se através do desempenho de papéis e da aprendizagem por *feedback*, quer o papel seja desempenhado em fantasia, nas entrevistas de aconselhamento ou em atividades da vida real como sejam *hobbys*, aulas, clubes, trabalho em *part-time* e primeiros empregos.

Relativamente à mudança dos autoconceitos no tempo, Savickas defende que apesar de os autoconceitos vocacionais se tornarem cada vez mais estáveis a partir do final da

adolescência, fornecendo assim alguma continuidade à escolha e ao ajustamento, os autoconceitos e as preferências vocacionais também mudam com o tempo e com as experiências, à medida que mudam as situações em que as pessoas vivem e trabalham.

Já a mudança vocacional, proposição onze, diz respeito a um processo que pode ser caracterizado como um maxi-ciclo de estádios de carreira, caracterizados, por seu turno, como progressivos através dos períodos de crescimento, exploração, estabelecimento, gestão e desinvestimento. Os 5 estádios estão subdivididos em períodos marcados por tarefas de desenvolvimento vocacional que os indivíduos experienciam como expectativas sociais.

Os mini-ciclos de mudança, ocorrem durante as transições de um estágio de carreira para o seguinte, do mesmo modo que acontece cada vez que a carreira é desestabilizada por eventos socioeconómicos e pessoais, como sejam, doença e acidente, encerramento de fábricas e redução de efetivos das companhias, e mudança do posto de trabalho e automatização. Estes mini-ciclos podem ser de crescimento, exploração, estabelecimento, gestão e desinvestimento.

A maturidade vocacional, muito central na teoria deste autor, é um constructo psicossocial que denota o grau de desenvolvimento vocacional do indivíduo, ao longo do contínuo de estádios de carreira do crescimento ao desinvestimento. De uma perspetiva societal, a maturidade vocacional de um indivíduo pode ser definida operacionalmente comparando as tarefas de desenvolvimento que são enfrentadas, com aquelas que são esperadas com base na idade cronológica.

Outro conceito central é o da adaptabilidade de carreira. Este conceito designa um constructo psicossocial que denota a preparação do indivíduo e os recursos para lidar com tarefas de desenvolvimento vocacional presentes e antecipadas. O ajustamento e o carácter adaptativo das atitudes, das crenças e das competências de construção da carreira crescem ao longo das linhas de desenvolvimento da preocupação, do controlo, da conceção e da confiança.

As duas últimas proposições de Savickas dizem respeito, por um lado à construção de carreira e por outro à intervenção vocacional. Relativamente à construção da carreira, o autor refere que é desencadeada pelas tarefas de desenvolvimento de carreira e produzida pelas respostas a estas tarefas. Adianta, contudo que a construção da carreira, num dado estágio, pode ser promovida pelas conversações que explicam as tarefas de desenvolvimento vocacional, por exercícios que fortalecem o modo adaptativo, e por atividades que clarificam e validam os autoconceitos vocacionais.

No modelo que concebeu, introduziu dois conceitos essenciais, a saber, o “eu de carreira” e o “eu vocacional”.

O “eu de carreira” é elaborado através da autorreflexão e da produção de significados a partir das experiências, consubstanciando a perspetiva subjetiva e individual da carreira.

O “eu vocacional”, por sua vez, é relativo aos estímulos do meio.

Nesta lógica, o “eu de carreira” é o responsável pela orientação do comportamento individual ativo, na medida em que permite a identificação e a discriminação de papéis de trabalho e, nesta sequência, uma escolha refletida (Savickas, 2004).

Diz o autor que, face a determinados problemas e preocupações de carreira, o indivíduo poderá adotar determinadas dimensões que promovem a sua adaptação. Assim, a preocupação quanto ao futuro, o aumento do controlo quanto às condições do futuro vocacional, a exploração de *se/ves* possíveis e de cenários, que intitulou de curiosidade, e a confiança na prossecução dessas aspirações, parecem ser essenciais na resolução adaptativa desses problemas e preocupações.

Reconhece a existência de quatro questões centrais no domínio do desenvolvimento e intervenção da carreira.

A primeira questão é relativa à preocupação quanto ao futuro, cujo problema de carreira poderá ser a existência de um sentimento de indiferença quanto ao mesmo. Assim, o autor define que a dimensão adaptativa deverá ser de preocupação, embora de carácter moderado, de modo a permitir a ativação comportamental suficiente. Salienta, também, a este nível, a consciência pessoal de que o desenvolvimento subsequente da carreira está muito relacionado com os passos adotados e a diversidade de atividades/aprendizagens na atualidade e no passado. Ou seja, estar preocupado é também, estar consciente desta circunstância. Ao nível das atitudes, crenças e competências, salienta o planeamento e ao nível dos comportamentos salienta a consciência, o envolvimento e a preparação. A inexistência destas dimensões adaptativas, para o autor, poderá ser trabalhada em contexto de intervenção através de exercícios de orientação.

A segunda questão é relativa ao controlo quanto ao futuro, cujo problema de carreira poderá ser a indecisão. A dimensão adaptativa passa pelo aumento do controlo, enquanto crença e enquanto sentimento de responsabilidade na construção da carreira. Este sentimento é responsável pelo envolvimento em comportamentos ativos de desenvolvimento da carreira, sejam estes a exploração, o planeamento ou a tomada de decisão, entre outros. Em termos

atitudinais e de competências, salienta a decisão. Ao nível dos comportamentos de *coping* salienta a assertividade, a disciplina e a intencionalidade. Em contexto de intervenção esta dimensão poderá ser trabalhada ao nível do treino de tomada de decisão.

A terceira questão adaptativa é relativa à indefinição quanto ao futuro, num sentido de orientação, tendo o problema associado de irrealismo. A dimensão adaptativa a este problema é, para Savickas, a curiosidade. Esta é, essencialmente, relativa à exploração, quer de si mesmo, ao nível das diferentes características pessoais (e.g., valores, interesses, competências), quer das diferentes oportunidades de carácter formativo ou laboral, com vista a uma mais adequada decisão. Os comportamentos de *coping* passam por experiências, risco e curiosidade. Em termos de intervenção, estes aspetos podem ser trabalhados, por exemplo, ao nível de dimensões de procura de informação.

A última questão adaptativa resulta de um problema de confiança, potencialmente desencadeador de inibição. A confiança diz respeito à crença de que se detém capacidades para a resolução eficaz das tarefas e problemas desenvolvimentais de carreira, que vão surgindo ao longo da vida. A confiança produz, ao nível das atitudes e crenças, sentimentos de eficácia. Produz, também, ao nível das competências, capacidades para a resolução eficaz de problemas. As pessoas com confiança são pessoas com comportamentos de persistência, luta e trabalho. Ao nível da intervenção, quando existe este problema identificado, o trabalho poderá passar pela construção da autoestima (Savickas, 2005).

Na tabela 8, disponibilizada de seguida, sintetizam-se as principais ideias do autor quanto às dimensões adaptativas da carreira, tal como apresentadas por Savickas, em 2005.

Tabela 8. Dimensões de carreira adaptativas (Savickas, 2005)

Questão de carreira	Problema de carreira	Dimensão adaptativa	Atitudes e crenças	Competências	Comportamentos de <i>coping</i>	Perspetiva das relações	Intervenção de carreira
Tenho um futuro?	Indiferença	Preocupação	Planificadas	Planear	Consciente Envolvido Preparado	Dependente	Exercícios de orientação
Quem detém o meu futuro?	Indecisão	Controlo	Decididas	Tomar decisões	Assertivo Disciplinado Intencional	Independente	Treino de decisões
O que é que quero com o meu futuro?	Irrealismo	Curiosidade	Inquisitivas	Explorar	Em experiências Arriscado Curioso	Independente	Atividades de procura de informação
Será que consigo?	Inibição	Confiança	Eficazes	Resolver problemas	Persistente Lutador Trabalhador	Igual	Construção de autoestima

Recentemente, Savickas (2008) tem demonstrado algumas preocupações quanto à volatilidade e rapidez de mudanças do mundo do trabalho, alertando para a possibilidade de as teorias clássicas não se ajustarem ou não serem suficientes para auxiliar os clientes na resolução dos problemas com que se deparam na atualidade. Savickas e colaboradores (2009) referem, assim, a este propósito, as suas principais limitações. Em primeiro lugar, afirmam que as teorias clássicas estão enraizadas numa ideia de estabilidade, quer individual, quer organizacional, que nem sempre hoje em dia se verifica. Em segundo lugar, essas teorias conceptualizam a carreira através de estádios sequenciais fixos, sendo possível prever comportamentos e o ajustamento aos contextos de trabalho, aspetos que hoje em dia parecem mais comprometidos. Ademais, estas teorias estão atualmente, a ser vistas como construções geradas por necessidades da própria sociedade. Assim, sem querer gerar uma crise de paradigmas, defendem a importância de uma reflexão profunda sobre as necessidades atuais e sobre os modelos de que dispomos, no sentido de sanar os problemas e desafios que são hoje colocados às pessoas.

Para Savickas e colaboradores (2009), o objetivo não é o de abandonar definitivamente as teorias clássicas e os seus ensinamentos. Pelo contrário, defendem é que há necessidade de novas abordagens, tendo sido inclusive criado um grupo de trabalho internacional nesse sentido. Com efeito, sustentam que as teorias atuais devem abordar a carreira de modo único e individual, numa abordagem dinâmica que incentive o indivíduo ao pensamento imagético e à exploração de *se/ves* possíveis. Nesta linha, o trabalhador deverá ser estimulado a “armazenar” todas as suas aprendizagens da vida de modo a manter-se empregável. Deve ser, também, emocionalmente inteligente, sintonizado com as dinâmicas de trabalhos de grupo temporários, sensível a diferenças culturais e sensível a responder a exigências “*cross-funcionais*”, numa relação de independência face às organizações. Trata-se, assim, de uma lógica emergente epistemológica construtivista e narrativa (Savickas, 2008), a que os autores têm intitulado de teoria do *life-design* ou teoria da construção da vida (Duarte, 2010a; Savickas et al., 2009; Savickas, 2012).

Esta questão abre, assim, o mote para o tema que se segue, da gestão pessoal de carreira.

3. Síntese

Ao longo deste capítulo foram expostas algumas ideias que importa reter. Abordada a importância de estudar os alunos do Ensino Superior pelo seu aumento nos últimos anos e pelas suas atuais características, detivemo-nos na idade dos jovens adultos enquanto idade tipicamente ou tradicionalmente associada à frequência universitária.

Assim, detivemo-nos nos diferentes desafios de ordem académica, profissional, social e familiar com que estes alunos se confrontam.

Paralelamente, apresentámos diferentes perspetivas de desenvolvimento, dentro das teorias de desenvolvimento psicossocial. Estas, de um modo genérico, procuram identificar dimensões e estruturas de desenvolvimento individual e livre de contexto. Descrevem a existência de estádios de evolução sequencial e de cada vez maior diferenciação. Para além disso, enquadram o desenvolvimento de modo normativo, estando assentes em pressupostos de estabilidade, quer das características individuais, quer de empregos seguros em organizações bem definidas (Barros, 2010a; Duarte et al., 2009). Apresentam, por isso, algumas limitações ao nível da especificidade individual e ao nível da estabilidade numa sociedade mais imprevisível e incerta como hoje vivemos. Para além disso, estas teorias não são específicas do desenvolvimento vocacional. Não obstante, e porque o desenvolvimento vocacional não acontece à margem do desenvolvimento psicossocial, dão um contributo interessante à compreensão desta faixa etária. Destas teorias, destacamos a perspetiva de Erikson, a perspetiva de Marcia e a perspetiva de Chickering. Erikson salienta a importância da formação da identidade e de uma imagem pessoal clara nos diferentes domínios, bem como o desenvolvimento de uma capacidade de estabelecer compromissos. Por seu turno, Marcia descreve o modo como se processa a formação da identidade e realça a importância da exploração e da força do compromisso. A perspetiva de Chickering é também de relevo para este trabalho, do nosso ponto de vista, dado que é relativa à população universitária em específico. Para além disso, salienta a importância da autonomia e indaga sobre o papel das universidades no desenvolvimento global dos seus estudantes, devendo estar o papel das universidades, na sua ótica, além da transmissão de conteúdos de ordem puramente académica.

Refletimos, também, acerca das transições e da importância de as mesmas serem antecipadas e planeadas. Com efeito, o trabalho preventivo que se desenvolveu com os

estudantes, apresentado nos capítulos número um e dois do estudo empírico, baseia-se também na antecipação de tarefas e dificuldades potenciais futuras.

Aprofundámos, ainda, duas teorias vocacionais centrais – a teoria sociocognitiva da carreira de Lent e colaboradores (2000) e a teoria de adaptabilidade à carreira de Savickas (2002a) – que, a nosso ver, confluem para a compreensão dos processos de exploração, de desenvolvimento vocacional e de adaptabilidade. A teoria sociocognitiva da carreira intenta explicar o desenvolvimento de interesses, a tomada de decisão e o sucesso de carreira e estabilidade. Reconhece a importância da formulação de objetivos, da modelagem, dos interesses, capacidades e valores. E salienta, como aspetos muito importantes, a agência pessoal, a autodeterminação e a liberdade pessoal na gestão do comportamento vocacional, que também são inspirações e valores trabalhados na intervenção desenhada no estudo empírico. Outra teoria de inspiração ao Seminário de Gestão Pessoal de Carreira, versão A, foi a teoria da construção de carreira de Savickas. Este autor integra informação trabalhada em modelos anteriores e salienta a importância da compreensão do desenvolvimento vocacional individual, descrevendo-o enquanto construção e significado dado às experiências diversas. Estas duas teorias, em conjunto, contribuem grandemente, do nosso ponto de vista, na definição de estratégias de intervenção úteis, para fazer face aos desafios vocacionais com que hoje em dia as pessoas se deparam ao longo de toda a sua vida e que contrastam um pouco com os desafios do passado.

**Capítulo II -
Os novos desafios e a gestão pessoal de carreira**

1. Novos conceitos de carreira

O termo carreira tem a sua origem na palavra latina *carraria*, que significava estrada para carros. Foi no século XIX que o termo carreira começou a ser associado a trajetória da vida profissional (Kilimnik, Castilho, & Sant'Anna, 2006). Crespo (1996, citado em Lima, Silva, & Calvosa, 2008), defende que o termo foi criado pelos franceses para designar corrida competitiva, significando a progressão numa organização. Hoje em dia, o conceito representa a trajetória de vida, muitas vezes descontínua e não linear, numa maneira muito mais ampla (Sargent & Domberger, 2007). Esta deriva de mudanças sociais, como a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, e de mudanças tecnológicas e económicas, entre outros aspetos já referidos. Com estas alterações, novas realidades e novos desafios foram criados, tais como parar de trabalhar para estudar, educar filhos e voltar a trabalhar/estudar, por exemplo, aspetos que conduziram a efeitos profundos nas dinâmicas do mundo do trabalho (Andrade, 2009; Gunz, Evans, & Jalland, 2000; Kilimnik et al., 2006; Park, 2009; Schein, 1977). Efetivamente, denota-se uma demissão do papel tradicional e burocrático de carreira, para uma visão cada vez mais abrangente de carreira, baseada na acumulação de conhecimento e de capacidades e baseada na integração da vida profissional e pessoal (Arnold & Cohen, 2008).

Para o aumento da amplitude do conceito, como hoje em dia reconhecemos, muito contribuiu a posição de Schein, de Dutra, de Baruch e de Hall, entre outros autores. Schein concebe a carreira como uma sequência de acontecimentos profissionais ao longo do tempo. Dutra encara a carreira como a sequência de posições que uma pessoa pode assumir numa organização, atitudes e comportamentos relacionados com experiências e atividades de trabalho, alargando o conceito para as posições de trabalho e trabalhos realizados. Baruch, por sua vez, define carreira como um processo de desenvolvimento de uma pessoa durante as suas experiências de trabalho numa ou mais organizações. Hall, por seu turno, encara a carreira como uma sequência de atitudes e comportamentos individuais relacionadas com experiências e atividades de trabalho durante o curso de vida (Andrade, 2009; Lima et al., 2008; Pinto, 2010).

Numa visão tradicional, efetivamente, a carreira profissional, que se funde com a ideia de profissão, tem uma evolução vertical, com progresso unidirecional, numa pirâmide de escalada, no sentido de maior poder e equivalente recompensa monetária. Este modelo vigorou até cerca dos anos 70 do século XX. Veiculava valores de estabilidade, enriquecimento, progresso, divisão sexual (homens como força de trabalho) e social (o sucesso era para os grupos mais bem

colocados socialmente) do trabalho. Não obstante uma tendência mais moderna de encarar a carreira e as oportunidades de trabalho e de vida, este modelo tradicional ainda tem enquadramento na análise de algumas empresas atuais, como é o caso de algumas empresas de estrutura humana ampla ou com uma estrutura mais antiga e rígida, por exemplo (Andrade, 2009; Lima et al., 2008).

Na visão moderna, tanto homens como mulheres, bem como elementos de vários extratos sociais têm acesso à progressão, que é descontínua, muitas vezes horizontal e instável. Nesta abordagem poderemos estar a falar de trabalhos exercidos em tempo parcial; de mobilidade inter organizacional; de acumulação de várias tarefas independentes entre si e de objetivos a curto e médio prazo (Andrade, 2009). O trabalho ganha, deste modo, um sentido novo, numa fusão de vida pessoal e profissional (Lima et al., 2008). Os contratos, mais do que com um objetivo meramente ou essencialmente económico, passam a ter um motivo de satisfação e aprendizagem, alterando as noções de promoção, estabilidade e vínculo (Vasconcelos, Merhi, Goulart, & Silva, 2010).

Apesar desta visão dicotómica entre a visão tradicional e a visão moderna, autores como Sonnenfeld e Kotter (1982), refletindo acerca da evolução do conceito de carreira ao longo do tempo, destacam a existência de quatro fases distintas ao longo da história: a) a fase da abordagem à estratificação social; b) a abordagem dos traços de personalidade; c) a abordagem dos estádios de carreira e d) a abordagem centrada no desenvolvimento adulto ao longo do ciclo de vida. A primeira abordagem, do início do século XX, estava centrada no estudo dos fatores externos determinantes de mobilidade, sendo a classe social de pertença o fator mais determinante de determinados percursos de carreira. Para além disso, a mobilidade era vista quase exclusivamente como vertical e a intervenção era realizada através de uma metodologia de ajustamento pessoa/trabalhador-local de trabalho ideal. A segunda abordagem, mais ampla que a anterior, considera disposições internas das pessoas e escolhas, para além de conceber a carreira como uma ocupação profissional, por vezes ainda confundida com profissão. A terceira abordagem, mais dinâmica, concebe a vida como desenvolvimento por estádios ou etapas, com características e necessidades muito particulares. Alarga o próprio conceito de carreira a um conjunto de papéis ou funções que as pessoas vão desempenhando ao longo da sua vida. A última abordagem, ainda mais dinâmica que a anterior, identifica uma interação mais efetiva entre os diferentes estádios ao longo da vida das pessoas e entre os diferentes papéis de vida que as pessoas vão desempenhando. É, também, uma abordagem mais subjetiva, por

considerar os sentimentos, objetivos e pensamentos das pessoas em relação às diferentes áreas de ocupação de natureza profissional ou outras.

A questão da alteração gradual da conceptualização da carreira arrasta, igualmente, uma alteração da visão das questões em torno da perspectiva de carreira. A visão do sucesso é a este propósito um bom exemplo. Com efeito, podemos enquadrar visões que consideram critérios mais objetivos como o salário, promoções ou as condições de trabalho, entre outras, e critérios mais subjetivos, que consideram a satisfação com os objetivos ou com a conciliação entre diferentes papéis de vida, por exemplo (Santos, 2008), que são aspetos essenciais na temática da gestão pessoal de carreira.

De seguida iremos apresentar as diferentes conceptualizações que entretanto surgiram em torno do conceito de carreira e de outros conceitos relevantes para a discussão da visão que atualmente se impõe na área da psicologia vocacional.

1.1. A carreira proteiforme

«O indivíduo proteano é o “dono” da sua carreira e faz suas próprias escolhas, integrando os elementos importantes da sua vida.»

(Andrade, 2009, p. 20).

O conceito de carreira proteiforme ou proteana, no original *protean career* surge pela mão de Hall, em 1976. Este conceito é inspirado na figura mitológica grega de Proteus, que tinha a habilidade de transformar a sua aparência e fazer determinados sons, de forma a proteger-se contra ameaças (Andrade, 2009; Cabrera, 2008; Lima et al., 2008; Pinto, 2010).

Aplicado ao contexto de trabalho, descreve uma habilidade dos trabalhadores e das organizações se transformarem e se ajustarem. Segundo o mesmo autor, esta competência parece ser essencial, sobretudo, em alturas de maior mudança.

À semelhança de outras conceptualizações, também a carreira proteiforme tende a ser uma orientação normativa, baseada na crença de que ter esta abordagem é necessariamente bom. A reflexão sobre esta temática impõe a questão relativamente ao desenvolvimento destas características nos trabalhadores e sobre a responsabilidade desta iniciativa.

Relativamente ao trabalhador, a atitude proteiforme, assente em valores como a liberdade, o crescimento e o sucesso subjetivo de carreira, diz respeito à assunção ativa de responsabilidade sobre a carreira e uma aprendizagem constante acerca de si próprio, de modo a criar direção às escolhas adaptativas, independentemente da organização ou profissão (Briscoe & Finkelstein, 2009; Cabrera, 2008; Vos & Soens, 2008). Ou seja, para Hall, a responsabilidade pela gestão de carreiras no século XXI passa a ser da responsabilidade de cada indivíduo e não das organizações (Kilimnik et al., 2006).

A atitude proteiforme é, ainda, relativa a cognições, comportamentos e avaliações da própria carreira, mediados por algumas meta-competências desenvolvidas, como seja a competência de adaptabilidade e um claro sentido de identidade ou autoconhecimento. A estas competências poderíamos chamar de competências de gestão de carreira. Estas assumem uma orientação interna, flexível e móvel, com *timings* estabelecidos pelo próprio indivíduo (Andrade, 2009).

Os trabalhadores com uma atitude proteiforme tendem a ser caracterizados como versáteis e flexíveis às mudanças, adotando uma atitude de responsabilidade e controlo face à gestão da sua própria carreira (Arnold & Cohen, 2008; Power, 2010).

Paralelamente, Hall descreveu, ainda, mais três tipos de sentido de carreira:

a) Reativo – caracterizado por uma boa competência de adaptabilidade mas baixo sentido de identidade. Este aspeto, por vezes, leva à adoção de um comportamento pouco pró-ativo face à mudança;

b) Evitante – caracterizado por um bom sentido de identidade mas baixa competência de adaptabilidade. Este aspeto, outras vezes, leva à adoção de um comportamento de evitamento de tomada de decisão; e

c) Rígido – em que o indivíduo se caracteriza por ter, quer um baixo sentido de identidade, quer uma baixa capacidade de adaptabilidade. Este aspeto tende à adoção de um comportamento resistente face à mudança (Ferreira, 2007a; Park, 2009; Pinto, 2010; Santos, 2008).

Estes quatro tipos de sentido de carreira ou comportamentos surgem da confluência dos dois aspetos-chave para Hall: a adaptabilidade e o autoconhecimento ou autoconsciência, conforme expressa o modelo seguinte.

Resposta comportamental		Adaptabilidade	
		Alta	Baixa
Autoconsciência	Alta	Pró atividade; Comportamento inteligente	Paralisação; Bloqueio; Evitamento
	Baixa	Reatividade; Comportamento “camaleão”	Rigidez; Execução de instruções

Figura 6. Efeitos interativos das duas meta competências-adaptabilidade e autoconsciência (Hall, 2004, citado em Arnold & Cohen, 2008)

Sargent e Domberger (2007) consideram que este tipo de carreira é mais comum nas novas gerações de graduados, em que o sucesso psicológico tem uma importância maior que o sucesso material. O sucesso, nesta perspectiva, passa a significar um sentimento de orgulho e de realização pessoal, enquanto que, numa perspectiva tradicional, significava escalada de níveis hierárquicos numa organização e/ou aumento de níveis de vencimento, geralmente em sua consequência.

Visto do ponto de vista das organizações, parece que estas não têm que assumir responsabilidade por gerir a carreira nem a formação dos seus colaboradores. Esta atitude parece ser de algum risco. Um risco possível desta atitude, para Park (2009) prende-se com um desfasamento entre necessidades e recursos. Ou seja, num ponto extremo, poderemos vir ter empresas sem trabalhadores qualificados para o desempenho de determinadas funções na mesma e trabalhadores com qualificações específicas em áreas para as quais não existam necessidades de empresas.

Nesta lógica o papel das empresas é, essencialmente, e somente, criar oportunidades para os colaboradores aprenderem novas competências e criar redes para aplicar às funções atuais e, também, que auxiliem na procura de novos trabalhos ou no crescimento pessoal (Granrose & Baccili, 2006). Assim, do ponto de vista relacional, as organizações e os colaboradores poderão manter uma relação meramente utilitária baseada numa aprendizagem e crescimento bidirecional até ao limite, altura em que poderá ser desencadeado processo de tomada de decisão para alteração de organização/colaborador. Contudo, o investimento na

promoção e na autogestão de carreira por parte das organizações pode favorecer a manutenção da relação com o colaborador (Andrade, 2009).

Tabela 9. Diferenças entre carreira tradicional e proteiforme (Hall, 2004)

	Carreira proteiforme	Carreira tradicional
Quem é o responsável?	Pessoa	Organização
Valores centrais	Crescimento da liberdade	Progressão
Graus de mobilidade	Alto	Baixo
Critérios de sucesso	Sucesso psicológico	Nível salarial
Atitudes-chave	Compromisso profissional e satisfação	Compromisso organizacional

Em suma, como referem Vos e Soens (2008), os colaboradores com uma visão mais tradicional da sua atitude de carreira tendem a adotar uma postura mais passiva na gestão de carreira e aguardar indicações da organização, enquanto que os colaboradores embebidos da atitude proteiforme têm um claro sentido de identidade que opera no sentido de servir de guia na tomada de decisão, conducente ao sucesso de carreira.

1.2. A carreira sem fronteiras

Um outro conceito próximo ao conceito de carreira proteana ou proteiforme, embora distinto, é o conceito de carreira sem fronteiras (Briscoe, Hall, & DeMuth, 2006). Este conceito designa a transcendência constante de fronteiras (de natureza interna ou externa, como definem Dumez & Jeunemaitre, 2010), típico nas carreiras modernas e que podem conduzir a variadas oportunidades (Briscoe & Finkelstein, 2009).

Inicialmente, foi DeFillipi e Arthur, em 1994, que apresentaram o conceito, enquanto sequência de oportunidades de trabalho para além das fronteiras de um único contexto de trabalho. Mais tarde, Arthur e Rousseau (1996, citado em Arnold & Cohen, 2008) definiram a carreira sem fronteiras como tendo, essencialmente, seis características: a) transcendem as fronteiras de diferentes empregadores; b) têm validade fora do contexto da atual organização empregadora; c) são sustentadas por redes externas; d) desafiam as conceções tradicionais de avanço e progressão hierárquica; e) são características de alguns indivíduos que rejeitam oportunidades de progressão por fatores de ordem familiar ou pessoal; e f) são baseadas na interpretação pessoal, independente dos fatores contextuais.

Na tabela 10 apresentam-se as principais diferenças entre a carreira tradicional e a carreira sem fronteiras, conforme a ótica de Hall.

Tabela 10. Diferenças entre carreira tradicional e sem fronteiras, segundo Hall (1996, citado em Arnold & Cohen, 2008)

	Carreira sem fronteiras	Carreira tradicional
Ambiente	Turbulento	Estável
Carreira	Inter-organizacional	Intra-organizacional
Hierarquia	Horizontal	Vertical
Objetivo	Sucesso psicológico	Ascensão e sucesso monetário
Gestão de carreira	Pelo colaborador	Pela organização
Identidade	Em constante mudança	Fixa
Aprendizagem	Contínuo (saber fazer)	Restrito (como fazer)
Emprego	Empregabilidade	Segurança no emprego
Fluxo de informações e aprendizagem	Redes sociais	Restrito

O conceito, inicialmente, estava centrado nas fronteiras específicas de uma organização, enquanto que, hoje em dia, inclui fronteiras ocupacionais e culturais. Sullivan e Arthur (2006) distinguiram as fronteiras físicas das psicológicas, enquadrando as empresas, os níveis e as ocupações nas fronteiras físicas. As fronteiras psicológicas têm a sua relação na perceção do colaborador e estão dependentes do seu nível de negociação com a organização, também.

Portanto, o conceito é relativo à mobilidade, quer física ou de transposição real de barreiras ou fronteiras das organizações, quer psicológica ou de perceção pessoal para iniciar, concretizar e concluir transições. Assim sendo, pode-se conjugar maior ou menor mobilidade física com maior ou menor mobilidade psicológica.

Arthur (Arthur, 1994; DeFillipi & Arthur, 1994; Sullivan & Arthur, 2006) definiu seis grandes tipos de carreiras sem fronteiras:

a) a carreira profissional com empregadores distintos; b) a carreira profissional não tradicional de hierarquia e progresso, que caracterizam ambas mobilidade física; c) a carreira profissional valorizada além do empregador; d) a carreira profissional apoiada por redes de relacionamento; e) a carreira profissional que privilegia os papéis pessoais e familiares; e, por último, f) a carreira em que o indivíduo assume controlo pela determinação do seu futuro, que caracterizam mobilidade psicológica.

No essencial, a carreira sem fronteiras defende que as carreiras não são mais constrangidas por fronteiras organizacionais e representa a facilidade de alteração de empregadores, de organização e de tarefas. Representa, ainda, a visão da vida do trabalho para além de si mesma (Murphy & Ensher, 2001; Pinto, 2010; Santos, 2008). As pessoas, nesta visão, podem mover-se livremente socorrendo-se de competências gerais ou técnicas transferíveis a diferentes contextos, de acordo com a sua visão pessoal de sucesso, cabendo a cada um a gestão da sua própria carreira (Fontes Filho & Ribeiro, 2008; Gunz et al., 2000).

Um tema emergente na literatura relativa a carreiras sem fronteiras é a carreira global, relacionada com o mundo globalizado. Na literatura é possível identificar três perspetivas diferentes de carreiras inter culturais: a) carreiras internacionais, de trabalhadores estrangeiros; b) as carreiras culturais, que se centram em culturas situadas e típicas; e c) as carreiras globalizadas, em que as decisões são analisadas em função de fatores contextuais globais (Arnold & Cohen, 2008).

Inkson e Arthur (2001) definiram algumas características essenciais numa carreira sem fronteiras: a) ser-se proactivo na adaptação à mudança no local de trabalho, b) ser focado na

organização, c) aumentar as redes de relacionamento interpessoal e ser-se bem relacionado, d) assumir atividades coincidentes com capacidades e conhecimentos, e e) monitorizar o “saber como, saber porque e saber quem” (Gunz et al., 2000).

1.3. A carreira inteligente

O conceito de carreira inteligente surgiu pela mão de DeFillipi e Arthur em 1994, por reação ao conceito de empresas inteligentes de Quinn (Haase, 2007). As empresas inteligentes são descritas como organizações que dotam os trabalhadores de recursos físicos, materiais, logísticos e estratégicos, bem como de competências transferíveis. Neste sentido, e por contraponto, o conceito de carreira inteligente refere-se à acumulação de conhecimento através do tempo, na sequência de papéis de trabalho, adotados por critérios pessoais do trabalhador e com objetivos pessoais em mente. Refere-se, também, à auto responsabilização de cada trabalhador na procura de condições profissionais que promovam competências pessoais centrais que, por sua vez, valorizem o próprio trabalhador no mercado de trabalho. Estas condições implicam o envolvimento do trabalhador em atividades de carácter pessoal, educativo, formativo e profissional (Haase, 2007; Pinto, 2010; Wiig, 2000). Estas competências de carreira estão muito além de competências técnicas e de gestão. Refletem interpretações individuais de situações de carreira, sujeitas a mudanças constantes, em função de mudanças nas circunstâncias do mundo do trabalho em que ocorrem (Haase, 2007; Kerka, 2003).

Ao nível do conhecimento sobre o trabalho há, essencialmente, seis aspetos a reter como muito importantes, sendo que quanto mais presentes essas competências, maior será o potencial de gestão pessoal de carreira que tem essa pessoa.

Essas competências são:

a) *Know why* ou competências saber porquê, relativas ao autoconceito e expressas nas motivações de carreira, nos valores e nos interesses. Estão relacionadas com a avaliação do grau de identificação pessoal com as normas e cultura da organização em que se encontra. São relativas, ainda, à análise do modo como a organização o representa e respeita a si;

b) *Know-how* ou competências saber como, relativas à avaliação pessoal do seu contributo para a organização. Estão relacionadas com as capacidades e o desenvolvimento;

c) *Know whom* ou competências saber quem, relativas à construção de redes de suporte de carreira. São competências relativas, também, à capacidade pessoal de identificação de figuras decisórias, de estabelecimento de relações de trabalho e de suporte adequadas com essas mesmas figuras;

d) *Know what* ou competências saber o quê, relativas à capacidade de identificação rápida e eficaz de oportunidades, de ameaças, de recursos e de exigências da organização;

e) *Know where* ou competências saber onde, relativas à capacidade de identificação de possibilidades de progressão na carreira profissional, por novos ingressos, treinos ou promoções;

f) *Know when* ou competências saber quando, relativas à capacidade de avaliação do melhor *timing* para realizar mudanças de carreira. São, de igual modo, relativas à capacidade de avaliação do melhor *timing* para a adoção de novos papéis de vida, de novas tarefas, e de novas funções ou novos empregos (DeFillipi & Arthur, 1994; Jones & DeFillipi, 1996).

Segundo Vianen e colaboradores (2008) as competências “saber como” têm sido as que têm sido menos desenvolvidas, quer na literatura, quer na prática das organizações de trabalho. Garantem, também, que o interesse pelo desenvolvimento de competências nos trabalhadores é novo.

Em suma, a carreira inteligente sublinha a importância do desenvolvimento de conhecimento relacionado com o mundo do trabalho, essencialmente em três áreas, em permanente interação. Estas competências ou áreas são: a) competências saber porquê – relacionadas com a identificação pessoal com a cultura organizacional e influenciadoras do comprometimento e adaptabilidade, da motivação, do significado pessoal, do sentido e do ajustamento com outros papéis de vida; b) competências saber como – relacionadas com o conhecimento e com as capacidades baseadas na acumulação de experiências; e c) competências saber quem – relacionadas com a comunicação empresarial dentro e fora da organização (Arthur, Claman, & DeFillippi, 1995; Oliveira, 2011; Power, 2010; Tieppo, Gomes, Sala, & Trevisan, 2011).

O desenvolvimento destas competências tem impacto positivo, quer no indivíduo, quer na organização (Arthur et al., 1995).

Na figura 7, referida de seguida, apresentam-se estas três competências em interação e que confluem para a carreira inteligente.

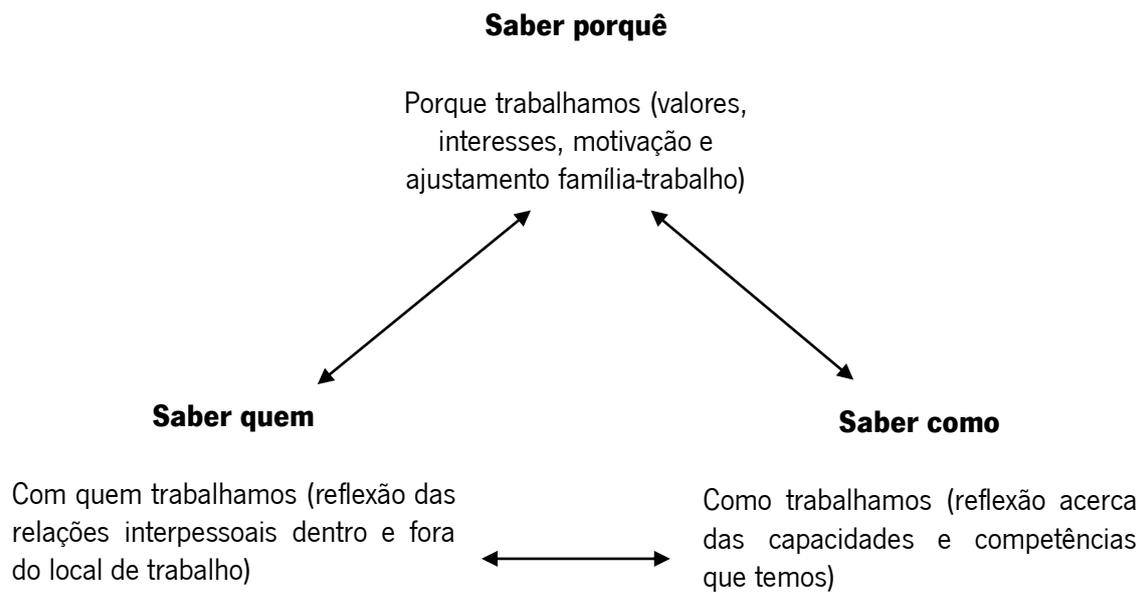


Figura 7. A carreira inteligente enquanto resultado da interação de três formas de conhecimento (Heredia, 2009)

O conceito de carreira inteligente tem sido particularmente útil na compreensão dos mecanismos de adaptação, na exploração dos fatores relacionados com a conjugação de diferentes papéis de vida, no desenvolvimento de redes de mentorado e na compreensão dos investimentos de carreira (Haase, 2007; Korotov & Khapova, 2009).

Também este paradigma, relativo à carreira inteligente, é tido como distinto do paradigma tradicional. Neste sentido, também Arthur e colaboradores (1995) comparam ambos os paradigmas, afirmando que nalguns contextos o antigo paradigma ainda perdura. Divide a sua comparação em cinco grandes áreas, relativas à relação, à excelência e às tarefas, ao poder dentro e fora da organização, bem como à lealdade.

Na tabela seguinte apresenta-se sumariamente estes aspetos.

Tabela 11. Comparação de paradigmas (adaptado de Arthur et al., 1995)

Novo paradigma	Antigo paradigma
Existência de trocas discretas - flexibilidade para cumprir interesses mútuos, recompensas por performance	Existência de um contrato de lealdade - lealdade e segurança; oportunidades esperadas e oferecidas pela organização
Excelência - tarefas encaradas como potenciadoras de aprendizagem; desenvolvimento de competências de antecipação de oportunidades	Foco na organização - definidora de tarefas e competências; a formação deriva das tarefas e acontecem após início de um papel profissional
Empoderamento organizacional - todos são responsáveis pela competitividade e acrescentamento de valor; unidades empresariais livres para cultivar os seus mercados	Decisão vertical - existência de subordinados e decisores; desencorajamento de empreendedorismo independente
Vantagem regional - identificação partilhada e interdependência presumida com organizações parceiras; partilha de informação e <i>coaching</i> não é responsabilidade da organização	Fortaleza - pouca identificação com organizações regionais, vistas como competitivas; distância social e formalidade com pares; <i>taboos</i> desencorajadores de interação com organizações rivais
Aliança - o sucesso de um projeto é mais importante que manter a equipa unida	Aliança corporativa - ser leal a um grupo é mais importante que um projeto em concreto

Uma vez mais, também estes autores salientam diferenças muito significativas entre o paradigma tradicional e o atual. No paradigma tradicional existe um contrato implícito de lealdade, de segurança e previsibilidade. Para além disso, o foco decisório está na organização, nas chefias com reduzida partilha institucional. No paradigma atual, segundo estes autores, valoriza-se a flexibilidade e recompensa-se a performance e a aprendizagem. Todos são tidos como importantes na organização e existe partilha de informação. O sucesso dos trabalhos sobrepõem-se às equipas e à simples permanência de elementos nas mesmas.

1.4. Âncoras de carreira

O conceito de âncoras de carreira foi desenvolvido por Schein. Analisando a trajetória profissional de alguns antigos alunos durante algum tempo, Schein centra a sua atenção na transição escola-mundo do trabalho, na compreensão da evolução das suas carreiras e no modo como aprendiam os valores das organizações onde estavam integrados. Neste estudo, constata que as pessoas, ao tomarem decisões que afetam a sua trajetória, e na impossibilidade de conciliar situações diversas, não “abrem mão” pelo menos de um dos seus valores. A estes valores o autor chama de âncoras de carreira (Kilimnik et al., 2006; Lima et al., 2008).

As âncoras de carreira são, assim, perceções de talentos e habilidades, motivos, necessidades, atitudes e valores, em relação ao trabalho atual ou que se perspetivam para o futuro. Referem-se à organização que o indivíduo faz dos motivos pessoais, da sua autoeficácia e da sua personalidade. Estes guiam as direções de carreira e as decisões (Chang, Chen, Klein, & Jiang, 2011; Coetzee & Schreuder, 2009; Tieppo et al., 2011). Dito de outro modo, as âncoras de carreira servem de referenciais para escolhas (Vasconcelos et al., 2010), já que estabilizam e restringem a carreira de modo relativamente previsível (Schein, 1977).

Deste modo, para este autor, o conceito de âncoras de carreira remete para estabilização ou consolidação do autoconceito, enquanto imagem pessoal construída ao longo do tempo, a partir de experiências continuadas. É, na sua essência, um conceito composto por três componentes: a) os talentos e as habilidades auto percebidas; b) as motivações e as necessidades auto percebidas; e c) o autoconceito atitudinal e de valores auto percebidos. As duas primeiras componentes derivam de experiências atuais em contexto de trabalho, enquanto que a última deriva das reações pessoais às normas e valores sociais e organizacionais (Danziger & Valency, 2005; Danziger, Rachman-Moore, & Valency, 2008; Schein, 1996).

Schein define inicialmente, no ano de 1970, cinco âncoras de carreira, sendo que mais tarde acrescenta três, perfazendo um total de oito âncoras, conforme identificadas na tabela que de seguida se apresenta (Coetzee & Schreuder, 2009; Danziger & Valency, 2005; Danziger et al., 2008; Herrbach & Mignonac, 2012; Schein, 1984, 1996; Vasconcelos et al., 2010).

Tabela 12. Identificação das oito âncoras de carreira de Schein (1996)

Âncoras de carreira	Experiências procuradas	Necessidades/preferências
1. Autonomia/ independência	Desafiantes	Necessidade de flexibilidade e autonomia no trabalho e no desenvolvimento de carreira
2. Segurança/ estabilidade	Pouco desafiantes	Procuram estabilidade de carreira e segurança no trabalho
3. Competência técnica/ funcional	Pouco desafiantes	Procuram desenvolver competências específicas em áreas específicas
4. Competência de gestão geral	Desafiantes	Preferência por posições de maior responsabilidade de gestão
5. Criatividade empreendedora	Desafiantes	Preferências por iniciar novos projetos ou negócios com algum risco
6. Serviço/ dedicação a causa	Pouco desafiantes	Preferências por atividades de ajuda a terceiros inclusive no contexto laboral
7. Desafio puro	Desafiantes	Desejo de conquista, preferência por resolução de problemas e constante autoteste
8. Estilo de vida	Pouco desafiantes	Procuram o balanceamento ou equilíbrio do trabalho com outras áreas de vida

Este conceito permite esclarecer porque motivo os trabalhadores tendem a manter imagens claras de si, mesmo em organizações de grande turbulência, e permite também esclarecer melhor a ideia de que o que um trabalhador faz pode apenas caracterizá-lo em parte ou até não o caracterizar de todo.

Ainda neste âmbito, Schein (1984) distingue a carreira interna, em que o indivíduo busca uma ocupação, da carreira externa, em que a organização é quem estabelece padrões de desenvolvimento aos seus colaboradores.

Com efeito, para o autor, apesar de nem todas as atividades que os trabalhadores desenvolvem serem da sua iniciativa, estes devem assumir cada vez maior responsabilidade na gestão das suas carreiras profissionais. E acrescenta que aqueles que tendem a evitar atividades

desafiantes no trabalho parecem ser os mais vulneráveis neste mercado atual de alguma turbulência (Vianen et al., 2008). Refere, ainda, que há oportunidades para diversas âncoras ao longo do tempo e que a capacidade de autoanálise e a adequação pessoal à estrutura organizacional é uma das mais importantes habilidades a desenvolver na atualidade (Vasconcelos et al., 2010).

Ao nível da intervenção com os trabalhadores sugere que cada um se envolva em atividades práticas ou exercícios de autoexploração, com vista à identificação da âncora de carreira mais caracterizante do seu autoconceito. Posteriormente, esta informação poderá auxiliar as organizações na manutenção dos trabalhadores em tarefas mais congruentes com o seu autoconceito, aspeto que recupera uma ideia de teóricos-chave na psicologia vocacional, como é o caso, por exemplo, de Holland (Vianen et al., 2008). Esta intervenção exploratória parece ser essencial dado que muitas vezes as pessoas só têm consciência das suas âncoras de carreira se forçados a tomar decisões que impliquem o seu autodesenvolvimento, família e carreira profissional (Schein, 1996). Por fim, refere que é o conhecimento sobre si e sobre as preferências que auxilia na tomada de decisão por opções mais conscientes e que quando os colaboradores atingem a congruência entre âncora de carreira e trabalho, há um aumento na probabilidade de aumentarem os resultados de carreira como a eficácia, a satisfação e a estabilidade (Danziger & Valency, 2005; Danziger et al., 2008).

1.5. Carreira multidirecional

Igualmente preocupado com as mudanças no mundo do trabalho, também Baruch (2004a, 2006) ensaia uma visão daquilo que deverá ser o procedimento individual e organizacional, face aos desafios decorrentes dessas mudanças. Resumidamente, enquadra que as carreiras atuais têm que ser analisadas mediante uma perspetiva caótica e já não regular; proteiforme ou sem fronteiras e já não tradicional; numa perspetiva individual e já não só organizacional, e numa perspetiva interna e integrada de sucesso.

Para este autor, as carreiras atuais, ao contrário do que acontecia no passado, são multidimensionais, dinâmicas e fluidas. Neste âmbito, as relações de trabalho passam a ser transacionais e localizadas no tempo, decorrentes de um novo tipo de contrato psicológico de trabalho. Sublinha também, à semelhança de outros autores já abordados neste trabalho, a

importância do trabalho enquanto plataforma para desenvolvimento de oportunidades (Baruch, 2004a, 2006).

Também o sucesso de carreira passa a ser enquadrado, ora como uma mudança de direção, ora como uma mudança de organização ou de aspiração, sendo que não existe uma visão única de sucesso. Os critérios para a sua avaliação passam pela análise da satisfação interior, do equilíbrio de vida, da autonomia e da liberdade, entre outros critérios (Baruch, 2004a, 2006).

O progresso é outro dos conceitos que está em mudança. Este deixa de ter uma visão somente unidirecional e passa a ser de avaliação das opções várias, numa organização, de tendência vertical e horizontal, mas também fora da organização, já que a saída de uma organização para outra deixa de ser avaliada como insucesso (Baruch, 2004a).

No quadro 13, apresenta-se, sinteticamente, a visão de Baruch relativamente às mudanças no contrato de trabalho entre colaborador e organização nos dias de hoje comparativamente ao passado.

Tabela 13. Mudanças no contrato de trabalho (Baruch, 2004a, 2004b)

Aspeto	Contrato tradicional	Contrato transformado
Caraterísticas ambientais	Estabilidade	Dinamismo
Responsabilidade de carreira	Organizacional	Individual
Horizonte de carreira (local)	Uma organização	Várias organizações
Horizonte de carreira (temporal)	Longo	Curto
Âmbito de mudança	Incremental	Transformacional
Direção de carreira	Linear	Multidirecional
Expectativa do colaborador	Segurança	Investimento
Expectativa do empregador	Lealdade e compromisso	Trabalho temporal intenso
Crítérios de progresso	Progressão por cargos	Progressão por resultado/conhecimento
Treino	Programas formais, generalistas	Na função, específicos
Significado do sucesso	Atingir primeiro o topo da hierarquia	Sentimentos interiores de aquisição e sucesso
Escolhas de carreira	Única, num momento inicial de vida	Repetidas, por vezes cíclicas e em diferentes idades

O que é, então, para Baruch, a carreira multidimensional? A carreira multidimensional surge da impossibilidade de garantirmos compromisso de trabalho para uma vida inteira com uma organização. Mediante esta nova realidade, o colaborador acaba por estabelecer compromissos com várias entidades, com diversos níveis de significado (Baruch, 2004a).

Para Baruch, é essencial não manter uma visão nostálgica de análise dos “velhos tempos” e aproveitar as oportunidades que são geradas com esta nova organização do mercado de trabalho já que, com efeito, emergem novas carreiras de modo multidirecional. Contudo, acrescenta, que para analisar novas oportunidades de carreira e de trabalho poderá ser necessário trabalhar padrões temporais, flexibilidade funcional, trabalho virtual e teletrabalho com os trabalhadores.

Efetivamente, existem várias formas de gestão de pessoas pelas organizações e é neste domínio que deve ser repensada também a intervenção. Num estudo realizado no Reino Unido com 524 organizações, com mais de 150 colaboradores, Baruch e Peiperl (2000) construíram um modelo com base nos dados de práticas de carreira em contexto organizacional. Este modelo é composto por duas dimensões: níveis de sofisticação e níveis de envolvimento da organização em dois eixos de interação, conforme se pode analisar na figura abaixo.

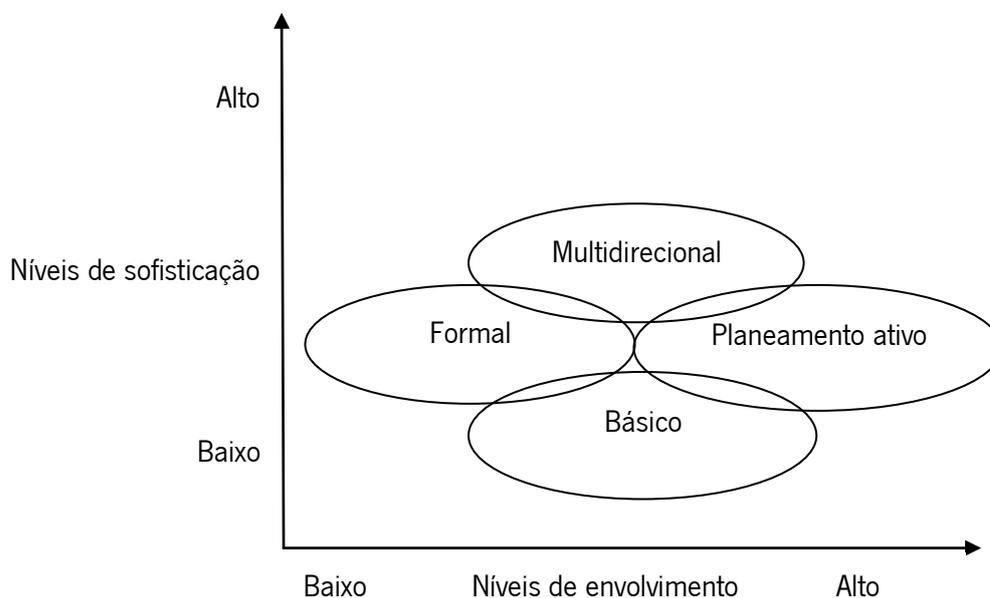


Figura 8. Modelo dimensional de práticas de gestão de carreira organizacional (Baruch, 2004a; Baruch & Peiperl, 2000)

Analisando o modelo, num nível mais baixo de sofisticação e baixo envolvimento, podemos identificar práticas como o posicionamento dos colaboradores em funções, a educação formal, os programas de pré-reforma e os movimentos laterais para o desenvolvimento de experiências.

No nível de planeamento ativo identificamos práticas como a avaliação do desempenho, o aconselhamento pelo supervisor direto e pelos departamentos de recursos humanos e o planeamento de atividades subsequentes. São atividades frequentes, neste domínio, os centros de avaliação, o mentorado e os *workshops* de carreira.

Por sua vez, ao nível formal, identificamos práticas formais de transmissão de informação e apresentação de oportunidades unidirecionais, como a existência de livros ou panfletos relativos à carreira, existência de duplas carreiras e planeamento escrito de carreira.

No último nível, a que os autores chamam de multidirecional, podemos encontrar práticas como avaliação pelos pares e a avaliação pelos superiores (Baruch, 2004a; Baruch & Peiperl, 2000)

Nesta nova lógica de enquadramento, ao nível da intervenção, a perspetiva é a de investir no *empowerment*, investir nos colaboradores e desenvolver com eles uma variedade de trilhos multidirecionais, baseados na flexibilidade, no equilíbrio de experiências e de oportunidades de trabalho e no equilíbrio das esferas família-trabalho. Com efeito, o novo contrato implica um relacionamento e uma parceria verdadeira e aberta, ultrapassando práticas formais de ordem/controlo (Baruch, 2004a).

Ao nível das implicações individuais, esta visão sublinha a importância de cada pessoa contar consigo própria, atuar como pessoa livre e ser-se resiliente às mudanças exteriores. Esta visão salienta, ainda, a importância de se ser empregável e de esperar do mercado de trabalho o mais inesperado, de modo a não se ser tão surpreendido.

Ao nível das implicações institucionais, salienta a importância de as organizações terem consciência dos diferentes compromissos que os colaboradores poderão assumir; baixar ou desistir do foco do controlo e apostar num registo de suporte e investimento.

Ao nível mais global, nacional, Baruch (2004a) salienta a importância de uma revisão das oportunidades formativas e de qualificação, condizentes às mudanças constantes na sociedade e na economia. Para além disso, salienta a importância de se repensar as políticas de financiamentos sociais e de emprego.

1.6. Sucesso de carreira

Na literatura são vários os autores que se debruçam sobre o estudo do sucesso de carreira, nas suas diferentes abordagens (Hasse, 2007; Heredia, 2009; Heslin, 2005; Park, 2009; Power, 2010; Vos & Soens, 2008). Inclusive, no âmbito dos novos conceitos de carreira já explanados, os autores referem-se ao sucesso de carreira. Na figura que de seguida se apresenta é possível verificar uma síntese das referências ao conceito.

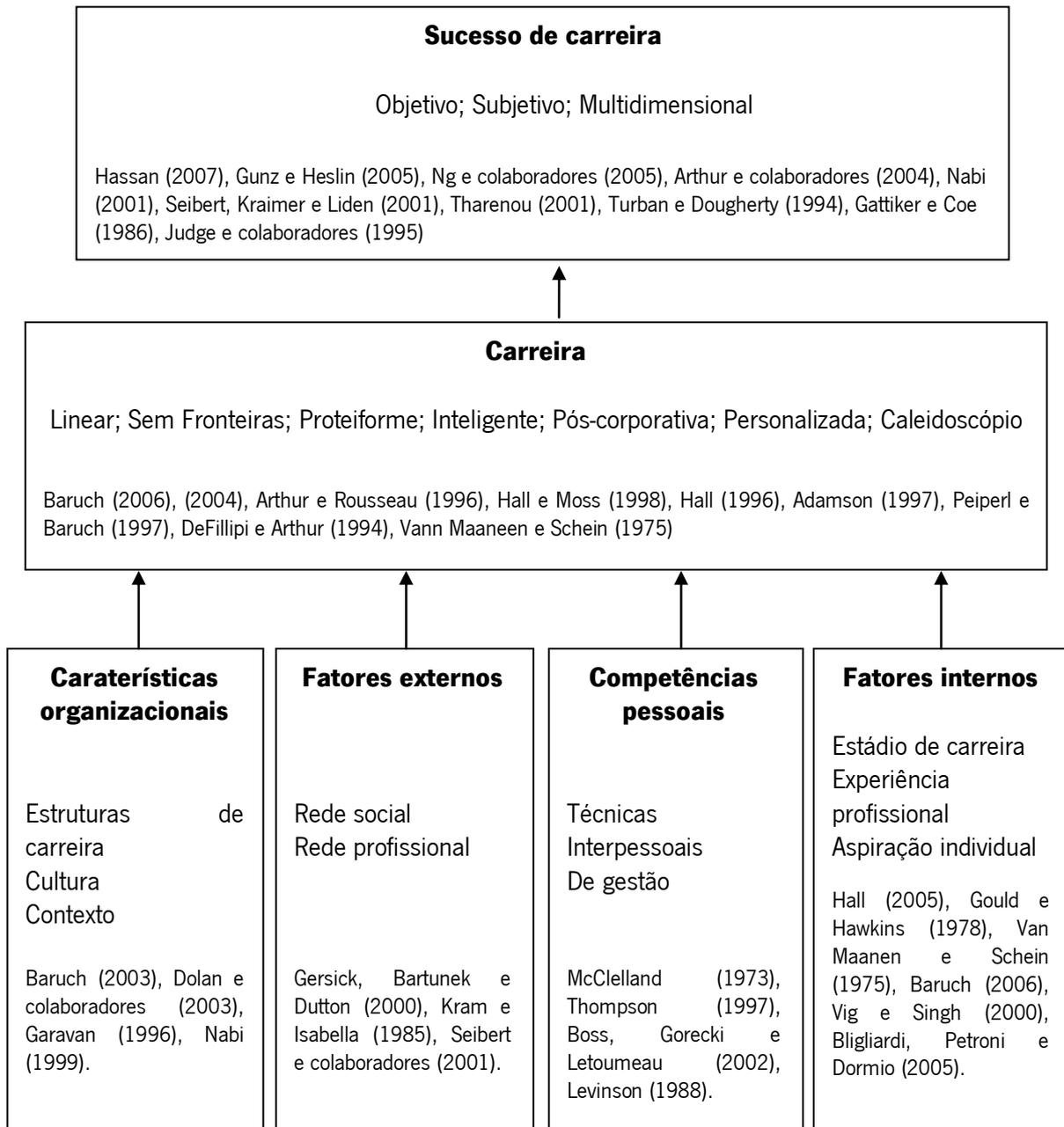


Figura 9. Resumo da literatura relativa ao tema “sucesso de carreira” (Heredia, 2009)

O sucesso de carreira é definido por Seibert e Kraimer (2001), como a acumulação de resultados de trabalho e resultados psicológicos positivos, e que resultam da experiência de trabalho de cada um. Deriva do latim *succedere* que significa ter sucesso ou seguir, ou seja, consequência ou resultado favorável (Gunz & Heslin, 2005).

Genericamente, o sucesso de carreira divide-se em sucesso de carreira objetivo ou subjetivo. O sucesso objetivo diz respeito a critérios mais objetivos como a promoção, o salário, a localização na pirâmide hierárquica e o poder. O sucesso subjetivo diz respeito, por seu turno, a sentimentos pessoais de satisfação e de realização. Poderá ser, por exemplo, ter um trabalho significativo, ter um trabalho mais interessante, ter um trabalho que permita contactos com pessoas diferentes, ter um trabalho que permita novas experiências de aprendizagem, menos fatores stressores, maior equilíbrio família-trabalho, entre outros critérios (Hall & Chandler, 2005; Hasse, 2007; Heredia, 2009; Heslin, 2005; Oliveira, 2011; Power, 2010; Quigley & Tymon Jr, 2006; Vos & Soens, 2008;).

Tradicionalmente, valorizava-se e media-se o sucesso através de critérios de natureza objetiva. Hoje em dia, considera-se o sucesso em função de critérios de natureza mais subjetiva. E nem sempre estes dois aspetos são coincidentes (Hall & Chandler, 2005). Esta nova visão do sucesso abre caminho para uma quantidade imensa de critérios de sucesso, já que cada indivíduo poderá ter uma variedade imensa de desejos para a sua carreira, e diferentes de outros indivíduos (Power, 2010). Necessariamente, e em consequência, existe variadas formas de avaliar o sucesso e variados critérios que o influenciam (Arnold & Cohen, 2008).

A definição de Seibert e Kraimer, acima assumida, já integra em si quer a visão do indivíduo, mais subjetiva ou psicológica e relativa aos seus objetivos pessoais (ex.: satisfação profissional e equilíbrio entre a vida pessoal e de trabalho), quer a visão da sociedade, relativa a indicadores mais objetivos como o salário ou a categoria profissional. É importante sublinhar que apesar de interdependentes, nem sempre uma visão de sucesso objetiva está intimamente relacionada com a outra visão subjetiva. Dito de outro modo, o sucesso objetivo nem sempre é sinónimo de sucesso subjetivo e vice-versa (Hall & Chandler, 2005; Heslin, 2005).

Tendo em conta este constrangimento, Costa e Dutra (2011) propõem um modelo de avaliação do sucesso na carreira tripartido: a) sucesso objetivo; b) sucesso subjetivo; e c) desenvolvimento pessoal, enquanto capacidade do indivíduo desempenhar funções e atividades cada vez mais complexas.

Reportar os aspetos objetivos é habitual entre os trabalhadores, porque é também o aspeto que melhor permite uma comparação objetiva entre eles. Contudo, este sucesso mais objetivo está só reservado a alguns trabalhadores. Seguindo os ensinamentos da visão tradicional de carreira, é claro que nem todos podem chegar ao topo da pirâmide hierárquica de chefia e nem todos podem ter regularmente promoções. Neste sentido, é importante os colaboradores em carreiras profissionais não lineares, e que não potenciem a progressão em termos de categoria, salário e outros critérios objetivos, procurarem outros resultados que potenciem a sua satisfação como, por exemplo, o crescimento pessoal, a variedade e a independência. Neste tipo de orientação, a estagnação é sentida quando o colaborador sente que não tem capacidade para se desenvolver mais naquele contexto ou quando não se sente desafiado pelo conteúdo das tarefas (Oliveira, 2011). Independentemente de neste momento os critérios objetivos serem um pouco insuficientes para caracterizar o sucesso e comparar os colaboradores, Arnold e Cohen (2008); Vianen e colaboradores (2008); e Vos e Soens (2008), entre outros autores, consideram que continua a haver um critério objetivo que permanece importante e que diz respeito à capacidade de os trabalhadores se manterem no mercado de trabalho face à sua instabilidade e mudança.

Alguns autores (e.g., Arnold & Cohen, 2008) apontam, como preditores do sucesso de carreira, o conhecimento e a capacidade política, o capital social, a centração no trabalho, as horas de trabalho e o patrocínio. Porém, muitos destes preditores podem sofrer variedade, se se tratar de estudos longitudinais, e parecem também depender de aspetos culturais.

Há também autores que referenciam as experiências pré-ocupacionais e dos primeiros anos de carreira como promotoras do seu desenvolvimento de carreira e do sucesso. Isto acontece sobretudo porque direcionam as pessoas no sentido de atividades preferenciais e mediam escolhas por determinadas funções (Vianen et al., 2008).

Heslin (2005) também salienta o fator género. Para este autor, as mulheres tendem a valorizar as medidas subjetivas considerando as suas desvantagens no seu posicionamento no mercado de trabalho.

Outro contributo está relacionado com a comparação social. Segundo Maciel e Marques (2008) a perceção de sucesso e a satisfação daí decorrente, bem como intenções de abandono, parecem estar associadas à comparação social. A comparação com níveis “inferiores” parece ter um impacto positivo na satisfação e negativo nas intenções de abandono, verificando-se o

contrário nas comparações com níveis de realização “superior”. Contudo, parece haver fatores indizíveis e outros difíceis de quantificar ou identificar (Gunz & Heslin, 2005).

1.7. Capital humano, capital psicológico e capital social

Na literatura psicológica e económica, essencialmente, surgem por vezes referências a três tipos de capital, o capital humano, psicológico e social, que em nosso entender, importa definir e distinguir.

Assim, o capital humano diz respeito ao conjunto de experiências educacionais, formativas, pessoais e profissionais de cada colaborador. Estas contribuem para o seu valor no mercado de trabalho. O capital humano é criado por mudanças nas pessoas, que fazem emergir capacidades e competências e que lhes permite, por seu turno, serem capazes de determinadas ações (Coleman, 1988).

Constitui um preditor de sucesso no mercado de trabalho, mais que os anos de trabalho. Com efeito, as tarefas escolhidas e as preferências ou desafios parecem desenvolver muito os indivíduos, de modo a os preparar para contextos organizacionais menos tradicionais. Estas experiências parecem ser cada vez melhores quanto mais ricas, variadas e profundas. Não obstante, naturalmente, a maioria das oportunidades serem promovidas pelos superiores hierárquicos de cada colaborador, há diferenças encontradas entre colaboradores em iguais circunstâncias. Estas são ao nível de fatores pessoais relacionados com a autoeficácia e os traços de personalidade como, por exemplo, a proatividade (Machado, 2008).

O capital psicológico, por sua vez, diz respeito a capacidades psicológicas ou estados de desenvolvimento psicológico. São, portanto, passíveis de serem desenvolvidos e são, essencialmente de natureza positiva. Refletem-se ao nível do comportamento organizacional.

O capital psicológico envolve: a) elevada confiança para despende esforço em tarefas desafiantes; b) atribuições causais presentes e futuras positivas; c) perseverança em relação aos objetivos; e d) capacidade para superar dificuldades (Guerreiro, 2012; Machado, 2008; Palma, Cunha, & Lopes, 2007).

Na tabela seguinte podemos consultar a súmula das principais definições e dos principais autores ao nível das capacidades psicológicas positivas.

Tabela 14. Definição concetual das quatro capacidades psicológicas positivas (Palma et al., 2007)

Capacidades Psicológicas	Definição Concetual	Autores
Autoeficácia e autoconfiança	Convicção que uma pessoa detém relativamente à sua capacidade para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e os recursos de ação necessários para realizar com êxito uma tarefa específica num dado contexto.	Bandura, 1997; Stajkovic & Luthans, 1998.
Otimismo	Estilo atribucional segundo o qual os acontecimentos positivos são atribuídos a causas pessoais, permanentes e universais, enquanto os acontecimentos negativos são interpretados com base em fatores externos, temporários e específicos.	Lopes & Cunha, 2005; Scheier & Carver, 1985; Seligman 1998.
Esperança	Estado motivacional positivo, resultante da interação entre: - Agência – grau em que o indivíduo crê ser capaz de atingir um dado objetivo. - Definição de planos – capacidade para formular planos eficazes para alcançar esses mesmos objetivos.	Snyder, Irving, & Anderson, 1991; Snyder, Sympson, Ybasco, Borders, Babyak, & Higgins, 1996
Resiliência	Capacidade para recuperar de situações conflituosas e adversas, mantendo o equilíbrio e a responsabilidade.	Luthans, 2002b

Por último, o capital social, tem duas características – é uma estrutura social e facilita determinadas ações. É capital por ser produtivo e permitir chegar a determinados fins, aspeto que, na sua ausência, não seria possível (Coleman, 1988), embora haja autores que discordem desta visão (e.g., Haynes, 2009).

O capital social, no fundo, designa as relações interpessoais, intergrupais e inter organizacionais de uma pessoa e refere-se aos recursos a que uma pessoa pode aceder e

utilizar. É um recurso dispendioso porque a sua conservação exige tempo, manutenção e não pode ser diretamente transferido para outras pessoas.

Vários estudos nesta área demonstram que a rede social e as relações interpessoais que são estabelecidas, sobretudo com superiores ou outros elementos influentes, influenciam diretamente o sucesso, a progressão salarial, a promoção e a satisfação de carreira. Contudo, a composição e estrutura deste capital social influenciam diferentemente estas variáveis (Machado, 2008; Murphy & Kram, 2010; Steinfield, Ellison, & Lampe, 2008).

Recentemente, já existem autores que se referem a redes sociais não tradicionais como é o caso das redes sociais na Internet (e.g., MySpace, LinkedIn, Hi5, Facebook...) que também são uma forma de capital social (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007; Steinfield et al., 2008).

Na figura abaixo, retirada de Machado (2008), encontramos uma súmula destes aspetos, por comparação com o conceito de capital económico, mais tradicional.



Figura 10. Capital económico, humano, social e psicológico, adaptado de Luthans, Luthans, e Luthans (2004, citado em Machado, 2008)

Da análise da figura podemos verificar a existência de quatro tipos de capitais: a) o capital tradicional, económico, que diz respeito a recursos tangíveis; b) o capital humano, que diz

respeito à educação, experiências, competências, conhecimentos e ideias; c) o capital social, que diz respeito a relacionamentos, amigos e redes de contatos; e d) o capital psicológico, que diz respeito à autoconfiança, esperança, otimismo e resiliência. O autor enquadra estes tipos de capital em quatro aspetos centrais: a) o que se tem; b) o que se sabe; c) quem se conhece; e d) o que se é, em termos de características psicológicas.

1.8. Contrato psicológico

Embora já brevemente abordado ao longo desta temática, este ponto visa explorar o contrato psicológico atualmente considerado.

O contrato psicológico parece ter tido a sua génese na prática de terapia psicológica, em que se firma um acordo, algumas vezes escrito mas não necessariamente. Tem como objetivo o aumento do compromisso das partes, neste caso, psicólogo e cliente, e um compromisso a um envolvimento e esforço efetivo (Menegon & Casado, 2006).

Aplicado ao contexto do trabalho, o conceito de contrato psicológico é definido na literatura como o conjunto de perceções que os colaboradores podem ter das suas obrigações recíprocas para com a organização (Vieira, 2007). Este é relativo a um acordo explícito não redigido e, sobretudo, implícito, que existe entre empregado e empregador. É um conjunto de premissas, obrigações ou expectativas mútuas, por vezes, não completamente conscientes que existe na relação. Vai além do acordado nas cláusulas do contrato de trabalho explícito e formal. Algumas vezes o contrato psicológico não chega a ser explicitado verbalmente. Não obstante, é assumido pelas partes como integrante da relação estabelecida (Anbreu & Silva, 2006; Loreto, 2005; Silva, 2008b; Wetzel, 2001). Com efeito, à noção de contrato psicológico está associada a ideia de “mutualidade, reciprocidade entre empregador e empregado” (Ferreira, 2007a, p. 18).

Menegon e Casado (2006) e Granrose e Baccili (2006) referem a existência de duas abordagens ao contrato psicológico. Por um lado, o contrato psicológico é tido como uma crença individual, modelada pela organização relativamente aos termos de troca. Por outro, o contrato psicológico é visto como um conjunto de expectativas individuais recíprocas relativamente às obrigações e direitos. Seja qual a visão teórica, lidamos sempre no domínio do intercâmbio e de trocas, quer na perspetiva tradicional ou atual.

Ferreira (2007a) descreve o contrato psicológico tradicional como paternalista, por parte das organizações relativamente aos seus trabalhadores. Este contrato baseia-se muitas vezes em premissas como o cuidado, a segurança e a estabilidade no emprego, por parte da organização. Já dos colaboradores, a organização espera lealdade, empenho e obediência.

O contrato psicológico atual, por seu turno, é dinâmico e construído de modo unilateral, dado que pode dizer respeito a uma crença individual, circunscrita a uma capacidade cognitiva e a determinados quadros de referência (Vieira, 2007). Este é baseado numa relação mais fugaz, centrada no objetivo e sem grande envolvimento emocional entre as partes. Presume-se um acordo salarial em troca de um ou vários desempenhos específicos. Nesta linha de pensamento, assume-se que o colaborador tem cada vez mais um papel ativo e responsável pela sua história de trabalho. Ao mesmo tempo, as relações nas organizações caracterizam-se cada vez mais pela existência de equipas, pela qualidade e pela autogestão. Este último aspeto conduz, por sua vez, à diminuição gradual da necessidade de cargos de chefia, aspeto que provoca, conseqüentemente, menos hipóteses de progressão vertical numa mesma organização. Ao nível das competências, os colaboradores necessitam de demonstrar cada vez mais responsabilidade no desempenho das suas funções e de ter cada vez mais competências específicas, desenvolvidas e complexas. Esta manutenção da formação ou formação contínua, passível de ser entendida como progresso ou evolução, passa cada vez mais, também, a ser uma responsabilidade do colaborador ao nível, quer da iniciativa e da procura, quer do investimento económico (Silva, 2011b).

Para Rousseau e Wade-Benzoni (1994), que se basearam na literatura económica, os contratos psicológicos podem ser classificados em quatro tipos: a) os contratos transacionais; b) os contratos transitórios; c) os contratos equilibrados; e d) os contratos relacionais. Resulta desta visão dos autores uma matriz, conforme se apresenta na figura 11, representada de seguida.

Apesar de serem quatro tipos de contrato psicológico, a maioria da investigação sobre o conteúdo destes centra-se, essencialmente, no primeiro e no último tipo. Assim, os contratos transacionais apresentam termos de troca bem definidos e específicos, quer a nível monetários, quer ao nível da duração. Por sua vez, os contratos relacionais são menos definidos e mais abstratos e envolvem questões sócio emocionais e económicas (Hess & Jepsen, 2009; Loreto, 2005; Wetzel, 2001).

Duração	Requisitos do contrato	
	Específicos	Fracos
Curta	Transaccional	Transitório
Aberta no tempo	Equilibrado	Relacional

Figura 11. Matriz dos contratos psicológicos, segundo Rousseau e Wade-Benzoni (1994)

É importante sublinhar que a existência de contratos pressupõe, necessariamente, o cumprimento dos seus termos. Existe quebra ou violação do mesmo sempre que uma das partes incumprir ou exceder esses termos. A perceção da quebra do contrato depende da consciência desse facto e da sua interpretação. As violações do contrato podem conduzir a mudanças por iniciativa ou do colaborador ou da organização. Essas mudanças podem ser relativas à perceção dos benefícios da relação estabelecida, aparecimento de sentimentos de injustiça e traição e mudanças na relação ou até rompimento da mesma (Wetzel, 2001). Pressupõe-se, também, que nos tempos atuais estas mudanças podem ser mais frequentes que no passado. Com efeito, o contrato vai-se transformando ao longo do tempo.

Nesta linha de pensamento, alguns autores defendem que o contrato atual não é mútuo mas individual, fruto da natureza do colaborador e da organização e dos próprios contratos. Para além disso, está suscetível a múltiplas influências e ao poder negocial das partes (Ferreira, 2007a).

Para além destes conceitos, haveria ainda a possibilidade de abordar outros (Heredia, 2009). Parece-nos que abordamos os mais críticos e os mais frequentes quando fazemos uma análise breve à literatura psicológica sobre os novos desafios que são hoje em dia colocados às organizações e aos colaboradores.

Ao longo destes conceitos é possível verificarmos uma cada vez maior responsabilização de cada indivíduo pela gestão da sua carreira.

É também visível uma quebra entre o mundo do trabalho tradicional e o atual, como um novo paradigma e uma nova forma de pensar e agir.

Outra das ideias que ressalta é relativa ao desafio para a ativação de um papel mais pró-ativo dos indivíduos face aos desafios que lhe são colocados todos os dias na gestão dos seus diferentes papéis e responsabilidades.

A maioria dos autores não explicita, contudo, como é que os indivíduos podem desenvolver as competências que consideram importantes, deixando em aberto a questão da pertinência e eficácia da intervenção específica, aspeto que tentaremos dar resposta nos pontos que se seguem.

2. O Empreendedorismo

«Career entrepreneurship is the identification of unexploited opportunities and making career investments in order to obtain a higher objective (externally recognized) or subjective (internally gratifying) career reward».

(Korotov et al., 2010, p. 5).

O empreendedorismo tem sido apresentado à população como uma forma possível de autoemprego, sobretudo junto da população universitária (Marques & Moreira, 2011). Este aspeto também foi central para abordarmos neste trabalho esta temática, paralelamente ao relevo que hoje em dia é dado ao tema e o qual não poderíamos de todo ignorar.

Com efeito, nas últimas décadas o interesse relativamente ao empreendedorismo cresceu de modo bastante significativo, quer na literatura, quer no domínio mais prático e comercial. Este aspeto está patente na proliferação do número de cursos, de programas, de conferências, de revistas e de centros de investigação relativos à temática (Sá, 2011). A quantidade de produtos e reflexões é de tal ordem que existe alguns autores que consideram esta área, inclusivamente, como autónoma ou passível de o ser (Ferreira, 2007b).

Não obstante a sua inter e multidisciplinaridade, ainda não existe, na literatura, um modelo teórico concetual consensual, nem uma definição universalmente aceite pelos académicos, nem tampouco esta definição é clara para a sociedade (Ferreira, Leitão, & Raposo, 2006; Ferreira, 2007b; Stewart, 1991). Por exemplo, Gartner (1990, citado em Sá, 2011) num estudo exploratório sobre os significados do conceito, junto de 44 participantes, encontrou 90 atributos nas definições apresentadas pelos seus participantes. Esta diversidade representa, no fundo, uma visão parcial e incompleta do fenómeno. Para além disso, mesmo os estudos que intentaram estudar a génese e o desenvolvimento do empreendedorismo, também no sentido de dar resposta a esta inquietude, concluíram por um resultado combinado de determinadas características dos indivíduos, organizações e meio, sem grande consenso (Oliveira, 2009).

Paralelamente, a importância crescente do empreendedorismo na sociedade levou ao aparecimento de vários estudos, embora de modo relativamente arbitrário. O que significa que, hoje em dia, temos muitos estudos de várias áreas disciplinares diferentes, com assunções teóricas, metodologias e definições distintas do mesmo conceito (Sá, 2011). Para além disso, o

conceito com que os diferentes estudos foram trabalhando ao longo do tempo também tem evoluído, possivelmente pelas influências das diversas abordagens provenientes dos diferentes campos académicos ou áreas de conhecimento, sendo que os mais frequentes são a psicologia, a economia e a sociologia (Palma, 2007). É, por isso, nosso entender, que apenas uma análise dinâmica, complexa e integrativa das diferentes influências poderá auxiliar na compreensão do conceito e do comportamento empreendedor.

Historicamente, a primeira referência ao conceito surge, em 1725, pela mão de Richard Cantillon. Este autor define empreendedorismo como um risco na tentativa de autoemprego sem retorno claro, conceção que ainda hoje encontramos nalguns núcleos. Seguidamente a Cantillon, outros contributos para a compreensão do conceito surgiram por Say, em 1814, que refere a importância da coordenação de serviços produtivos; por Menger, em 1871, que sublinha a importância da antecipação de necessidades futuras; e por Schumpeter, que concebe o empreendedor como alguém com capacidade única para efetuar novas combinações e com capacidade para produzir inovação. Também Knight, tenta contribuir para a clarificação do conceito, introduzindo, por sua vez, em quase meados do século vinte, a distinção dos conceitos de “risco” e de “incerteza” associados ao conceito de empreendedorismo. Mais tarde, também autores como Mises, Krisner, Schultz e Casson, em trabalhos distintos, salientaram a importância da capacidade para tomar decisões e para identificar e explorar desequilíbrios, entre outros aspetos (Ferreira, 2007b; Júnior, Araújo, Wolf, & Ribeiro, 2006; Palma et al., 2007; Redford, 2008).

Sumariamente analisando esta evolução, reconhecemos o nascimento do conceito associado ao conhecimento e ao nascimento de pequenas empresas, numa altura em que as empresas de grandes dimensões eram mais dominantes. Posteriormente, o empreendedorismo começa a ser encarado como uma definição de determinado perfil de empresários, na década de 80 do século vinte, altura em que se dá uma rutura com o paradigma mais tradicional. A centração na personalidade do empreendedor, sem considerar outros aspetos externos e até relativos ao tipo de negócio, passa a ser substituída por uma visão combinada de fatores de ordem pessoal, organizacional e societal, dando origem à análise do processo (Oliveira, 2009; Ferreira, 2007b).

Relativamente às diferentes áreas disciplinares ou abordagens adotadas, também se identifica diferentes conceções e diferentes interesses de análise. Assim, para a abordagem económica, o empreendedor é, basicamente, um empresário com elevada racionalidade

económica. Já a abordagem sociocultural centra-se na análise das condições externas ou contextuais que conduzem a uma decisão empreendedora. Por sua vez, a abordagem da gestão, centra-se na conceção de que a criação de empresas está relacionada com um processo racional em que o conhecimento e as técnicas desenvolvidas nas áreas de conhecimento económico e da gestão de recursos são essenciais ao sucesso. Por fim, a abordagem psicológica centra-se, essencialmente, no estudo da diferença entre as características psicológicas dos empreendedores face à restante população (Palma et al., 2007; Ferreira et al., 2006).

Mesmo dentro da abordagem psicológica, dependendo do posicionamento teórico, podemos encontrar investigadores mais centrados efetivamente na identificação dessas características ou traços (numa abordagem mais tradicional e imutável) em que o indivíduo ou é empreendedor ou não o é. Podemos, também, encontrar investigadores cujo foco se centra no comportamento empreendedor (abordagem mais comportamentalista), independentemente das suas características de personalidade, acreditando no desenvolvimento e potenciação destas características. Por fim, numa abordagem mais cognitiva, a centração é, sobretudo, no estudo do pensamento empreendedor e na sua forma de tomar decisões. Esta abordagem centra-se numa tentativa de compreensão das capacidades mentais do empreendedor no reconhecimento de oportunidades e na associação de informações, onde outros não reconhecem. Paralelamente, centra-se numa tentativa de avaliação da sua forma de exploração das mesmas oportunidades, através de novos produtos, serviços ou compilação de recursos (Sá, 2011).

Desta exposição se depreende que a maioria das definições mais comumente utilizadas e aceites hoje em dia neste domínio, rejeitam a associação linear “empreendedor-empresário”, até porque esta tem impregnada a ideia tradicional de se ser empreendedor. Contudo, é inegável que este conceito nalguns domínios ainda está muito enraizado. Como já exposto, a literatura atualmente mais considerada confere ao conceito um carácter mais transitório e pontual de pensamento e comportamento empreendedor, relacionado com a identificação e a exploração económica de novas oportunidades (Oliveira, 2009; Raposo & Paço, 2011). Para além disso, o empreendedorismo não se confina à criação pessoal de uma nova empresa, havendo processos e comportamentos empreendedores dentro de uma organização que não a própria (Clamp & Alhamis, 2010; Marques & Moreira, 2011; Redford, 2008, 2006), fazendo supor que possa haver características organizacionais que podem impulsionar ou constringer o empreendedorismo individual (Oliveira, 2009).

De que falamos, então quando falamos de empreendedorismo? Falamos de pensamento e comportamento empreendedor ou de empreendedor? Existe particularidades ou subtipos? Existe forma de os promover?

Somando a variedade de contributos para a definição do conceito, e tentando uma possível definição, poderíamos definir empreendedorismo como um comportamento de insatisfação e reação em relação ao estado de coisas; um comportamento de procura contínua de mudança através da identificação e rentabilização de oportunidades ou tecnologias e transformação das mesmas em valor para si e para a sociedade, indo além dos recursos do momento, rentabilizando-os e reorientando-os. Trata-se de um comportamento que envolve risco, inovação e pró-atividade e de um comportamento que tem, na sua essência, intencionalidade ou vontade e uma visão estratégica de futuro (Barlach, 2011; Clamp & Alhamis, 2010; Krueger & Brazeal, 1994; Leite & Oliveira, 2007; Oviawe, 2010; Redford, 2007, 2006).

Há muitos caminhos diferentes em carreiras empreendedoras. Contudo, considerando-se que uma carreira empreendedora resulta da combinação de *know-how*, conhecimento próprio e visão do futuro, é fácil antecipar ainda mais dificuldades quando estamos a lidar com a incerteza (Leite e Oliveira, 2007).

A figura de Almeida (2003) de seguida apresentada, caracterizadora das forças motrizes do empreendedorismo, sintetiza as principais ideias associadas ao conceito.

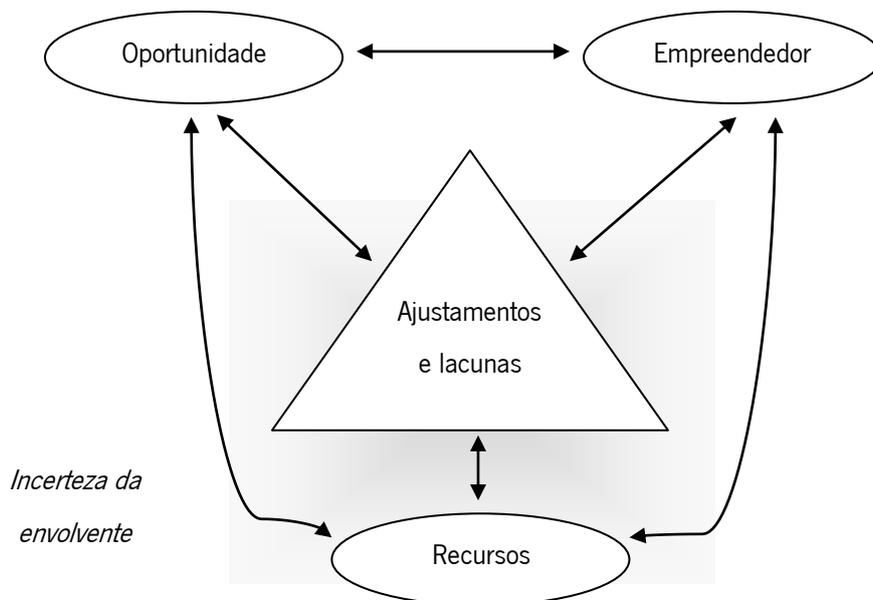


Figura 12. Forças motrizes do empreendedorismo (Almeida, 2003)

Apesar desta tentativa de convergência, é inegável que existe vários tipos de empreendedorismo (Sá, 2011). O empreendedorismo pode ser definido através de vários indicadores.

Um desses indicadores é a origem do comportamento empreendedor. Com efeito, na literatura existe, basicamente, dois motivos para o desenvolvimento do empreendedorismo e que estão relacionados com genericamente, duas opções de carreira profissional: a) o empreendedorismo por necessidade; e b) o empreendedorismo por oportunidade.

O empreendedorismo por necessidade surge relacionado com a opção do autoemprego ou criação de valores de subsistência para o empreendedor. Surge devido à ausência de outra estratégia ou ocupação profissional, como seja a falta de trabalho ou a falta de condições satisfatórias de emprego. Por seu turno, o empreendedorismo por oportunidade surge relacionado com a opção por uma oportunidade de emprego identificada e prevista como potencialmente lucrativa (Barlach, 2011; Leite & Oliveira, 2007; Santos, Minuzzi, Garcia, & Lezana, 2007).

O primeiro tipo de empreendedorismo, no caso português tem sido o mais comum nos últimos anos e em valores crescentes ao longo do tempo. Analisando estes dados e considerando a crise económica que hoje em dia se verifica, parece estarmos perante um crescimento deste tipo de empreendedorismo que poderá seguir esta tendência. Se analisarmos os valores desde o ano de 2007, onde se registou maior atividade empreendedora em Portugal, segundo dados da sociedade portuguesa de empreendedorismo e da sociedade portuguesa de inovação, ao ano de 2010 vemos um crescimento do empreendedorismo de necessidade (Leite & Oliveira, 2007). A explicação para este fenómeno e, ainda, para a diminuição do empreendedorismo, segundo os mesmos dados, estando em análise comparativa Portugal, Espanha e Irlanda, poderá estar relacionada com a atual económica que os países da Europa e do mundo atravessam. Mesmo assim, Portugal continua a ser dos países da Europa com taxas mais baixas de empreendedorismo, sendo sobretudo no norte do país que se registam maiores índices de empreendedorismo (Redford, 2008).

Existe, ainda, na literatura, a distinção entre o empreendedorismo de negócio tradicional, relativo a risco de negócio, com vista ao lucro do investidor, e o empreendedorismo social, relativo ao desenvolvimento de oportunidades locais e da gestão local, bem como a distinção entre alto ou baixo empreendedorismo, dependendo do nível de inovação (Clamp & Alhamis, 2010; Sá, 2011).

Na verdade, o conceito de empreendedorismo tem servido para enquadrar conceptualmente variadas situações. Neste conceito cabe, efetivamente, a criação de um negócio próprio (Pillis & Reardon, 2007), bem como uma atitude no trabalho que enfatize autoconfiança, iniciativa, inovação/desvio do socialmente estabelecido e o risco (Almeida, 2003; Gelderen et al., 2008). Neste sentido, um empreendedor pode ser qualquer pessoa. Seja empresário ou trabalhador, o empreendedor, deste modo, pode ser definido como tendo inerentemente algumas características pessoais como a criatividade profissional; a capacidade para estabelecer objetivos ambiciosos mas exequíveis; a preocupação com a realização pessoal (desejo de *feedback* relevante); a capacidade de liderança; a visão; o locus de controlo interno e a capacidade para construir redes de relações (Barlach, 2011; Ferreira et al., 2006; Greenhaus & Callanan, 1994; Greenhaus et al., 2010; Raposo & Paço, 2011).

Considerando as alterações atuais no mercado de trabalho e os novos conceitos de carreira, valoriza-se a independência e a flexibilidade para responder de modo rápido a desafios e oportunidades. Nestes novos conceitos, cada um é responsável pela gestão da sua carreira. Por outro lado, as competências adquiridas em cada função devem ser transferíveis entre locais de trabalho e a noção de sucesso fica mais abrangente para outros significantes como a satisfação, aprendizagem, equilíbrio família-trabalho e autonomia. Neste contexto, empreendedorismo poderá significar: a) crescimento económico; b) equilíbrio com outras esferas da vida; c) autonomia; d) desafio; e e) segurança (Gelderen et al., 2008).

Uma dúvida, contudo, permanece. As empresas são empreendedoras ou os indivíduos é que são empreendedores?

Miller (1983, citado em Ferreira, 2007b) considera que as empresas também podem ser consideradas empreendedoras se a) forem inovadoras no que diz respeito aos seus produtos no mercado (novos e únicos produtos, serviços ou processos), b) se correrem riscos, e c) se forem pró-ativas (no sentido da persistência e criatividade ao nível da superação de obstáculos).

A inovação é entendida, essencialmente, como a introdução de conceitos novos, de novas combinações de características de produtos que vão de encontro a uma necessidade específica de uma população, também ela específica, ou então que criem uma nova necessidade. No fundo, a inovação traduz-se na criação de novas oportunidades de mercado num momento em que a produção em massa já não é garantia de sucesso ou de escoamento de produtos (Ferreira, 2007b).

Num estudo com uma amostra de empresas da indústria transformadora da região Beira Interior, Ferreira, Marques e Barbosa (2007) identificaram que os fatores que mais influenciam a capacidade inovadora das empresas são: a) o ciclo de vida da empresa, b) a existência de parcerias, c) a idade da empresa, d) a dimensão da empresa e, não menos importante, e) o espírito empreendedor do empresário.

O risco também tem estado associado ao empreendedorismo enquanto lançamento do próprio negócio e investimento pessoal no mesmo, associado a uma grande incerteza ou imprevisibilidade. O risco pode ser pelo desconhecimento do impacto ou eficácia de determinada estratégia (associado a um risco pessoal, social e psicológico). Pode ser também pelo investimento de ativos, sejam materiais ou económicos, ou então pelo empréstimo que algumas pessoas solicitam a entidades bancárias, de modo a operacionalizar determinada ideia de negócio. Contudo, a ideia de risco por si só não é suficiente para distinguir um comportamento empreendedor de outro não empreendedor quando falamos de negócios, já que este tipo de trabalho implica sempre algum tipo de risco. Na verdade, nesta linha de pensamento, para podermos falar de comportamento claramente empreendedor deveríamos falar de comportamentos de risco mais elevados como, por exemplo, investimentos avultados em estratégias, em materiais, em produtos não explorados ou em produtos desconhecidos (Ferreira, 2007b).

A pró-atividade é relativa à antecipação de problemas, necessidades e mudanças no futuro, de modo a criar soluções que criem ou respondam a necessidades dos mercados. Num estudo de Ferreira (2007b) de análise de orientação estratégica de algumas empresas, concluiu-se que as empresas de maior crescimento estavam associadas a baixos valores ao nível do seguimento de estratégias dos concorrentes e baixa cooperação com os mesmos. Esta noção mais aguerrida do empreendedorismo é muitas vezes veiculada pelos investigadores associados à gestão e à economia. Com efeito, o termo, tem na sua génese a visão de luta e guerra (Duarte, 2010b).

Liu, Fang e Hsieh (2007) referem a existência de três fases no comportamento empreendedor de uma empresa ou entidade: a) a descoberta de oportunidades, b) a averiguação da existência de recursos, e c) a aquisição de legitimidade. De modo a explicitar melhor a sua conceção desenvolveram o esquema apresentado na figura 13. Neste é possível verificar como a performance é influenciada por aspetos iniciais, relativos às redes pessoais e

inter entidades, e por aspetos de natureza processual, onde estão patentes as fases de comportamento já enunciadas.

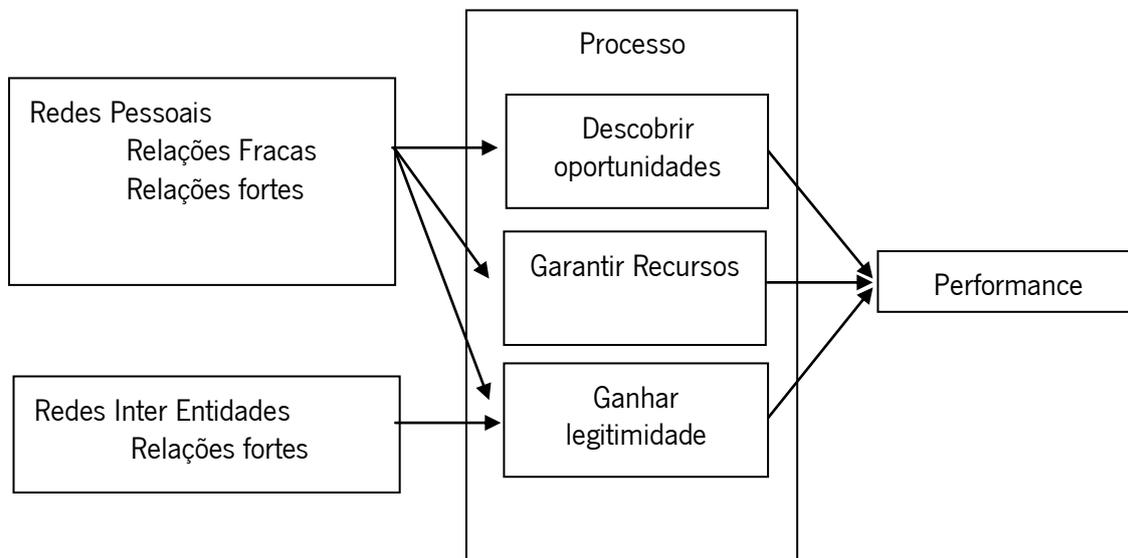


Figura 13. Fases no comportamento empreendedor empresarial (Liu et al., 2007)

Explorando o modelo, a identificação das oportunidades certas é das capacidades mais importantes no comportamento empreendedor, enquanto processo de identificação de ideias, crenças e ações, no fundo, de novos meios. Neste processo, o acesso à informação e às redes desempenham um papel central, independentemente da natureza da relação, pois funcionam como pontes no acesso à informação. As redes podem ser interpessoais ou inter empresas.

Outro aspeto central é o de assegurar recursos vários de maneira a ultrapassar dificuldades que possam surgir. Dollinger (2003) identificou seis tipos de recursos: os recursos físicos; a reputação; os recursos organizacionais; os recursos financeiros; os recursos intelectuais e os recursos tecnológicos. Também ao nível dos recursos, as redes sociais podem desempenhar um importante papel, ao nível da identificação e disponibilização de novos recursos, sobretudo as redes de natureza forte, como são, por exemplo, os recursos familiares.

Relativamente à legitimidade, Liu e colaboradores (2007) definem-na como uma perceção generalizada ou assunção de que as ações de determinada pessoa ou entidade são desejáveis,

adequadas e apropriadas dentro de determinada sociedade, considerando os seus valores, crenças, normas e definições.

Por fim, no que diz respeito ao desempenho, os autores salientam que até ao momento, grande parte das estratégias de avaliação têm sido objetivas, centradas nos resultados. Recentemente, a abordagem tende cada vez mais a uma análise mais subjetiva, dependente das expectativas pessoais, aspirações e capacidades.

Numa altura de crise generalizada, o empreendedorismo aparece para alguns autores como um motor de desenvolvimento económico (Liu et al., 2007), como uma possibilidade, sobretudo o empreendedorismo de necessidade (Maia & Andrade, 2008).

Refletindo sobre esta questão da crise e do desenvolvimento das sociedades, podemos rapidamente verificar que a vantagem competitiva de uma organização pode ser rapidamente volátil, em função de aspetos que não controla, como mudanças tecnológicas e mudanças nos interesses dos clientes, entre outros. Dito de outro modo, tanto uma empresa, como as pessoas em particular, se quisermos transpor estas ideias para cada um dos trabalhadores, não deverão estar centrados nas suas características e recursos internos, mas atentos cada vez mais às necessidades que são sentidas pelo exterior, de modo a corresponder às mesmas. Aplicado puramente às empresas o empreendedorismo poderá significar deter/criar novas informações, explorar mercados ineficientes e uso de recursos alternativos, numa lógica de rentabilização de oportunidades. Estes aspetos aplicam-se quer às pequenas como às grandes empresas (Oliveira, 2009).

Aferida a importância do empreendedorismo, facilmente é perceptível o porquê das variadas iniciativas que visam promover nos estudantes e trabalhadores um estilo empreendedor. Visam, essencialmente, auxiliar os estudantes, futuros ou atuais trabalhadores ou empregadores, a fazer face aos novos desafios que são colocados às empresas hoje em dia. Estes baseiam-se, genericamente, na gestão de recursos, recursos que os tornem competitivos e com elevados níveis de performance, pela complexidade e heterogeneidade dos mesmos e pela incapacidade de concorrentes os replicarem (Ferreira et al., 2007).

Assim, nas entidades educativas, e independentemente do nível de ensino, a missão é ajudar os alunos (Raposo & Paço, 2011) auxiliando o desenvolvimento de um conjunto de competências mentais favoráveis à criação de valor em si próprios e para a sociedade. A este propósito, Etzkowitz (2003) afirma que a terceira missão das universidades é a de criar

desenvolvimento económico e social, passível de ser concretizado através do empreendedorismo.

Em suma, neste âmbito, é essencial não associar exclusivamente o empreendedorismo à criação de novas empresas. Em bom rigor, nos últimos 50 anos em todo o mundo proliferaram uma variedade muito significativa destes cursos em cerca de 1500 universidades, trabalhando multidisciplinarmente conteúdos do *marketing*, finanças, desenvolvimento de novos produtos e tecnologia. Os conteúdos específicos são relativos à valorização do reconhecimento de oportunidades negligenciadas por outros; à triagem de recursos em face do risco; e início de atividades (Redford & Trigo, 2007).

Em Portugal tem havido cada vez mais cursos sobre empreendedorismo e cada vez mais centros ou disciplinas que abordam esta temática (Liu et al., 2007). A Universidade Católica foi a primeira entidade do Ensino Superior em Portugal a trabalhar o empreendedorismo, no ano de 1992. Após esta primeira experiência, este tipo de temáticas proliferou no Ensino Superior. Por exemplo, de 2003 a 2004, dezassete universidades, em Portugal, trabalharam esta temática com os seus estudantes (Redford, 2006).

Num estudo com estudantes do Ensino Superior, Boissin, Chollet, e Emin (2009), concluíram que cerca de 60% dos alunos demonstram interesse em criar um negócio próprio (numa visão mais tradicionalista do conceito), quando, destes, apenas 46% consideram-se capaz de o fazer e só 18% consideram provável essa ideia ser concretizada na prática no futuro. Usando a teoria do comportamento planificado de Ajzen, enquadram que a perceção de controlo de determinadas variáveis no futuro, as atitudes ou crenças comportamentais e as normas sociais ou o (in)conformismo é que determinam o envolvimento em determinado tipo de comportamento ou o aparecimento da intenção empreendedora, sublinhando a importância desta antecipação.

Nas organizações, algum do trabalho realizado visa estimular a criatividade e a fidelização dos trabalhadores (Medeiros, Miranda, Rodrigues, & Oliveira, 2011). Contudo, nem só o trabalhador poderá ser alvo de intervenção. Com efeito, um empreendedor, seja trabalhador ou empresário, deve estar preparado intelectual e tecnicamente para o mercado global. Este desafio implica elevada qualificação, capacidade de inovação, domínio das tecnologias de informação e comunicação e de línguas variadas, bem como elevada responsabilidade social (Leite & Oliveira, 2007). Neste sentido deverá ser conduzida a intervenção neste contexto.

A Portugal, na sua situação atual, exige-se maior e mais acelerado crescimento económico, que implica necessariamente uma revisão do contributo empresarial e educativo para uma nova dinâmica. No seio da Europa, Portugal ocupa o último lugar no que concerne à análise do contributo do sistema educativo no desenvolvimento do empreendedorismo, sendo o Ensino Superior encarado como teórico, distante da prática (Leite & Oliveira, 2007).

Este aspeto conduz à questão do ensino/estímulo ao empreendedorismo. Para Colbari (2009), “o dinamismo empreendedor é um fenómeno complexo condicionado por fatores culturais, políticos, institucionais” (p. 348), tendo associado a si características institucionais e demográficas, o grau de bem-estar económico e a cultura e a mentalidade empreendedora.

Para alguns autores, o empreendedorismo é inato enquanto que para outros pode ser aprendido. Dentro desta polarização entendemos que um ponto de equilíbrio é mais ajustado. Entendemos que o desenvolvimento de competências empreendedoras, tais como a crença na capacidade própria, a persistência numa atividade profissional e a inovação poderá conduzir à criação de um negócio ou ao desenvolvimento de melhores competências num trabalho, que potenciam a adaptabilidade de carreira, juntamente com apoios ao nível da concretização de ideias. Dito de outro modo, não se ensina a ser empreendedor, embora haja sempre, ora melhores, ora piores condições externas para o seu desenvolvimento (Almeida, 2003). Greenhaus e Callanan (1994) e Greenhaus e colaboradores (2010), a respeito destas últimas, elencaram as condições de empregabilidade precárias, a existência de modelos de comportamento favoráveis e a insatisfação com o emprego, como possíveis condições para o desenvolvimento do empreendedorismo. Estas condições podem surgir também sempre que um colaborador se encontra a exercer funções inferiores às suas qualificações profissionais ou académicas, condição a que alguns autores chamam de desemprego subjetivo (Power, 2010).

3. Modelos de gestão pessoal de carreira

Baruch e Peiperl (2000) enquadram que, na literatura psicológica e vocacional, existe poucos modelos teóricos de gestão de carreira, havendo, vulgarmente, uma distinção entre aqueles que se focam na perspetiva individual (Arthur, Inkson, & Pringle, 1999; Dalton, Thompson, & Price, 1977; Driver, 1979; Hall, 1976, 1986, 1996; Herbert, 2011; Schein, 1978), e entre aqueles que se focam numa perspetiva mais organizacional (Arthur, Hall, & Lawrence, 1989; Gunz & Jalland, 1996) e, ainda, entre aqueles que procuram alguma convergência entre estes dois vetores (Sullivan, 1999). Na verdade, uma leitura mais atenta da literatura sobre o tópico, permite-nos identificar o conceito de gestão pessoal de carreira, que pretende distinguir, num primeiro momento, a gestão de carreira individual daquela que é proposta pelas organizações. Esta última compreende, por exemplo, a avaliação das competências, o encaminhamento de determinadas pessoas para determinadas funções em favor dessa avaliação, a definição de um mentor que auxilie a aprendizagem e a inserção laboral, entre outros aspetos. Já a gestão pessoal de carreira parece ser o processo em que as pessoas podem tomar decisões razoáveis e apropriadas acerca do seu trabalho, conjugando-o com outros domínios extra trabalho. Trata-se de um processo que decorre ao longo de todo o ciclo de vida pessoal e baseia-se na conceção de que as pessoas procuram constantemente empregos e trabalhos coincidentes com a sua personalidade, talentos e preferências ao nível dos estilos de vida. Baseia-se, também, na conceção de que as pessoas são mais produtivas se as suas experiências são mais compatíveis com os seus desejos e aspirações.

De seguida, atualizando o trabalho de revisão do conceito efetuado por Pinto (2010), iremos refletir acerca de alguns modelos de gestão de carreira, de modo a analisar a compreensão da dinâmica indivíduo-organização que se impõe. Neste ponto, o aparecimento dos modelos segue uma ordem cronológica.

3.1. O modelo de Greenhaus e Callanan (1994) e de Greenhaus, Callanan e Godshalk (2010)

Greenhaus é dos autores mais referenciados na área da gestão pessoal de carreira e dos que mais trabalhos tem produzido a nível internacional neste domínio, paralelamente a trabalhos no domínio da conciliação família-trabalho.

Em 1994, com Callanan, Greenhaus concebe a gestão pessoal de carreira como um processo contínuo e dinâmico de resolução de problemas constituído por determinados passos que auxiliam na tomada de decisão. Neste processo, o indivíduo recolhe informação acerca de si e do mundo do trabalho; desenvolve uma imagem adequada acerca dos seus talentos, interesses, valores e estilo de vida preferido, bem como quanto às alternativas de trabalho, emprego e organizações; desenvolve objetivos de carreira realistas com base nessas informações; desenvolve e implementa estratégias para atingir esses objetivos; e recolhe *feedback* acerca da eficácia da estratégia utilizada e acerca da relevância desses objetivos. Em suma, para estes autores, a gestão pessoal de carreira é um processo de exploração, desenvolvimento e implementação de objetivos e de estratégias para resolução de problemas de carreira (Greenhaus & Callanan, 1994; Greenhaus et. al., 2010).

De modo a consubstanciar a sua perspetiva, os autores conceberam o seguinte modelo:

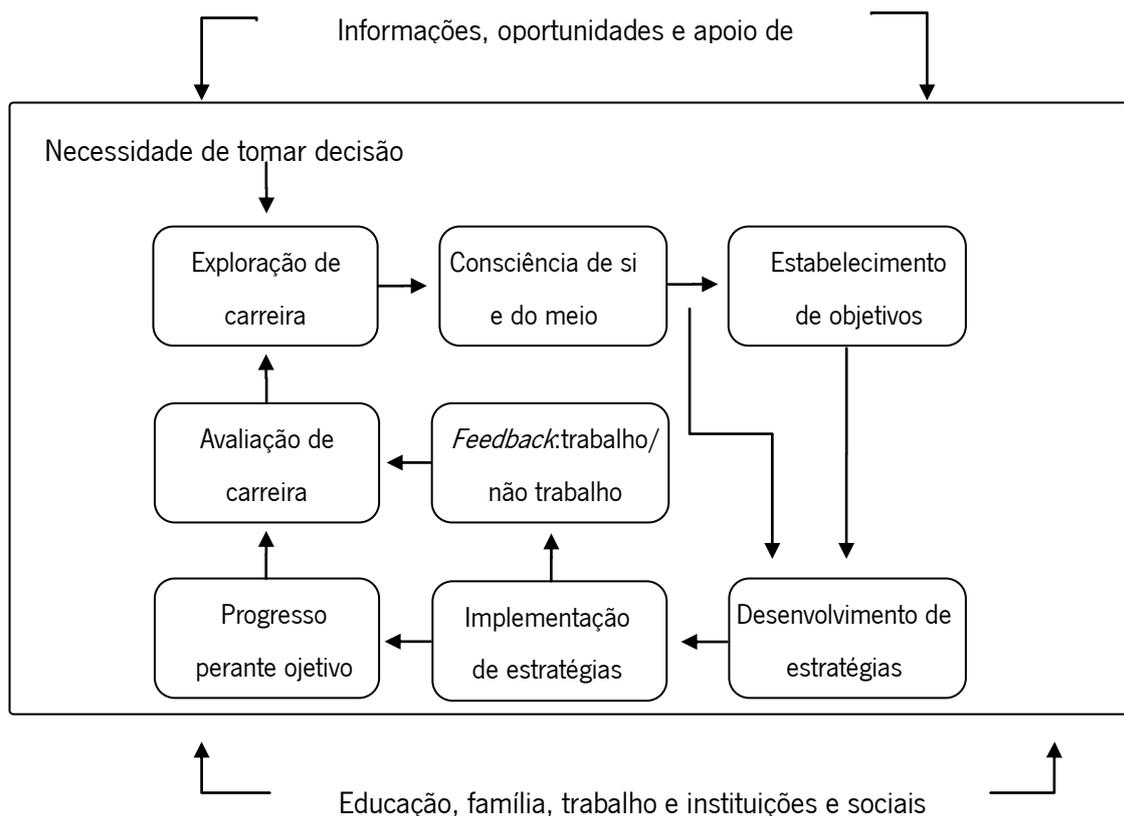


Figura 14. Modelo de gestão da carreira de Greenhaus e Callanan (1994) e de Greenhaus e colaboradores (2010)

Conforme análise possível ao modelo, para os autores, a gestão de carreira é composta pelas seguintes fases:

a) Exploração de carreira - caracterizada pela recolha e análise de informação, relacionada com a carreira e essencial à tomada de decisão. Esta fase é de suma importância porque pode promover uma imagem pessoal mais clara e adequada. É certo, para os autores, que nem todas as pessoas se conhecem tão bem como pensam e que o seu *insight* pode ser incompleto, por sub ou sobrevalorização. Por outro lado, ao nível do meio, também, nem todas as informações sobre empregos, profissões e organizações são realísticas. A exploração dá-se, assim, para estes autores, em duas grandes áreas: exploração pessoal e exploração do meio;

b) Consciência de carreira - para estes autores, da fase anterior deverá surgir um completo e exato nível de consciência das qualidades pessoais e das principais características do ambiente. Apenas este nível proporcionará o estabelecimento de objetivos de carreira e o desenvolvimento de estratégias apropriadas;

c) Estabelecimento de objetivos – representam resultados de carreira que um indivíduo pretende obter. A sua inexistência e a sua dificuldade de elaboração é, para os autores, a indecisão de carreira. A vantagem do estabelecimento de objetivos é, portanto, de orientação mas também de focagem de energias. Os autores defendem que quanto mais específicos os objetivos são, maior a probabilidade de desenvolvimento de estratégias eficazes para o seu cumprimento. Os objetivos podem ser conceituais ou operativos e a atingir a curto ou a longo prazo;

d) Estratégia de carreira – a estratégia de carreira é definida pelos autores como a sequência de atividades para ajudar a atingir o objetivo de carreira definido. Referem que, habitualmente, as estratégias de carreira mais utilizadas são sete e referem-se:

(1) à competência atual no trabalho/função;

(2) à extensão temporal e intensificação do trabalho, aspeto que poderá implicar com outros papéis de vida;

(3) ao desenvolvimento de competências;

(4) ao desenvolvimento de oportunidades. Este aspeto pode ter lugar através da partilha de interesses e aspirações; através da detenção de informação das oportunidades para as atingir; e através da auto apresentação ou apresentação de si de forma favorável, em termos de personalidade, motivações e orientações e, atambém, através do *networking* ou

do desenvolvimento de uma rede de contactos e de relacionamentos dentro e fora da organização;

(5) ao desenvolvimento de relações de suporte;

(6) à construção de uma imagem que transmita sucesso, potencial e aceitação; e

(7) à política organizacional, que implica comportamentos pautados por elogio, conformidade de opinião e estabelecimento de coligações com a troca de favores e de influências;

e) Avaliação – obtenção de *feedback*, constante e pró-ativa auto monitorização. O *feedback* permite a avaliação atualizada do sentido dos objetivos e das estratégias encetadas. Poderá advir de variadas fontes, desde o próprio (pela reflexão), à assimilação de verbalizações de um chefe, dos pares e de outros significativos. A avaliação, sendo contínua, permite analisar o curso de uma carreira e representa a função adaptativa da gestão de carreira. Encerra o processo de gestão pessoal de carreira uma vez que a avaliação é, também, em si uma forma de exploração (Greenhaus & Callanan, 1994; Greenhaus et al., 2010).

Este modelo parece ser interessante pelo seu carácter cíclico, tal como o desenvolvimento de carreira. Por outro lado, é genérico ou normativo e pode ser aplicado em qualquer fase da vida do indivíduo/trabalhador. A natureza regular e cíclica é essencial dada a importância central da gestão de carreira - trabalho e não trabalho - na vida. A gestão de carreira, sendo positiva, promove sentimentos de satisfação, evita a repetição de erros e promove mudanças de direção, em face da avaliação de ineficácia. Em tempos de crise é essencial dado que muitas empresas mudam as suas missões, facilitam novas mobilidades e abraçam novos desafios tecnológicos. Para além disso, as pessoas também mudam, evoluem e transformam-se ao longo da vida, em função das suas experiências de trabalho, extratrabalho e mudanças familiares. As decisões de carreira deverão ocorrer, então, por consideração às mudanças a que as pessoas vão sendo alvo ao longo da vida e considerando as suas atualizadas competências, valores, interesses e estilos de vida (Greenhaus & Callanan, 1994; Greenhaus et al., 2010). Para além disso, deverão ser enquadradas num processo de decisão racional, dada a eficácia demonstrada deste estilo de decisão sobre outros vulgarmente referenciados na literatura vocacional (Singh & Greenhaus, 2004).

Outra inovação do modelo diz respeito à visão dos autores sobre a responsabilidade da gestão pessoal de carreira. Concebem-na como sendo da responsabilidade, quer dos indivíduos ou trabalhadores, quer das organizações, cabendo a estas últimas, essencialmente, um papel

mais de suporte e colaboração. Estes autores apresentam um conjunto de sugestões de como se trabalhar a gestão pessoal de carreira por cada indivíduo (ex: preencher inventários, realização de exercícios, frequência de programas e *workshops*...). Aliás, para estes autores, uma gestão de carreira só é eficaz se proporcionar conhecimento aprofundado de si e do meio; desenvolvimento de objetivos congruentes com esse conhecimento; conceção de estratégias adequadas à prossecução desses objetivos; e obtenção de *feedback* favorecedor da implementação de novo de um conhecimento cada vez mais adequado às novas realidades que vão surgindo (Pinto, 2010).

3.2. O modelo de Noe (1996)

Noe é um autor que tem refletido acerca das diferenças entre o mundo de trabalho atual e passado, bem como as suas consequências para os trabalhadores e para a gestão de carreira, comparando gerações e salientando a importância do sucesso psicológico sobre o salário ou promoções, e aspetos de gestão intra-organizacional (Cavanaugh & Noe, 1999; Colquitt, Noe, & Jackson, 2002; Ford & Noe, 1987; Janz, Colquitt, & Noe, 1997; Noe & Wilk, 1993).

Define a gestão pessoal de carreira enquanto processo de auto consciencialização de interesses, valores, forças e fraquezas, enquanto processo de obtenção de informação de oportunidades de trabalho, enquanto processo de identificação de objetivos de carreira e enquanto processo de implementação de ações a eles conducentes (Herbert, 2011; Noe, 1996, 2010).

Para este autor, a sua importância deverá ser considerada, quer pelos indivíduos, quer pelas empresas. No caso da perspectiva das empresas esta questão é essencial pelo seu impacto no preenchimento adequado de posições nas empresas e pelo envolvimento motivado dos trabalhadores, com efeitos produtivos, entre outros aspetos. Já no que respeita aos trabalhadores, o autor salienta a importância da gestão pessoal de carreira no crescimento pessoal, na motivação (associada à resiliência, ao *insight* e à identidade), na perceção de desafio e na valorização pela(s) empresa(s).

Com o objetivo de testar a adaptabilidade do modelo de Greenhaus e Callanan (1994) ao contexto organizacional, Noe (1996) reorganiza-o em três etapas, a saber, a) a exploração de carreira – enquanto processo de recolha sistemática e intencional de informação pessoal e

externa. É um processo centrado nas necessidades de desenvolvimento e na análise da possibilidade de satisfação das mesmas em determinada organização ou organizações; b) desenvolvimento de objetivos de carreira – expressos em resultados que o indivíduo ou trabalhador antecipa obter. Estes podem ser, por exemplo, uma promoção, e servem de motivadores e diretores de determinados comportamentos; e c) implementação de estratégias interpessoais e intrapessoais de carreira – incluem quer atividades, quer comportamentos, quer experiências.

Conforme se pode verificar pela figura 15, para aquele autor, estas etapas são mediadas por duas variáveis. Por um lado, pelo comportamento de desenvolvimento e, por outro, pelo desempenho.

O comportamento de desenvolvimento é uma variável pessoal relativa ao envolvimento em atividades promotoras de desenvolvimento pessoal e profissional como, por exemplo, a frequência de alguns cursos. Por seu turno, o desempenho é uma variável mais organizacional relacionada positivamente com a primeira etapa do modelo do autor. Assim, quanto mais ativo e eficaz for o comportamento exploratório, maior consciência é desenvolvida sobre as competências pessoais e sobre determinadas necessidades de desenvolvimento. Logo, maior será a probabilidade de o indivíduo ou trabalhador se envolver em atividades de desenvolvimento dessas competências.

Também relativamente à segunda e terceira etapas do modelo, o autor considera haver relação com o desempenho. O autor considerou, ainda, a existência de algumas variáveis como a idade (relação inversa), a posição (relação positiva) e o apoio percebido do supervisor (relação positiva) como influentes dos comportamentos de gestão pessoal de carreira. Adverte, contudo, para um constrangimento sentido, por vezes, pelos indivíduos. Preconiza teoricamente que quanto maior a dificuldade antecipada entre o estado atual e o objetivo ou estado ideal, menor a probabilidade de o indivíduo se envolver em estratégias para o conseguir, embora esta tese não tenha sido por ele confirmada empiricamente (Noe, 1996; Pinto, 2010).

Na figura 15, apresentada de seguida, pode ver-se a associação entre as variáveis, conforme preconizado pelo autor, em 1996, e a sua influência no desempenho e no desenvolvimento.

Com efeito, verifica-se uma relação direta entre a exploração e o desenvolvimento. Os objetivos e as estratégias a estes associadas, por sua vez, confluem também para o

desenvolvimento e também influenciam o desempenho. Estes aspetos parecem ser mediados por variáveis como a idade, a posição e apoios externos.

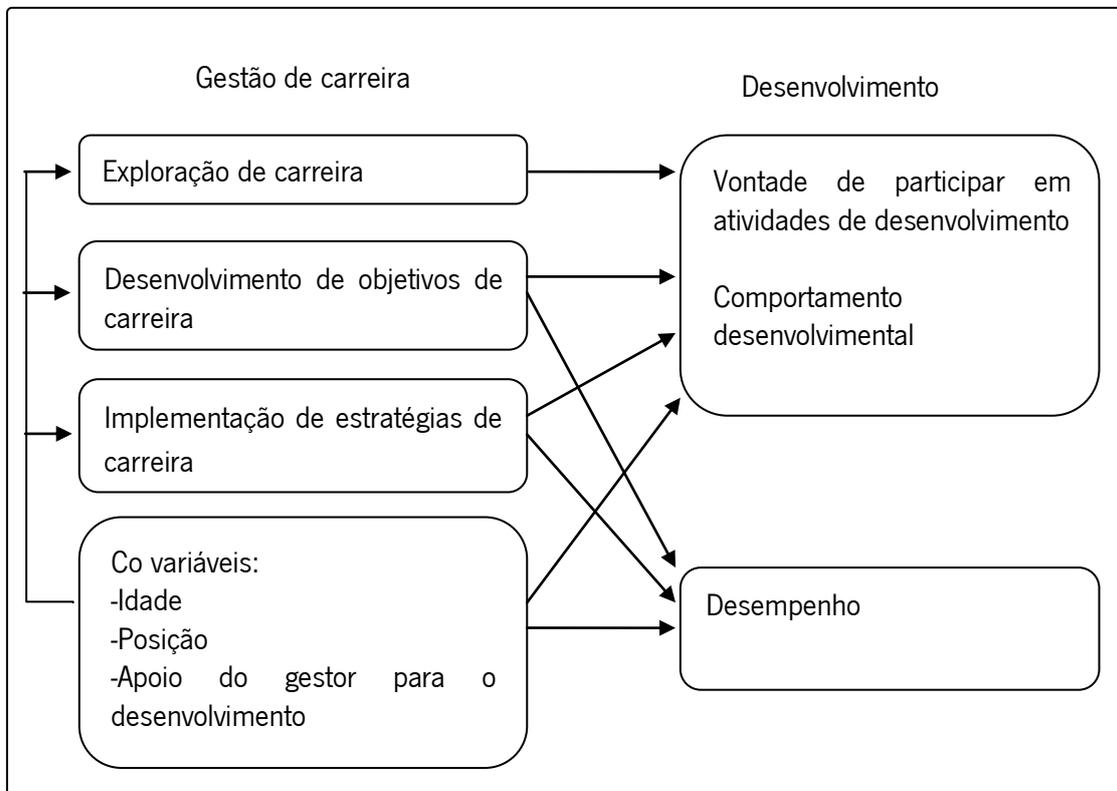


Figura 15. Modelo de gestão pessoal de carreira de Noe (1996)

Inspirado nos modelos de desenvolvimento cíclico (como o de Super, 1980, por exemplo), nos modelos organizacionais e no modelo de padrão direcional, o autor concebe mais tarde um modelo que caracteriza o desenvolvimento de carreira e propõe um modelo de gestão de carreira organizacional para dar resposta às necessidades pessoais de cada colaborador.

Para Noe (2010), um trabalhador pode ter uma carreira relativamente linear, planeando manter-se a vida inteira numa determinada função ou emprego. Pode ter, contudo, por exemplo, uma carreira em forma de espiral. Este último tipo de carreiras estão, para o autor, em número crescente neste momento e implicam planeamento de mudanças de trabalho ou de profissão, após um determinado período de tempo, mesmo que isso implique menos *status*.

Ainda para Noe (2010), a manutenção, a motivação e a performance de um trabalhador é afetada pelo modo como a organização dá resposta às suas necessidades desenvolvimentais.

Para explicitar melhor esta relação, o autor concebe o modelo que de seguida se apresenta, onde enuncia as tarefas desenvolvimentais de cada estágio de desenvolvimento, as atividades, a relação com outros trabalhadores, a idade típica e o tempo médio de permanência em cada estágio.

Tabela 15. Modelo de desenvolvimento de carreira de Noe (2010)

	Estádio de carreira			
	Exploração	Estabelecimento	Manutenção	Libertação ¹
Tarefas desenvolvimentais	Identificação de interesses, capacidades e ajuste entre os domínios pessoal e profissional	Progresso, crescimento, segurança, desenvolvimento de estilo de vida	Assegurar cumprimentos, atualização de capacidades	Reforma, planeamento, mudança no equilíbrio trabalho e não-trabalho
Atividades	Auxílio, aprendizagem, cumprimento de instruções	Realização de contributos independentes	Treino, apadrinhamento, apaziguamento	Saída do trabalho
Relações com outros trabalhadores	Aprendiz	Colega	Mentor, conselheiro	Padrinho, responsável
Idade típica	Menos de 30 anos	30-45 anos	45-60 anos	Mais de 61 anos
Anos na função	Menos de 2	2-10	Mais de 10	Mais de 10

¹ Traduzido assim do inglês *disengagement*, conforme original do autor (Noe, 2010)

Assim, para o autor, o primeiro estágio de carreira com que os trabalhadores se confrontam tem lugar por volta dos 30 anos de idade e duração de dois anos. Durante este estágio parecem ser essenciais atividades de auxílio e aprendizagem, por exemplo, já que tem um papel ainda de aprendiz e procura identificar interesses e capacidades.

Mais tarde, e com uma duração de dois a dez anos, aproximadamente, o trabalhador entra numa fase de estabelecimento, com progresso, crescimento e segurança. Nesta fase assume um papel de par com os seus colegas.

Posteriormente, por volta dos 45 a 60 anos, e com uma duração mais lata no tempo, dá-se a fase da manutenção, em que assume um papel de mentor de aprendizes.

Por último, a libertação é a fase da saída do trabalho, com a reforma e planeamento da mesma e de atividades equilibradoras do papel profissional e não profissional.

A nível organizacional preconiza que um sistema de gestão de carreira tem como objetivo auxiliar colaboradores, gestores e as organizações a identificar necessidades desenvolvimentais de carreira. Estes sistemas de gestão de carreira organizacionais podem variar ao nível da sofisticação e ênfase dado a diferentes aspetos. Contudo, tendem a incluir os seguintes passos: a) a autoavaliação; b) o teste de realidade; c) o estabelecimento de objetivos; e d) o planeamento de ações.

Tabela 16. Modelo de gestão de carreira de Noe (2010)



Para o autor, os dois primeiros aspetos são atingidos através de testes psicológicos, através de experiências de trabalho, através de avaliações de desempenho e de *feedback*, entre outras estratégias.

Por sua vez, o estabelecimento de objetivos poderá ser de curto e longo prazo e referem-se habitualmente a posições desejadas e competências a adquirir.

Por seu turno, o planeamento de ações concebem especificamente os passos a adotar para atingir os objetivos (como por exemplo, realizar entrevistas/conversas informais, concorrer a determinadas posições ou empregos e frequentar cursos ou seminários).

O autor especifica também fatores relativos ao *design* que influenciam a eficácia dos sistemas de gestão de carreira, a saber, a) o sistema constitui-se como uma resposta a necessidades de negócio ou suporta uma estratégia de negócio; b) todos participam no desenvolvimento do sistema; c) os colaboradores são incentivados a ter um papel ativo na gestão de carreira; e d) a avaliação é contínua e reverte a favor da melhoria do próprio sistema, entre outros.

Relativamente à responsabilidade pela gestão de carreira, Noe (2010) defende que o papel dos colaboradores é essencial, sobretudo, no aumento do seu valor para o empregador e na assunção de responsabilidade pelo planeamento de carreira.

Em termos de comportamento, estes aspetos podem ser expressos na procura de *feedback* às chefias e pares; no voluntarismo para determinadas tarefas que impliquem novas aprendizagens; no contacto com outros colaboradores de dentro e de fora das organizações; e na criação de visibilidade através de desempenhos positivos. Por seu turno, as organizações, de entre outros intervenientes, têm como responsabilidade dotar os seus colaboradores de recursos para serem bem sucedidos na gestão da sua carreira.

Na tabela que se segue apresenta-se uma súmula das principais responsabilidades na gestão de carreira por parte de cada elemento integrante de uma empresa ou organização, na visão de Noe (2010).

Tabela 17. Papéis e responsabilidade partilhada na gestão de carreira (Noe, 2010)

Colaborador	Gestor	Organização	Gestor de recursos humanos
↓	↓	↓	↓
Auto-avaliação	Treino/instrução	Desenvolvimento de sistemas para apoiar a gestão de carreira	Informação e conselho
Ações planeadas promotoras de auto-desenvolvimento	Aconselhamento	Desenvolvimento de uma cultura organizacional apoiante da gestão de carreira	Serviços especializados (ex.: workshops, aconselhamento, testes)
Criação de visibilidade através de bom desempenho e relações	Requisição de informação sobre outros recursos organizacionais		
Procura de desafios			

Mais tarde, o autor, com Hollenbeck, Gerhart e Wright (2011), concebe o sucesso do processo de gestão de carreira em função das suas fases. Assim, na primeira fase, os autores consideram como essencial, o focus nas competências. Na segunda fase, que os autores intitulam de *feedback*, consideram essencial a manutenção da confidencialidade e o foco em fatores de sucesso, de potencialidade e em aspetos a melhorar mais especificamente. Na terceira fase, consideram essencial a especificação de competências e conhecimentos a desenvolver, através da discriminação de métodos para o efeito. Na última fase, por sua vez, salientam a medição e o ajustamento dos planos, em função do sucesso medido ou da avaliação.

Fica, assim, claro que, para este autor, a gestão de carreira é uma responsabilidade pessoal e organizacional ao mesmo tempo e em simbiose, sendo que as organizações devem apoiar os seus colaboradores na sua gestão de carreira.

3.3. O modelo de Kossek, Roberts, Fisher e DeMarr (1998)

Ellen Ernst Kossek dedicou quase a totalidade da sua investigação e produção intelectual, até aos dias de hoje, à questão dos diferentes papéis de vida e conflito trabalho - família (e.g., Hall, Lee, Kossek, & Las Heras, no prelo; Kossek & Lautsch, no prelo; Kossek & Ruderman, 2012; Hammer, Kossek, Yragui, Bodner, & Hansen, 2009). Contudo, em 1998 com Roberts, Fisher e DeMarr, concebe um modelo de gestão pessoal de carreira, apesar de não estar graficamente concebido. O modelo embebe ideias do modelo inicial de Greenhaus e a sua implementação foi alvo de uma investigação quasi-experimental no sentido da avaliação da sua eficácia. Neste sentido, podemos afirmar que foi um dos primeiros estudos na literatura mais congénere a este trabalho desenvolvido.

Para Kossek e colaboradores (1998), a gestão pessoal de carreira é o grau de recolha regular de informação e o planeamento de resolução de problemas. Tem por base dois comportamentos essenciais, a saber, a procura de *feedback* desenvolvimental e a preparação para a mobilidade no trabalho.

A procura de *feedback* desenvolvimental está relacionada com a melhoria contínua do trabalho ou das funções na atualidade. Por sua vez, a preparação para a mobilidade no trabalho está relacionada com a mobilidade. A exploração de carreira é, neste sentido, central.

Para estes autores ser gestores da sua própria carreira significa, na sua essência, que as pessoas devem assumir novos trabalhos e novas responsabilidades, devem fazer uma auto-monitorização constante da sua vida e alterar o modo de conceber a carreira.

Neste seguimento, Kossek e colaboradores (1998) identificam como aspetos basilares do conceito de gestão pessoal de carreira as seguintes características comportamentais: a) a procura de *feedback* acerca das suas capacidades e fragilidades; e b) a resposta às mudanças e a antecipação, com a inerente preparação para novas oportunidades.

A exploração é definida enquanto atividade de recolha de informação, por forma a aumentar a consciência e *insight* de qualidades pessoais e de oportunidades de carreira, ambas orientadas para a tomada de decisão e para o desenvolvimento de estratégias de carreira.

Para além destes aspetos, identificam a gestão e a socialização, enquanto áreas de conhecimento mais ou menos específicas que também contribuem para o conceito de gestão pessoal de carreira.

Salientam, por fim, a auto monitorização pessoal com base na informação de como os outros nos veem, relativamente à performance e às necessidades de carreira. Esta última informação parece ser essencial para ajudar as pessoas a desenvolver ideias mais realísticas sobre os seus talentos e a desenvolver planos de carreira prováveis.

Se quiséssemos conceber graficamente o modelo destes autores estaríamos provavelmente a conceber o esquema que se apresenta na figura 16.

Assim, numa parte inferior do modelo temos a procura de *feedback* desenvolvimental, atingida através de fontes de informação como os superiores hierárquicos, os clientes ou os pares, por exemplo.

Na mesma linha, temos também, a preparação para a mobilidade, relacionada com a aquisição de informação sobre as possíveis oportunidades dentro ou fora da própria empresa, bem como a preparação para lidar com essas oportunidades.

Ambos os aspetos referidos são mediados pela recolha de informação e pelo planeamento de resolução de problemas.

Estes aspetos confluem, assim, para a gestão pessoal de carreira.

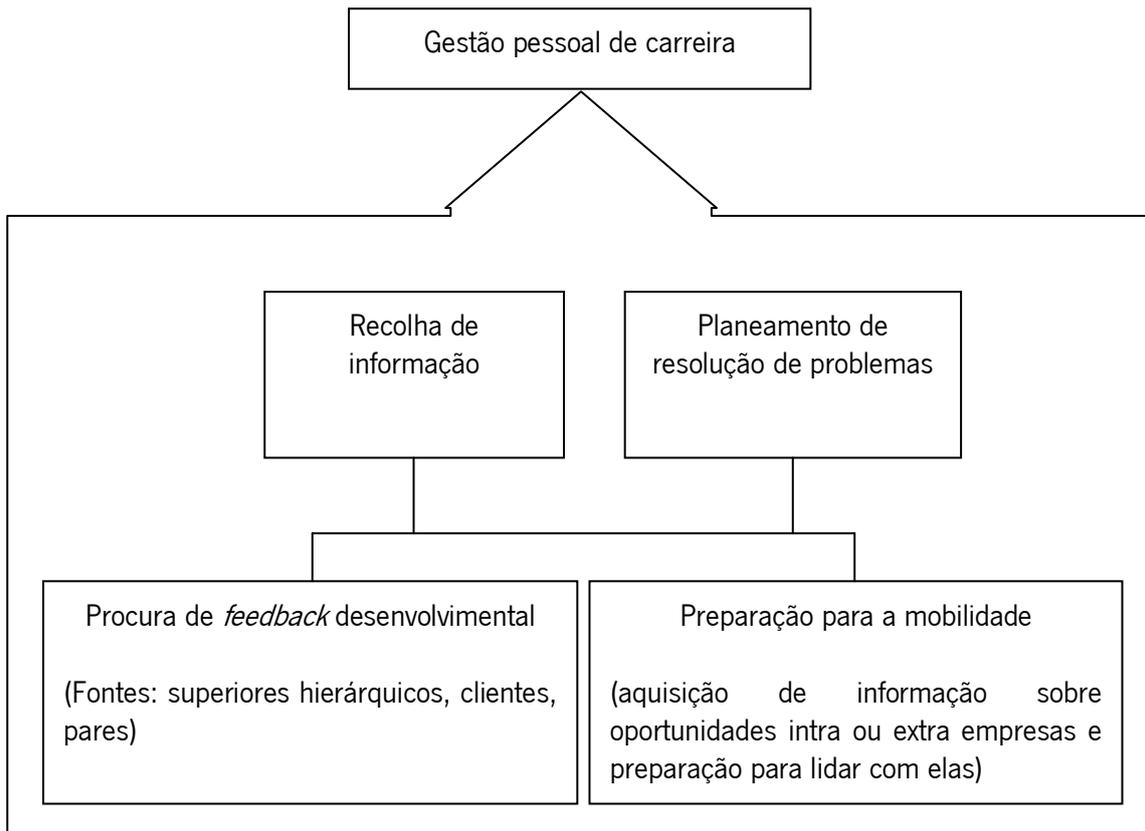


Figura 16. Modelo de gestão de carreira baseado em Kossek e colaboradores (1998)

Estes autores são também dos primeiros a referirem-se a programas para trabalhar especificamente a gestão pessoal de carreira. Abordam os seminários enquanto meios para trabalhar capacidades, comportamentos e habilidades que sejam essenciais para uma eficácia a longo prazo. Em termos de temáticas, sublinham o autoconhecimento ao nível de atitudes e valores, os planos de carreira, os interesses e os objetivos. Paralelamente sublinham a importância de um trabalho de sensibilização, no sentido de auxiliar as pessoas a aumentarem a sua responsabilidade relativamente à gestão da sua própria carreira e desenvolvimento. Uma outra componente muito importante poderá estar relacionada também com o estabelecimento de redes, com a preparação para a mobilidade e a procura de *feedback*.

Acrescentam os autores, ainda, que apesar de os programas de gestão pessoal de carreira serem perentoriamente benéficos na teoria, a sua implementação poderá ser difícil devido: a) ao carácter voluntário dos clientes; b) à (in)capacidade para transferência de

aprendizagens; c) à identificação das competências mais importantes a trabalhar; d) à gestão dos assuntos, quer individuais, quer organizacionais, que possam emergir; e e) à seleção dos candidatos a partir do seu *background* (Kossek et al., 1998).

Para estes autores, as perceções de carreira, nomeadamente as expectativas e a instrumentalidade são influências motivacionais para a eficácia dos programas de intervenção e para a existência de comportamentos de gestão. É com base nestas ideias que concebem o modelo de mediação que se apresenta de seguida.

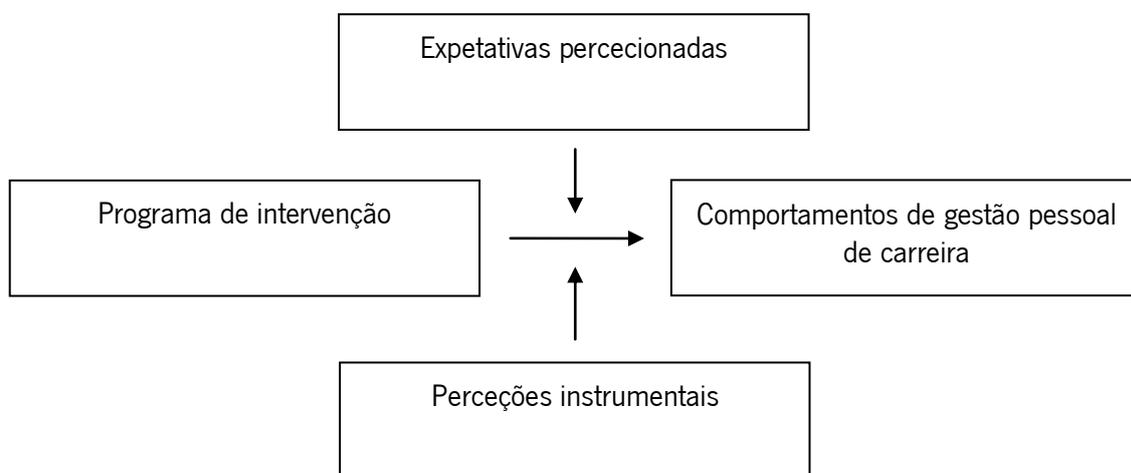


Figura 17. Modelo de mediação de Kossek e colaboradores (1998)

De uma maneira geral, estes autores recuperam ideias da teoria sociocognitiva para explicar a mediação que existe entre um *input* como, por exemplo, um programa de intervenção, e a assunção de comportamentos que implicam a adaptabilidade de carreira, concebida enquanto capacidade para se adaptar a circunstâncias de carreira em mudança, mesmo às mais difíceis.

Como já autores como Bandura (1977, 1986, 1995); Lent, Hackett e Brown (1999, 2004) e outros (Betz & Hackett, 1981, 1983, 2006; Nasta, 2007) teorizaram, as pessoas apenas tendem a aderir voluntariamente a atividades em relação às quais têm perceção de eficácia, ou seja, em que acreditam ser capazes de levar a cabo determinada atividade.

Neste modelo de Kosssek e colaboradores (1998), as percepções instrumentais estão relacionadas com as atitudes de procura de *feedback* e com a motivação para o treino. Estas percepções estão relacionadas com a crença de que a aquisição de determinadas competências de gestão pessoal de carreira conduz a resultados específicos. Assim, a eficácia de uma intervenção desta natureza, para estes autores, tem que: a) ser percebida pelo possível participante como contendo algo de específico para ele; e b) deve estar claro para este de que a sua participação poderá levar às consequências que deseja. Para além disso, deverá ser para si confortável a procura de *feedback* para se envolver no planeamento e na gestão de carreira.

3.4. O modelo de King (2001)

King (2001, 2003, 2004) é outra autora, desta feita do âmbito da psicologia vocacional, que apresenta um modelo de autogestão de carreira. Concebe-o enquanto processo composto por múltiplos comportamentos que ajudam o indivíduo a atingir os seus objetivos de carreira (Ferreira, 2007a).

Esta autora baseia e cria uma grelha concetual de gestão pessoal de carreira com base na teoria de ajustamento de Crites (relativa à motivação para o sucesso e para o desempenho satisfatório após integração num determinado tipo de trabalho) sobretudo para fazer face a algumas preocupações que levanta. Essas preocupações são em torno, essencialmente, de três aspetos, a saber, a) o aparecimento de novos tipos de trabalho, de novos modelos de hierarquia, de equipas virtuais e do teletrabalho, por um lado; b) a necessidade pessoal de cada trabalhador de gerir estrategicamente a sua carreira, através de estratégias de adaptabilidade, flexibilidade e negociação de fronteiras entre trabalho e não trabalho; e c) a necessidade de reunir teoria e investigação em torno do conceito de gestão pessoal de carreira, por outro lado (King, 2004).

A pertinência deste tema, para a autora, surge da necessidade de as pessoas se conceberem como gestoras da sua própria carreira, dando-lhes a perceção de controlo da sua própria vida ao longo do seu curso, aspeto muito relevante num mundo em constante mudança. Para a psicologia vocacional este tema também ganha renovada pertinência dado que estende o seu âmbito além de características estáveis dos indivíduos, das oportunidades e das relações de emprego, para uma visão mais dinâmica, relativa e confinada no tempo. Para além disso, pode ajudar a perceber como é que as pessoas atingem a satisfação profissional e como encaram o

trabalho no espectro da sua vida, enquadrando vários padrões e tipos de trajetórias de carreira (King, 2004).

King (2001, 2003, 2004) descreve a carreira como um “processo dinâmico que envolve a execução de um conjunto de comportamentos “co-ocorrentes” destinados essencialmente a “manipular”, dentro do possível e desejável, a acção de pessoas em posição de influenciar as suas carreiras (*gatekeepers*, expressão que em português poderá designar pessoas guardiãs de portões ou de oportunidades), após a avaliação de oportunidades e identificação desses *gatekeepers*” (Ferreira, 2007a, p. 63).

Estes agentes ou *gatekeepers* podem influenciar o progresso de uma carreira individual, através de várias decisões que, sendo tomadas em contexto social poderão nem sempre ter carácter racional (King, 2001, 2004). E sempre que estes agentes tomam decisões que colidem com os objetivos ou pessoais pode existir frustração.

Para esta autora, as pessoas não têm sempre uma noção clara dos resultados de carreira que esperam e que podem atingir, nomeadamente ao nível da progressão salarial, desenvolvimento de competências, renovação de contratos e redução de horas de trabalho, entre outros fatores. Com efeito, atingir determinados resultados de carreira depende de decisões de várias pessoas, numa estrutura organizacional ou social relativamente ampla e complexa (King, 2001, 2004).

Os comportamentos de carreira co-ocorrentes para a autora, conforme exarado na sua definição, são de três tipos: a) os comportamentos de posicionamento, relativos à segurança de que os contactos, as habilidades e as experiências são úteis e suficientes para atingir os resultados de carreira desejados; b) os comportamentos influentes, relativos à estratégia de tentar influenciar ativamente as decisões dos *gatekeepers*-chave para os resultados desejados; e c) os comportamentos de gestão de fronteiras, relativos à utilização de estratégias intencionais que promovam a manutenção de fronteiras delimitadas entre os diferentes papéis de vida.

Os comportamentos de posicionamento, por sua vez, dividem-se em outros subtipos:

a) Escolha estratégica de oportunidade de mobilidade – relativa à escolha ou à seleção deliberada de entre alternativas apresentadas. Podem ser fruto de iniciativa individual de mudança de trabalho ou resultado da aceitação de propostas de mudanças feitas por terceiros. Alternativas resultantes da segunda fonte parecem ser de maior valor instrumental e, por isso, preferidas;

b) Investimento estratégico no capital humano – envolve investimento em qualificações académicas e profissionais, com custo pessoal ou promovido pelo empregador. Podem ser de qualificação genérica ou específica. As pessoas tendem a selecionar estrategicamente as formações que consideram preferidas e observáveis pelos *gatekeepers*;

c) Desenvolvimento ativo de redes – promovem benefícios instrumentais (informação, orientação vocacional, advocacia para a promoção ou emprego, etc.) e que não são acessíveis através dos contactos e da comunicação formal. A autora sublinha que os recursos obtidos através da estratégia “conhecer e ser conhecido” ou de ocupar determinada posição numa rede social é referenciada na literatura como capital social (e.g., Krebs, 2008; Portes, 2000; Seibert, Kraimer, & Liden, no prelo); e

d) Inovação do conteúdo do trabalho, relativa à alteração substancial de métodos e procedimentos e trabalho, de modo a o tornar cada vez mais eficaz e ganhar perícia, tão significativa para os *gatekeepers*.

Os comportamentos influentes, o segundo tipo de comportamentos definidos por King, são comportamentos destinados a influenciar ativamente decisões dos *gatekeepers*-chave, de modo a atingir determinados resultados de carreira. São divisíveis em três subtipos:

a) O primeiro destes subtipos de comportamentos é a autopromoção, enquanto manipulação da perceção da performance pessoal para um patamar o mais favorável e competente possível. Esta estratégia tem impacto sobretudo em situações de recrutamento e de apresentações de projetos.

b) O segundo subtipo de comportamentos é a provocação, usada por pessoas que querem ser mais atrativas para os outros. O uso desta estratégia, para King, é sobretudo motivada pela crença de que muitas das decisões e avaliações dos *gatekeepers* são motivadas pelos sentimentos de atração em relação às pessoas.

c) O terceiro subtipo de comportamentos é a influência superior ou influência “para cima”, que envolve o aumento do conhecimento dos *gatekeepers* acerca de objetivos e resultados que se pretende.

A gestão de fronteiras é o terceiro tipo de comportamento preconizado por King e é relativo à gestão dos domínios do trabalho e do não trabalho e dos conflitos daí resultantes. Salientou dois aspetos relativamente a este parâmetro: a) a manutenção de determinado limite, relativa à fronteira entre trabalho e não trabalho envolve a negociação para manutenção da eficácia no desempenho dos diferentes papéis de vida sejam de trabalho ou não; e b) as

transições de papéis, relativas às transições entre papéis de trabalho e não trabalho é realizada muitas vezes através da utilização de estratégias simples de separação de papéis. Estas estratégias podem ser, por exemplo, a utilização de roupas diferentes ou não falar de trabalho em casa (King, 2001, 2004).

Para King estes três tipos de comportamento (posicionamento, influente e de gestão de fronteiras) são a gestão pessoal de carreira. São comportamentos que pretendem sobrepor-se às decisões dos *gatekeepers* que influenciam os seus resultados de carreira. Delimitam dois caminhos na sua essência. Por um lado, eliminar constrangimentos externos a determinados objetivos de carreira e, por outro lado, resolver possíveis conflitos internos resultantes de diferentes papéis de vida (Ferreira, 2007a; King, 2001, 2004).

O objetivo deste modelo proposto por esta autora é o de apoiar adultos trabalhadores na gestão pessoal da sua carreira. É um modelo tripartido, de carácter recursivo e cíclico, constituído por:

a) causas ou fatores motivacionais, como é o caso das crenças de autoeficácia. Estas estimulam os comportamentos e reforçam a perceção de autoeficácia. Paralelamente, o desejo de controlo sobre os objetivos de carreira, sobretudo quando existe a perceção de ameaças ou barreiras é outro fator motivador, bem como as âncoras de carreira, conforme postuladas por Schein, enquanto aspetos balizadores de prioridades e de escolhas);

b) pelo processo de gestão de carreira. Engloba o mapeamento ou exploração das situações e dos contextos ao nível das oportunidades; a identificação de decisores estratégicos e de critérios de tomada de decisão; a implementação de estratégias de carreira capazes de influenciar decisões estratégicas de superiores relativamente à sua própria carreira; e a avaliação da eficácia das estratégias, quer ao nível da competência pessoal, quer ao nível da contingência ou da relação causa-efeito entre estratégias e resultados; e

c) pelas consequências do processo de gestão de carreira, ao nível da concretização dos objetivos, podendo daí resultar sentimentos de satisfação com a vida e com a carreira, com associação à repetição do comportamento de gestão no futuro, ou então, comportamentos de desânimo que podem conduzir a evitamento (King, 2001; Quigley & Tymon Jr, 2006).

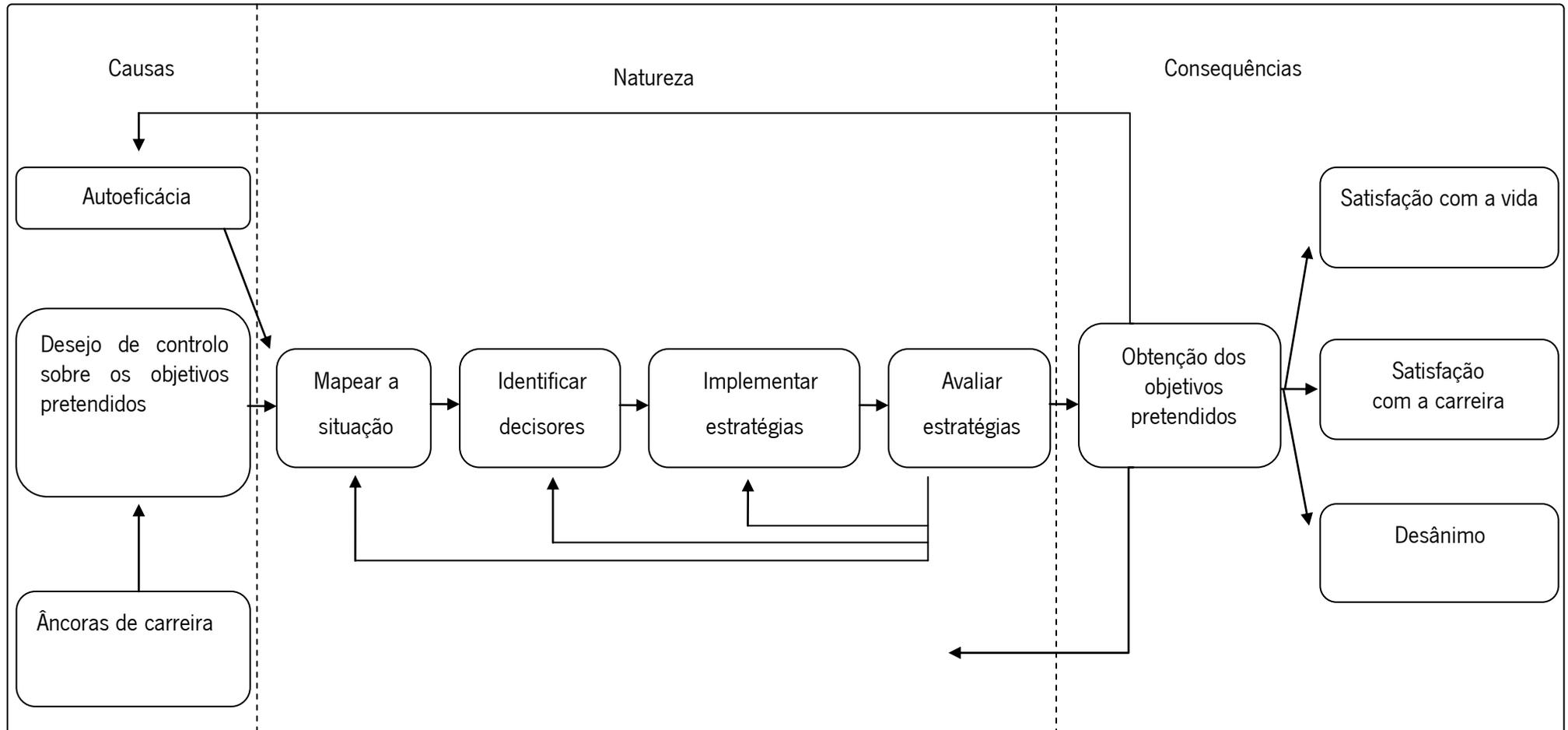


Figura 18. Modelo de gestão de carreira de King (2001, adaptado de Pinto, 2010)

King refere-se a este modelo como um modelo paradoxal, uma vez que promove percepção de controlo num domínio em que o controlo não existe. Salienta, também, a importância de serem realizados estudos empíricos confirmatórios da teoria que apresenta. Ao nível da implicação para a prática a autora salienta a importância da identificação atempada de *gatekeepers* em função dos objetivos de carreira que cada um pretende atingir. Para além disso, sugere uma avaliação ou monitorização recorrente (com ajuda de psicólogos também, por exemplo) das estratégias utilizadas enquanto guias para futuros comportamentos. Salienta também, a importância do estabelecimento de objetivos baseados no autoconhecimento e conhecimento claro da carreira, ajustamento dos objetivos perante ineficácia das estratégias, entre outros aspetos (King, 2004).

Apreciando os modelos acima descritos, a volatilidade do mundo do trabalho, também já abordada, colocam-se necessariamente algumas questões. Importa, portanto, apreciar se as exigências colocadas aos trabalhadores hoje em dia são diferentes das exigências anteriores. Se estas não são explicáveis pelas teorias tradicionais e importa também refletir acerca da responsabilidade da gestão de carreira. Algumas destas questões serão de difícil conclusão.

Ensaçando uma possível solução para esta contenda, importa sublinhar que, da análise dos modelos de gestão pessoal de carreira e da literatura sobre este domínio surgem, essencialmente, três grandes ideias.

A primeira ideia a reter prende-se com a inexistência de variados e numerosos modelos teóricos de gestão pessoal de carreira, sendo que os que existem não são muito estudados e explorados do ponto de vista empírico e teórico (Arnold, 2011; Baruch & Peiperl, 2000). A este propósito, Rafael (2007) argumenta que, enquanto a intervenção vocacional, mais tradicional, já existe há mais de 100 anos, a temática do desenvolvimento de carreira e a gestão de adultos é um campo relativamente recente, dos anos 60 do século passado. O modelo central neste domínio de gestão pessoal de carreira parece ser o de Greenhaus e Callanan (1994), revisto pelos autores com Godshalk, em 2010. Com efeito, este é o primeiro modelo a surgir na literatura e em torno do qual outros parecem gravitar, pelas suas referências explícitas ou consideração implícita a ele, por exemplo, como acontece no caso de King (2001), tal como referido e demonstrado por Pinto (2010). Também as teorias tradicionais, relativas à motivação por aumento de poder, *status* e responsabilidade, sobretudo de carácter intra organizacional, não parecem ser suficientes para a análise das situações que hoje são colocadas. Estas novas

situações prendem-se com novos tipos de motivação dos indivíduos relativos à mobilidade inter organizacional, à acumulação de conhecimento, à liberdade psicológica, ao desenvolvimento da identidade pessoal e à integração das esferas trabalho e extratrabalho (King, 2004) aspetos que nem sempre são de natureza objetiva (Quigley & Tymon, 2006).

A segunda ideia a considerar prende-se com a conceção da gestão pessoal de carreira. Os modelos analisados referem consensualmente o conceito de exploração ou de recolha de informação, sendo que uns especificam mais concretamente a sua natureza que outros; e o conceito de estratégias, enquanto integrantes do processo de gestão pessoal de carreira. Alguns modelos referem, ainda, o conceito de avaliação ou *feedback* (Greenhaus & Callanan, 1994; Greenhaus et al., 2010; King, 2001) e outros o conceito de objetivos (Greenhaus & Callanan, 1994; Greenhaus et al., 2010; Kossek et al., 1998; Noe, 1996, 2010).

A terceira ideia é relativa à responsabilidade na gestão pessoal de carreira. Nem todos os autores se pronunciam abertamente sobre esta questão. Contudo, quer Greenhaus e colaboradores (2010), como Noe (1996, 2010), consideram que a responsabilidade é mútua, ou seja, imputável quer aos indivíduos, quer às organizações. Encaram, contudo, o papel dos indivíduos como mais ativo no processo e o das organizações mais associado a suporte e colaboração. Apesar desta perceção de responsabilidade partilhada, assumida por muitos autores que se debruçaram sobre esta reflexão (Adekola, 2011; Baruch, 2004b, 2006; Cline & Kisamore, 2008; Neault, 2000a; Pinto, 2008), na verdade, como dizem Greenhaus e Callanan (1994) a gestão pessoal de carreira é na sua essência um processo pessoal ("*career management is, at its core, a personal process*", p. 387). Apesar de as iniciativas e práticas organizacionais poderem ser extremamente úteis, apenas o indivíduo poderá desenvolver conhecimento acerca de si e do ambiente; apenas ele poderá comprometer-se com os seus objetivos e estratégias; apenas ele poderá avaliar de modo adequado, tendo por base os seus próprios referenciais, o seu curso de carreira; e apenas ele poderá fazer os ajustamentos que considera necessários. Para além disso, a gestão pessoal de carreira só é eficaz se houver iniciativa individual. Trata-se de facto de um processo pessoal ativo, de questionamento e de risco. Contudo, a gestão pessoal de carreira apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma conceção muito social da vida individual e da gestão organizacional – baseada na premissa de que as pessoas têm controlo sobre a sua vida, pelo menos sobre a maioria da sua vida, – que é um nível de confiança importante em tempos mais difíceis. A gestão pessoal de carreira tem este sentido, de permitir às pessoas a assunção da responsabilidade sobre a sua vida, que

implica nos compromissos com as suas escolhas, maior consciência de si e do meio, objetivos mais intencionais, estratégias focadas e avaliação contínua. Para além disso, pretende ser um processo ativo de evitamento de assunção como suas de ideias de sucesso externas a si, uma vez que a satisfação e o sucesso é percecionado em função dos valores e aspirações de cada um. Por último, versa o objetivo de auxiliar a pessoa na reflexão do equilíbrio família-trabalho, enquanto áreas que se tocam e são mutuamente influentes (Greenhaus, 2006; Greenhaus & Callanan, 1994).

De que falamos, concretamente, então quando falamos em gestão pessoal de carreira?

Appelbaum e Santiago (1997) enumeram os fatores que, a seu ver, um indivíduo deverá ter para ser um estratega na sua carreira. Por um lado, deverá ter consciência de que a carreira profissional poderá estar sujeita a mudança, aspeto já reforçado por King (2001) no seu modelo; equacionar o sucesso com a satisfação pessoal; considerar múltiplos objetivos de curto-prazo; desenvolver planos multidimensionais ligados aos objetivos; acreditar que objetivos são independentes da idade; criar planos flexíveis com monitorização e avaliação constante; e por outro lado, avaliar até que ponto as decisões de carreira vão concorrendo ao longo do tempo para satisfazer as suas necessidades pessoais.

Na verdade, e à semelhança da maioria dos autores já referenciados, não podemos deixar de considerar que o primeiro modelo é amplo e completo na sua definição de gestão pessoal de carreira. Recapitulando, define a gestão pessoal de carreira enquanto processo segundo o qual as pessoas desenvolvem, implementam e monitorizam os seus objetivos de carreira e as estratégias. Trata-se de um processo cíclico de recolha de informação pessoal e do mundo do trabalho e em que as pessoas vão aperfeiçoando a sua imagem pessoal relativamente aos seus talentos, interesses, valores, estilo de vida, ocupações alternativas, trabalhos e organizações. Considerando toda a informação que é recolhida e aprimorada ao longo do tempo, e considerando o desenvolvimento natural, as pessoas vão estabelecendo objetivos, definindo e implementando estratégias para os atingir, ao mesmo tempo que vão obtendo *feedback* relativamente à eficácia da(s) estratégia(s) levadas a cabo (Greenhaus, 2006).

Relativamente ao Ensino Superior, este parece ser um contexto adequado para promover o desenvolvimento de intervenções de gestão de carreira com jovens adultos, dado encontrarem-se na iminência de uma transição para o mundo do trabalho, em transformação. Estas intervenções deverão incluir, assim, exploração do conhecimento sobre si próprios e sobre as

oportunidades do mundo educativo e profissional; modelos de tomada de decisão, estabelecimento de objetivos e metas, e fornecimento aos participantes de oportunidades de avaliação, discussão, e *feedback* (Arnold, 1997; Taveira & Rodriguez-Moreno, 2010).

Importa salientar a este propósito, por último, que apesar de acreditarmos na importância da responsabilidade individual na gestão de carreira, acreditamos na vantagem da perspetiva de suporte organizacional. As organizações de trabalho ou académicas deverão promover aos seus indivíduos, sejam estudantes ou trabalhadores, oportunidades para refletir acerca da sua perspetiva de carreira e promover oportunidades para o seu desenvolvimento. Estas oportunidades fortalecerão o desenvolvimento da própria organização, sobretudo se ambas as perspetivas de desenvolvimento estiverem em consonância (Santos, 2008).

4. Síntese

Neste capítulo abordámos o conceito de carreira e a sua evolução ao longo do tempo, em linha com as alterações que o mundo académico e profissional foi vivenciando nos últimos tempos e em linha com múltiplas influências de várias ciências.

O conceito, hoje em dia, representa a trajetória de vida, que muitas vezes tende a ser não linear e descontínua. Representa também mobilidade, adaptação constante e uma sequência de oportunidades de trabalho, para além das fronteiras de um único contexto e em paralelo, que criam conhecimento acumulado.

À visão de carreira proteiforme, junta-se a carreira sem fronteiras, a carreira inteligente e a carreira multidirecional, bem como os conceitos de âncoras de carreira, de capital social, psicológico e humano. Estes novos conceitos têm implicações nas relações profissionais, no sucesso, no progresso e no contrato de trabalho.

Em termos concretos, cada indivíduo passa a ser responsável pela sua carreira, ou pelo menos mais responsável, pelas suas escolhas e pela ponderação dos diferentes aspetos da sua vida. É importante, neste sentido, que seja pró ativo, que ative e desenvolva redes e recursos, para fazer face a desafios constantes e imprevisíveis que possam surgir, e para promover maior satisfação e sucesso, equilíbrio e autonomia. Recentemente esta visão tem recebido algumas críticas pela, quase exclusiva, responsabilização individual e pelo carácter normativo que imprime (Arnold, 2011). A questão da responsabilidade de gestão é efetivamente central, sendo mais consensual uma perspetiva mútua, já que organizações e indivíduos beneficiam ambos dessa responsabilidade partilhada e concertadamente definida (Rønn, 2010). Não obstante, a “decisão final” de envolvimento ou não no processo parece ser sempre individual.

Esta visão de carreira pode ser, em certa medida, equiparada ao conceito de empreendedorismo, que foi outro dos conceitos trabalhados neste capítulo. Este conceito apesar de tradicionalmente estar associado ao conceito de empresário, é relativo à criação de novas e inexploradas oportunidades, quer dentro de uma organização, quer numa nova organização, criada ou não pelo próprio empreendedor. Está associado à criatividade profissional; à capacidade para estabelecer objetivos ambiciosos mas exequíveis; à preocupação com a realização pessoal; à capacidade de liderança; à visão; ao locus de controlo interno e à capacidade para construir redes de relações.

Da análise aos diferentes modelos de gestão pessoal de carreira abordados há a saliência do primeiro modelo apresentado, de Greenhaus e Callanan (1994), revisto pelos autores com Godshalk, em 2010.

A maioria dos modelos salienta a exploração ou a recolha de informação (a vários níveis) e o desenvolvimento de estratégias, com vista à prossecução de um objetivo ou plano. Alguns referem, ainda, o ajustamento dos planos encetados pela recolha de *feedback*. Por fim, e em suma, Vianen e colaboradores (2008) argumentam que a gestão pessoal de carreira envolve: (a) motivação/compromisso para o desenvolvimento pessoal, (b) utilização de competências de planeamento de carreira, (c) otimização das perspetivas de carreira, e (d) balanceamento do trabalho e outras áreas da vida. Hall (1986, citado em Ferreira, 2007a), por seu turno, enquadra a existência de duas vertentes na gestão pessoal de carreira:

a) o planeamento de carreira, enquanto processo de auto-consciência, de análise das oportunidades, dos condicionalismos e das consequências; a identificação de objectivos, o processo de escolha, a programação de um plano de modo a atingir um objectivo; e

b) a gestão de carreira, enquanto processo de preparação, implementação e monitorização de plano de carreira a partir dos *inputs* externos.

Arriscamo-nos a concluir que estes novos conceitos surgem como ligação dinâmica entre indivíduos e empresas, talvez, neste sentido, entre a psicologia vocacional e a psicologia das organizações e o seu aparecimento criou impacto e expectativa. Contudo, por tudo o que já foi exposto parece-nos que são conceitos que buscam muitos aspetos das teorias mais clássicas, como por exemplo, a exploração e o *feedback*, pelo que acabam por não ser verdadeiramente inovadores.

**Capítulo III -
Serviços de Carreira e modalidades de intervenção no Ensino Superior**

1. Serviços de intervenção psicológica no Ensino Superior em Portugal e necessidades de intervenção na carreira

Os serviços de aconselhamento no Ensino Superior começaram a dar os seus primeiros passos mais organizados nos Estados Unidos da América há, sensivelmente, cinquenta anos, tendo-se proliferado pelo mundo inteiro. Em Portugal, os serviços de apoio psicológico no Ensino Superior tiveram uma origem mais recente que nos Estados Unidos da América. A sua importância levou à criação de redes como é o caso da FEDORA- Forum Européen d'Orientation Académique e, em Portugal, da RESAPES-AP – Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior – Associação Profissional (Pereira, 2008).

Dos aspetos que mais caracterizam estes serviços, a diversidade é aquela que é mais referenciada e que mais nos preocupa, pela ausência de aspetos-guia uniformes (Pereira, 2008). Com efeito, os serviços de intervenção no Ensino Superior são uma realidade “heterogénea, dependendo da instituição, da formação dos técnicos e das dinâmicas pessoais e interpessoais estabelecidas entre os serviços e a comunidade académica” (Pereira et al., 2010, p. 5).

Esta diversidade regista-se ao nível da nomenclatura, da vinculação institucional, das formas de financiamento, da multidisciplinaridade e do número de técnicos das equipas de trabalho que compõem estes serviços, entre outros aspetos (Pereira, 2010).

Ao nível da nomenclatura, a autora aponta a referência a serviço, a referência a centro ou, ainda, a referência a gabinete, para referenciar as mais usuais.

Ao nível da vinculação institucional, refere que alguns serviços de intervenção estão diretamente associados à reitoria. Outros serviços estão associados às faculdades ou, ainda, associados às escolas, entre outros.

Ao nível das formas de financiamento, o funcionamento também é diverso, havendo serviços em que o mesmo é assegurado por parte dos alunos, outros em que são assegurados por parte dos serviços de ação social e outros de carácter misto. A maioria deles está integrada nos Serviços de Ação Social (Pereira et al., 2010).

Ao nível da intervenção por parte dos objetivos de intervenção, a diversidade também se regista. Assim, os serviços ora prosseguem objetivos remediativos, ora preventivos, ora, ainda, promocionais, adotando diferentes modalidades de intervenção.

As modalidades de intervenção podem ser de variada ordem (Spokane, 2004). Watts (2006) enquadra as mesmas nas seguintes atividades gerais: a) ações de formação, b) debates,

c) *workshops*, d) seminários, e) tertúlias e f) consulta individual e em grupo. Os objetivos também poderão ser formativos para os próprios alunos dos cursos técnicos que trabalham nesses serviços, como é o caso do serviço da Universidade do Minho (Maia & Fernandes, 2004).

Em 2001, num levantamento feito pela RESAPES-AP, existiam em funcionamento nas universidades cerca de uma dezena e meia de serviços: 1) O Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho; 2) A área de Apoio Psicológico da Faculdade de Engenharia, o Gabinete de Apoio ao Aluno, Secção de Integração Académica e Profissional da Faculdade de Economia e o Gabinete de Integração Escolar e de Apoio Social da Reitoria, os três da Universidade do Porto; 3) O Centro de Estudos e Intervenção Psicológica da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, bem como o Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social; 4) O Gabinete de Psicologia dos Serviços de Ação Social do Instituto Politécnico de Coimbra; 5) O Gabinete de Psicologia dos Serviços de Ação Social do Instituto Politécnico de Leiria; 6) O Centro de Aconselhamento para Estudantes da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; 7) O Gabinete de Saúde Escolar da Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa; 8) O Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o Gabinete de Apoio Psicológico e Aconselhamento (GAPA) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da mesma universidade; 9) O Gabinete de Apoio Psicopedagógico (GAPsi) da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; 10) O Núcleo de Aconselhamento Psicológico (NAP) do Instituto Superior Técnico; 11) O Serviço Aluno e Carreira da Universidade Católica Portuguesa; 12) Os Serviços de Atendimento a Universitários da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; 13) O Serviço de Aconselhamento Psicológico dos Serviços de Ação Social (SAP) do Instituto Politécnico de Setúbal; 14) O Gabinete de Aconselhamento Psicológico da Universidade de Évora; 15) O Gabinete de Apoio Psicopedagógico do Instituto Politécnico de Beja; 16) O Gabinete de Psicologia e de Apoio Psicopedagógico da Universidade do Algarve; e 17) O Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico da Universidade dos Açores (Pereira et al., 2002).

Citando apenas algumas, aprez referir que a Universidade de Lisboa, na senda do desafio que as universidades sentem de desenvolvimento de competências nos alunos que estejam para além dos conteúdos puramente académicos, oferece aos alunos um programa de intervenção intitulado “Curso de Desenvolvimento Pessoal & Competências Sociais”. Trata-se de uma disciplina optativa integrada no grupo das disciplinas de Formação Cultural, Social e Ética. É

constituído por dez módulos compreendendo uma panóplia significativa e diversa de conteúdos programáticos, a saber, a) esclarecimento de objetivos de vida; b) processos de resolução de problemas e de tomada de decisão; c) desenvolvimento de competências de comunicação assertiva; d) desenvolvimento de competências de gestão de conflitos; e) desenvolvimento de competências de gestão do tempo; f) desenvolvimento de competências de gestão de *stress* e regulação emocional; g) potencialização criativa dos recursos pessoais visando a inovação; h) liderança e gestão de equipas; i) exposição social e apresentação oral de trabalhos; e j) desenvolvimento de competências de procura de primeiro emprego (Fernandes, Boto, & Martins, 2010).

A Universidade do Minho, no âmbito da sua intervenção no serviço de psicologia, tem uma unidade de exploração de carreira, especificamente orientada para o estudo dos comportamentos exploratórios de crianças, jovens e adultos. Oferece, à comunidade universitária e ao exterior, consulta individual e de grupo e um seminário de gestão pessoal de carreira, entre outros recursos de intervenção. Este serviço tem vindo gradualmente a disponibilizar cada vez mais atividades preventivas ou promocionais que correspondem às necessidades sentidas e avaliadas no contexto universitário (Taveira, Faria, Loureiro, Silva, & Araújo, 2008).

A Universidade Católica Portuguesa tem um programa de intervenção “Ateliers de Empregabilidade” cujos objetivos de intervenção passam por promover o autoconhecimento; facilitar a atribuição de significado(s) a “terminar o curso”; facilitar o desenvolvimento de estratégias adaptativas para lidar com esta transição de vida; promover a construção de um projeto de futuro realista e flexível; promover a tomada de consciência do desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do ciclo vital, no sentido de facilitar a emergência de uma identidade profissional; preparar os participantes para os desafios associados à integração profissional; promover o desenvolvimento pessoal; e promover a construção de projetos de futuro (Casanova, Martins, Monteiro, & Pacheco, 2010).

O Instituto Politécnico de Leiria, por sua vez, tem, entre outros aspetos, uma vertente de apoio psicológico e orientação vocacional bem como um programa de mentorado. Também a Universidade de Lisboa, no Instituto Superior Técnico, oferece um programa de mentorado (o primeiro no país), que parece também cumprir objetivos dos programas mais orientados para o desenvolvimento vocacional e académico (Gonçalves, 2011).

A maioria dos serviços apresenta, ainda, aos alunos respostas ao nível da sexualidade, abusos de substâncias, métodos de estudo e comportamentos de risco (Pereira et al., 2010).

No fundo, este tipo de respostas parece constituir-se como solução ao repto da declaração de Bolonha (assinada em 1999) que refere a importância de agregar ao domínio académico uma componente comportamental e emocional, bem como uma componente associada aos conteúdos académicos e outra componente mais comportamental, para além do reconhecimento mútuo do Ensino Superior, da transparência, dos conteúdos compatíveis e das garantias de qualidade e competitividade internacional.

Em bom rigor, nem toda a intervenção gira em torno de dificuldades. Lobo (2006) defende a importância do trabalho, junto dos alunos, em prol do desenvolvimento da capacidade de decisão, da capacidade de comunicação, da capacidade de trabalhar em equipa, de construir consensos e de resolver conflitos. Assim, a intervenção deverá integrar variadas atividades para responder a estes objetivos. Estas atividades podem incluir a informação escolar e profissional; a consulta psicológica; a psicoterapia; o apoio psicopedagógico; os seminários; as intervenções por computador; entre outras.

Estas atividades têm impacto nos alunos, sobretudo ao nível futuro, de emprego, por exemplo. Por isso, por vezes, são um indicador de qualidade e dos planos estratégicos da própria universidade, daí também a sua importância (Garver, Spralls III, & Divine, 2009).

Na verdade, à semelhança dos serviços atrás referidos, existem muitos outros nas universidades portuguesas com objetivos preventivos e promocionais. Estes visam, essencialmente, promover competências de estudo, de orientação, de promoção de saúde e de desenvolvimento de competências gerais, por exemplo. Contudo, ainda existe uma forte componente remediativa associada a problemas do foro emocional, com atendimento a casos clínicos de depressão e ansiedade, por exemplo, ou relacional, essencialmente. A pertinência dos programas preventivos ou promocionais parece ganhar cada vez mais suporte, pela existência de estudos que demonstram uma relação entre a sua frequência e o sucesso académico desses alunos (Boto, Mader, & Fernandes, 2010).

Com efeito, genericamente, a investigação demonstra que os estudantes que procuram apoio psicológico no Ensino Superior têm maiores dificuldades na resolução de tarefas desenvolvimentais de transição para a vida adulta que os que não recorrem a estes serviços (Dias, 2010). Estas dificuldades estão também por vezes relacionadas com o processo educativo (sucesso académico, ansiedade face aos testes, desmotivação, falta de métodos de trabalho, ...) sendo sugerido, nestes casos, o encaminhamento para *workshops* de desenvolvimento de competências académicas, por exemplo.

Dias (2010) considera, então, que parece ser “*vantajoso focalizar o aconselhamento, sempre que possível, nas dificuldades atuais na resolução das tarefas desenvolvimentais, estabelecendo as ligações possíveis e continuidade existentes, quer relativamente à história de vida e às relações no passado, quer relativamente às atitudes face ao aconselhamento*” (p. 28).

Ao nível das necessidades mais do âmbito vocacional, Herr (2001) identifica cinco áreas, a saber, a) ao nível dos interesses, aptidões e objetivos de carreira, b) ao nível dos planos de carreira, c) ao nível da exploração de oportunidades com base nos interesses, aptidões e objetivos de carreira, d) ao nível da seleção de alternativas, e e) ao nível do desenvolvimento de estratégias de procura de emprego.

Já Lima e Fraga (2010) relevam a importância de: a) sensibilizar os estudantes para a definição e clarificação de objetivos pessoais e profissionais; b) promover a exploração ativa em relação ao percurso académico ou curso; c) facilitar o desenvolvimento pessoal dos alunos, sensibilizando-os para conhecimentos, atitudes e competências no planeamento e na decisão; e d) implementar estratégias que os ajudem a antecipar e a preparar planos de carreira, bem como a reformular projetos e a elaborar planos alternativos.

Nesta linha de pensamento, os programas de intervenção nos primeiros anos do Ensino Superior parecem ser eficazes na definição de objetivos junto dos estudantes (Fuller, Blinne, & Johnston, 1994). Contudo, a intervenção não se deverá conter a esses primeiros anos. Com efeito, ao longo deste trabalho já refletimos acerca da importância do planeamento futuro e da transição. A intervenção também deverá assumir essa vertente no sentido de possibilitar uma transição mais fluida entre o contexto do Ensino Superior e o mercado do trabalho, dadas as expectativas, por vezes díspares entre as partes (Greenhaus & Callanan, 1994).

Neste sentido, no âmbito vocacional, variados modelos e métodos têm surgido, ao longo do tempo, no sentido de ajudar os alunos a definir objetivos de carreira, opções e planos, bem como a promover neles estratégias e competências de procura de emprego (Anderson, 1995). Estes modelos e métodos sustentam-se na evidência demonstrada por alguns autores de que os estudantes, sobretudo os indecisos, melhoram ao nível dos seus níveis de identidade vocacional após a frequência de um programa de intervenção (Lucas & Epperson, 1990; Fuller et al., 1994). Porém, quando se analisa em pormenor algumas destas intervenções, constata-se que a maioria dos programas de intervenção parece basear-se na premissa de que os alunos têm uma noção pouco clara da direção das suas escolhas e promovem o autoconhecimento ao nível das capacidades, interesses e atitudes, entre outras, enquanto, também premissa para a tomada de

decisão de carreira (Anderson, 1995). Na realidade, por vezes não é bem claro quem são os alunos que precisam mais de ajuda. Para além disso, curiosamente, constata-se que evoluem mais ou beneficiam mais quem inicialmente menos precisaria de ajuda específica, segundo a avaliação inicial do técnico (Kivlighan & Shapiro, 1987).

Em torno destas reflexões, Anderson (1995) descreve um estudo piloto de cariz desenvolvimentista junto de estudantes universitários, com o objetivo de promover a maturidade vocacional, enquanto “capacidade e preparação para tomar decisões”.

Neste estudo, o objetivo é, sobretudo, entender em que aspetos diferem alunos com baixa maturidade vocacional dos seus pares e que tipo de experiências passadas podem ter estado relacionadas com este desenvolvimento mais “lentificado”, de modo a criar um modelo.

Ao nível da investigação, a sua preocupação está, sobretudo, relacionada com a falta de informação de estudos científicos relativos à eficácia de grupos estruturados de intervenção de carreira. Também é sua preocupação, então, desenvolver um modelo relativo ao desenvolvimento da maturidade e identidade de carreira, através da análise do “Eu possível”, das suas características, história, desenvolvimento e encorajamento de outros novos “Eu’s possíveis”. Para este autor, o “Eu possível”, concetualmente pode ser definido como um conjunto de esquemas do *self*, guiados por experiências passadas, que conduzem ao desenvolvimento de interesses, aspirações, medos, inibições e objetivos.

Inicialmente, o autor solicitou aos membros do grupo para preencherem o Career Development Inventory (Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers, 1981) e o My Vocational Situation (Holland, Daiger, & Power, 1980) para análise das suas atitudes e dos seus conhecimentos ou informações de carreira. Os participantes exploraram a sua infância, a sua adolescência, a influência da sua família, os seus valores pessoais, os papéis de vida, o autoconceito, o *empowerment* pessoal, a perceção e a utilização de recursos. Usufruíram de um guião de questões para refletirem sobre as dez áreas temáticas em análise, a partir do esquema visual identificado na figura 19.

Neste processo, os participantes refletiam e o responsável pelo grupo tomava notas. Os restantes elementos deram *feedback* a cada participante a propósito das suas reflexões.

Após estas reflexões de grupo, o responsável pelo grupo realizou encontros individuais com cada elemento para discutir o modelo criado para cada um e o plano de ação (a partir dos seus recursos para desenvolver as áreas mais deficitárias).

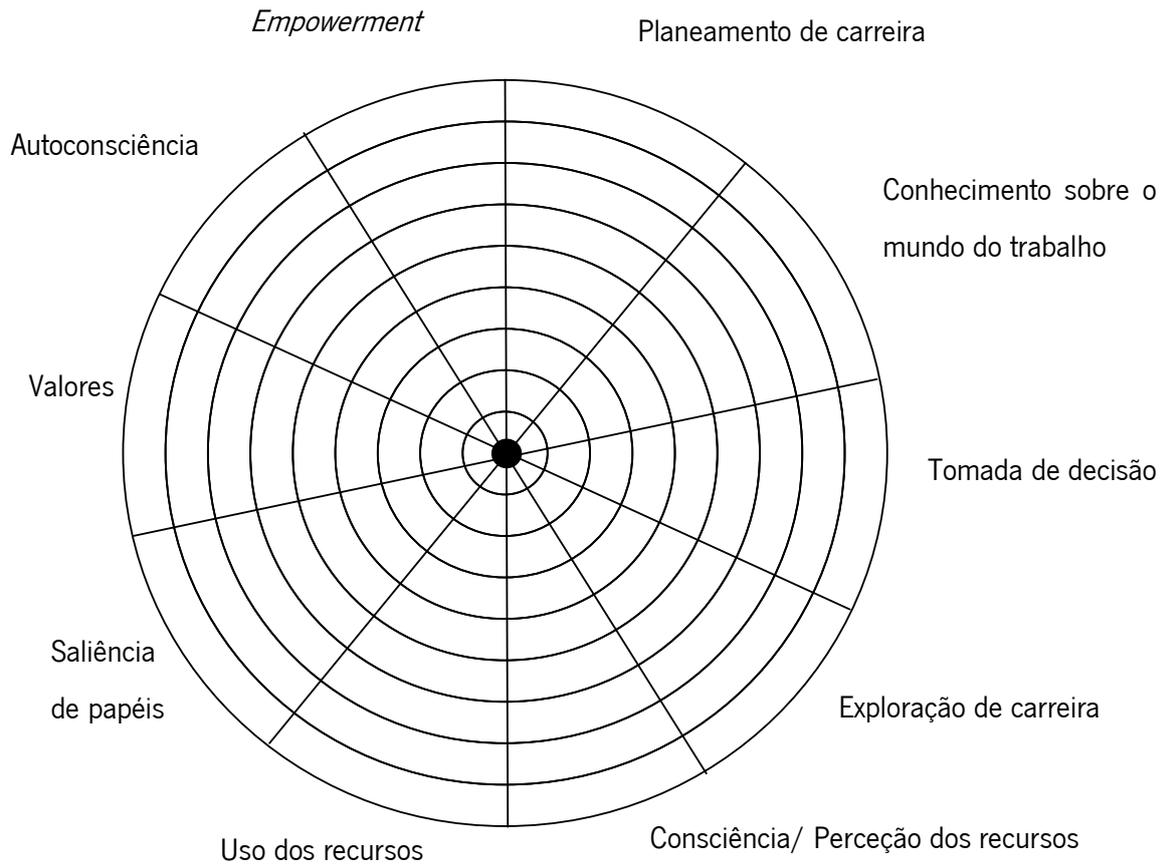


Figura 19. Modelo de vetores de desenvolvimento de carreira (Anderson, 1995)

Este autor conclui, como aspeto central, a importância da modalidade de intervenção em grupo, que permite a partilha e a reflexão. Por outro lado, neste grupo parece ter sido crucial a sua composição, tidos todos como indecisos. Segundo o autor, esta universalidade pode ter contribuído para a partilha e para a incorporação de novos aspetos no autoconceito, bem como para se tornarem mais orientados no domínio da carreira. Para além disso, os próprios temas e a reflexão que deles brotou pode ter contribuído para os participantes reconhecerem os seus esquemas e quais deles bloqueiam ou limitam as suas aspirações e objetivos.

A evolução deste grupo foi também sustentada ao nível quantitativo através da análise do MVS e do CDI. Destes valores, o autor conclui que os participantes no final da intervenção se encontravam mais preparados para iniciar um processo de tomada de decisão de carreira. A

grande limitação deste estudo, a nosso ver, é relativa ao reduzido número de participantes (n=13).

Este modelo parece-nos ser interessante pelos temas abordados, comuns aos habitualmente trabalhados no contexto da intervenção vocacional, partilhando temáticas e metodologias com a intervenção desenhada para este trabalho, conforme informação explanada no estudo empírico.

2. Eficácia e critérios de avaliação dos serviços

Como abordado no ponto anterior, quando nos referimos aos estudantes do Ensino Superior estamos, muitas vezes, a referenciar dois grandes núcleos de necessidades: o da transição (Ensino Secundário-Ensino Superior e Ensino Superior-Mundo do trabalho ou outros projetos) e o do sucesso e frequência universitária.

O aconselhamento psicológico, neste contexto e nesta faixa etária, tem, assim, especificidades distintas de outros tipos de aconselhamento ou de intervenções noutros contextos (Dias, 2006ab; 2010).

Para além deste aspeto, cerca de 40% dos estudantes das universidades parecem experienciar problemas, da mais variada ordem ao longo da frequência universitária (Dias, 2006ab). Estes problemas podem conduzir ao abandono precoce, ao sub-rendimento ou à protelação da consecução dos objetivos académicos (Oliveira, 2010).

Estes são, entre outros, argumentos que nos permitem defender a pertinência da intervenção psicológica junto de esta população.

Relativamente à temática da eficácia, parece-nos claro que é pertinente intervir junto desta população. As primeiras referências sobre a eficácia encontradas são de Holland (1985, citado em Kivlighan & Shapiro, 1987). Para este autor, é importante definir a intervenção e a modalidade de intervenção, com vista à sua eficácia, em função do tipo de personalidade do cliente. Assim, e nesta linha de ação, Bruch (1978, citado em Kivlighan & Shapiro, 1987) antecipa que clientes realistas, investigadores ou convencionais, na teoria daquele outro autor,, ou então com interesses fortes nestas áreas, podem reagir mais favoravelmente a formatos de autoajuda ou a formatos mais estruturados. No mesmo sentido, clientes com um perfil mais marcadamente social beneficiam mais de uma intervenção em grupo, com interação entre os seus membros, seguindo-se o mesmo tipo de raciocínio para os restantes tipos de personalidade que Holland preconizava. Neste sentido, Kivlighan, Hageseth, Tipton e McGovern (1981) encontram algumas evidências confirmatórias destas asserções, confirmadas em 1987 por Kivlighan e Shapiro.

Lucas e Epperson (1990), detendo-se no conceito de indecisão, afirmam que existem vários tipos de indecisão e salientam a importância de se conhecer bem, nos serviços de aconselhamento, os tipos de problemas que os clientes apresentam de modo a se desenhar intervenções cada vez mais adequadas.

Assim, existe, comumente na literatura, referências a quatro grandes tipos de subgrupos de alunos: a) os que se encontram prontos a tomar decisões, caracterizados por baixa ansiedade, elevada autoestima e boa identidade vocacional; b) os indecisos desenvolvimentais, estáveis do ponto de vista emocional (elevada autoestima e ansiedade de baixa a moderada) mas com uma imagem pessoal e do mundo do trabalho pouco clara, necessitando de informação; c) os ansiosos quanto às escolhas, que reportam elevada ansiedade face às escolhas ou à tomada de decisão, baixa necessidade de informação e baixa identidade vocacional; e, por último, d) os indecisos crónicos, que apresentam baixa identidade vocacional, elevada necessidade de informação quanto ao *self* e quanto às diferentes oportunidades e baixa autoestima (Cohen et al., 1995). De novo, estes autores salientam a importância de um diagnóstico prévio na identificação das características dos clientes, para a definição da intervenção mais ajustada. Estas reflexões são essenciais dado que é importante promover boas e variadas intervenções ao mais baixo custo possível (Sampson, 2009).

Na Inglaterra, por exemplo, esta necessidade de avaliação surge na década de 90, movida por grupos de psicólogos. Desencadeia, em termos práticos, um conjunto de critérios e processos de avaliação. A este movimento intitulou-se, epistemologicamente, *practice-based research* (Sales & Alves, 2010).

Tradicionalmente, a avaliação dos serviços assumia um carácter eminentemente estatístico. Reportava, essencialmente, o número de casos atendidos e as horas de trabalho. Estes critérios são, naturalmente, insuficientes para avaliar a eficácia de intervenções.

Dada a importância da avaliação dos serviços, já que desta estão dependentes, muitas vezes, financiamentos que, por sua vez, influenciam também a eficácia dos mesmos serviços, esta temática foi ganhando mais relevo para os técnicos e gestores destas áreas. Sales e Alves (2010) referem, assim, a importância da inclusão de critérios atuais mais abrangentes como a acessibilidade dos serviços à totalidade dos alunos; a aceitabilidade; a igualdade; e a eficácia. Com efeito, paulatinamente, têm surgido novos métodos de avaliação das intervenções.

Essencialmente, foi nos últimos vinte anos que, no âmbito da psicologia vocacional, a questão da avaliação das intervenções foi ganhando corpo enquanto temática de relevância científica. Neste sentido, começaram a proliferar ao nível nacional e internacionalmente vários estudos relativos a esta temática (Pinto, 2010), independentemente da modalidade de intervenção levada a cabo, tal como categorizado por Spokane (2004).

Por avaliação das intervenções vocacionais entende-se a “recolha sistemática de informação acerca das características e resultados da generalidade da intervenção, ou de algum dos seus componentes específicos, tendo em vista a tomada de decisões esclarecidas e informadas relativamente à eliminação, à manutenção, ou à melhoria do programa” (Pinto, 2010, p. 100). Devem englobar, ainda, avaliações de necessidades de intervenção, de forma a ajustar as intervenções às populações a que se destinam, tal como já explanado por outros autores citados anteriormente. A autora defende, ainda, que a avaliação deverá ser contínua e transversal.

Esta é usualmente dividida em dois grandes tipos: a) a avaliação de resultados; e b) a avaliação de processo, embora esta distinção não seja líquida. A avaliação dos resultados tem por objetivo avaliar até que ponto se podem atribuir a determinada intervenção específica determinados resultados nos clientes, centrando-se em mudanças. A avaliação do processo, por sua vez, é referente ao processo de ajuda, enquanto transação dinâmica entre duas pessoas. Pretende discriminar a aplicação ou não de determinadas atividades das intervenções, de acordo com o previsto e permite, igualmente, a obtenção de *feedback* atempado dos clientes para possíveis ajustes (Leitão & Paixão, 2008).

Os resultados podem, ainda, dividir-se em resultados imediatos, intermédios ou distais. A mudança imediata é reativa a um desafio ou ação do técnico. A mudança intermédia é aquela que se regista habitualmente entre sessões. Por seu turno, a mudança distal é aquela que se regista na sequência de todo um processo de intervenção (Taveira & Pinto, 2008). Há autores que sugerem, nesta lógica, também, avaliações mais distais no tempo (*follow-up*) no sentido de avaliar a permanência das mudanças no tempo, num ou mais momentos, após a intervenção (Flynn, 1995).

Pinto (2010) apresenta um modelo circular de intervenção/avaliação de programas de intervenção. Este modelo, para a autora, é desenvolvido em torno de algumas questões centrais no domínio da avaliação da intervenção, a saber: “ O programa de intervenção alcançou os resultados a que se propôs?”; “Os resultados da intervenção são positivos ou negativos para os seus participantes?”; “Foram colmatadas as suas necessidades aquando da sua inscrição na intervenção?”; “Foram notados efeitos colaterais da intervenção ou resultados não previstos/não relacionados com os objetivos?”; “De que forma os resultados obtidos com o programa de intervenção se espelham em outras áreas da vida dos participantes?”; “A relação custo-benefício-eficácia é satisfatória?”

Este modelo é composto por cinco passos específicos: a) identificação de necessidades e problemas de destinatários e contexto; b) desenho e planeamento do programa de intervenção; c) implementação e monitorização do processo de intervenção; d) avaliação dos resultados de intervenção; e e) divulgação dos resultados de intervenção. A avaliação, quer do processo, quer dos resultados, assume uma importância vital já que conduz à divulgação dos resultados e eventuais novas necessidades de intervenção, aspeto que inicia de novo o ciclo de intervenção-avaliação.

Assim, defendemos que a avaliação dos serviços deverá adotar uma “rotina de recolha de dados”, concretamente, dados demográficos e clínicos dos alunos; dados sobre a natureza do serviço prestado, seja encaminhamento, tempo de espera, duração da intervenção; e dados sobre os resultados obtidos ou a mudança, incluindo a intensidade dessa mudança, a fiabilidade ou a significância estatística, mas também a mudança pessoal para os clientes dos serviços. Defendemos, também, que depois desta recolha deverá seguir-se um processo de análise e interpretação e de comparação com critérios que podem ser, por exemplo, comparações com outros serviços.

Do ponto de vista clínico, a recolha sistemática dos dados de avaliação e a própria avaliação em si parece ter impacto nos clientes porque facilita a reflexão acerca da mudança e da intervenção. Para além disso, faz os clientes sentirem-se ativos e incluídos na evolução e parece também estar associada a menores desistências, devido ao *feedback* da avaliação poder atempadamente ajudar o psicólogo a redefinir a intervenção que está a levar a cabo (Sales & Alves, 2010).

Do ponto de vista estratégico e organizacional, a avaliação criteriosa das intervenções e os dados sistemáticos de efeitos positivos e de enquadramento das intervenções parece ser o modo mais claro de se obter financiamentos para a manutenção de determinado serviço ou intervenção. Paralelamente, permite aos psicólogos uma partilha franca dos seus resultados e interpela-os a refletir sobre os mesmos (Sales & Alves, 2010). A existência deste paradigma de avaliação no Ensino Superior é de vital importância quando, para as instituições em ambiente de competitividade, é central a satisfação dos alunos e dos próprios docentes (Ramos, Gonçalves, & Nascimento, 2010).

Não obstante estas vantagens, e a importância da avaliação das intervenções, continua a verificar-se uma resistência por parte dos técnicos de psicologia. Existe por parte dos psicólogos e dos serviços ainda alguma dissonância, resultante sobretudo da “carga pesada” e natureza de

alguns instrumentos de avaliação que nem sempre captam a riqueza das interações. Para além disso, alegam que pode resultar desta necessidade de recolha de dados (positivos) uma ansiedade inibitória de bom desempenho para o psicólogo, ou uma inibição por preocupação com eventuais resultados negativos, entre outros aspetos. Para além disso, a ausência de avaliação poderá dever-se, ainda, à falta de treino e desconhecimento de metodologias de investigação, poderá dever-se também à crença de que qualquer intervenção tem efeitos positivos, e também aos constrangimentos da prática, como seja o tempo disponível, e, ainda, a falta de reconhecimento da sua importância por parte dos serviços (Faria, 2008b; Taveira & Pinto, 2008; Sales & Alves, 2010).

Kossek e colaboradores (1998) a este propósito, referem que a avaliação dos programas de gestão pessoal de carreira não é uma literatura muito frequente. Aliás, apesar do crescimento destes programas, poucos são rigorosamente avaliados levantando algumas questões críticas como, por exemplo, a) estas competências põem ser formalmente ensinadas?; b) como é que estes programas operam?; c) junto de quem os programas podem ser mais eficazes e menos eficazes?

Neste sentido, continuamos a oferecer às populações intervenções pouco sustentadas e avaliadas ao nível da eficácia e os programas preventivos relacionados com a gestão pessoal de carreira não são exceção, havendo alguns com constrangimentos em termos de amostragem, representatividade, procedimentos e instrumentos de avaliação, *design* dos estudos, entre outros aspetos (Pinto, 2010).

É nosso entendimento que a avaliação não é dissociada da intervenção mas parte integrante que permite reflexão e até alterações ou ajustes dinâmicos à intervenção, dado que visa a capacidade de execução de um plano. Não é uma única recolha de dados mas um processo contínuo que exige avaliação dos mesmos.

Sobre esta questão não nos iremos deter dado que já existe, em Portugal e no resto do mundo, alguma literatura relevante sobre a temática (e.g., Faria, 2008b; Lima & Fraga, 2011; Luzzo et al., 1996; Spokane, 2004; Taveira & Faria, 2009; Taveira & Pinto, 2008).

Registamos, contudo, o contributo de Spokane (2004) que afirma que as intervenções de carreira são eficazes quando permitem adquirir uma estrutura cognitiva de compreensão do Eu, do mundo do trabalho e dos aspetos relacionais entre ambos, quando fornece informações sobre o Eu e o mundo do trabalho, quando permite o ensaio cognitivo de aspirações, sonhos e

esperanças, quando proporciona apoio social ou reforço e quando permite a mobilização para o comportamento exploratório.

Concluindo, apraz registar que, neste âmbito, a revisão da pesquisa qualitativa realizada desde 1950 permite concluir que as intervenções de carreira: (i) produzem resultados mais elevados em medidas de critério (e.g., medidas de maturidade vocacional); (ii) contribuem para o desenvolvimento de competências específicas (e.g., procura e obtenção de um emprego); (iii) podem ajudar os clientes a realizar melhores escolhas de carreira, sempre que os psicólogos atuem como modelos comportamentais, ofereçam informação vocacional concreta e não estereotipada, e reforcem comportamentos vocacionais positivos e providenciam *feedback* promotor do autoconhecimento (e.g., Silva, 2004a).

3. A gestão pessoal de carreira em contexto universitário

A reflexão levada a cabo no capítulo II permite-nos concluir que o contexto atual exige novas competências e novas responsabilidades, quer da parte do colaborador ou trabalhador, quer da parte das organizações, com vista ao sucesso e à satisfação. Toda esta dinâmica gira em torno do investimento nas pessoas e da sua potenciação, ao nível do autoconhecimento e do autodesenvolvimento, numa responsabilidade partilhada (Vos, Dewettinck, & Buyens, 2009; Vos, Dewettinck, & Buyens, 2006; Duarte, 2006; Krumboltz & Worthington, 1999).

A gestão pessoal de carreira comunga deste ideal e sustenta-se em cinco aspetos: a) autoconhecimento e autoconfiança; b) foco no processo, no dia-a-dia e nas aprendizagens daí decorrentes, mais do que no futuro ideal; c) crença na criação de alianças sociais e profissionais; d) consciência da mudança e da variabilidade, mas enquanto geradora de novas aprendizagens; e e) consciência de aprendizagem, fruto de fatores múltiplos e ao longo do tempo. Neste sentido, Vos e Soens (2008) e Vos e colaboradores (2006) definem a gestão pessoal de carreira como um processo pró ativo de gestão, ao nível da definição e execução de objetivos; procura de *feedback*; procura de alternativas; e criação de redes; entre outros aspetos. Distinguem o processo de gestão pessoal de carreira a dois níveis: a) o refletivo e o comportamental. O primeiro diz respeito às conceções e ao trabalho intrapessoal, enquanto que o segundo representa comportamentos visíveis.

Scholl e Cascone (2010) também se dedicam a esta reflexão. Vão buscar influências à teoria de Savickas (2005), essencialmente ao seu conceito de adaptabilidade e às suas componentes atitudinais centrais, nomeadamente a preocupação, a curiosidade, a confiança e o controlo. Neste sentido, defendem intervenções com integração do presente, passado e futuro, através de abordagens autobiográficas futuras e *workshops* que trabalhem a perspetiva temporal. Defendem, também, a reestruturação da experiência de vida através dos *curriculum vitae*, que podem incluir objetivos para o futuro numa vertente privada. Propõem uma intervenção estruturada de quatro sessões.

Abele e Wiese (2008) defendem a importância de se trabalhar, ao nível da intervenção, os objetivos seletivos e a definição de estratégias eficientes para a sua prossecução, dada a incapacidade de avaliação e seguimento de vários objetivos de uma vez. Esta ideia é comum à defendida por Gati e seus colaboradores no seu modelo PIC - *prescreening, in depth exploration and choice* (Gati, Amir, & Kleiman, 2005; Gati, Krausz, & Osipow, 1996; Gati, Osipow, Krausz,

& Saka, 2000). Defendem Abele e Wiese (2008), também, que a seleção bem-sucedida tem em consideração as expectativas da sociedade, as estruturas de oportunidades e as competências e capacidades individuais. Por outras palavras, como sustentam Coimbra, Parada, e Imaginário (2001), a gestão pessoal de carreira constitui a mais clara convicção da capacidade de condução da própria vida, embora com necessidade permanente de negociação com o meio, pelas suas oportunidades, numa dinâmica questionamento ativo - exploração facilitadora.

Adekola (2011) vê a gestão pessoal de carreira como um processo contínuo, levado a cabo ao longo da vida, de preparação, de desenvolvimento, de implementação e de monitorização de planos de carreira, a par do desenvolvimento de estratégias, numa associação com o desenvolvimento de carreira, a satisfação e o compromisso.

Já Neault (2000b), num estudo com trabalhadores canadianos, identificou como áreas essenciais a desenvolver o otimismo, a flexibilidade e a aprendizagem contínua, já que estas três características estão associadas ao sucesso de carreira e à satisfação no trabalho.

Por sua vez, Zhang (2010) defende como domínios de intervenção ao nível da gestão pessoal de carreira os seguintes: a) a exploração do *self* e do ambiente (valores, capacidades, interesses e procura de informação ativa de alternativas; b) o investimento no capital humano, através do treino e da experiência; c) o investimento no capital social; e d) o equilíbrio dos domínios do trabalho e das atividades de não trabalho.

Por seu turno, Amundson (2006), defende que, nos tempos que correm, a intervenção deverá ser preferencialmente ao longo da vida, centrada no cliente e holística. Deverá também incluir perspetivas sociais, deverá ser dinâmica e centrada na narrativa dos clientes.

Halasz e Kempton (2000), preocupados com o desenho de intervenções vocacionadas às necessidades dos alunos e com a sua eficácia, avaliam uma intervenção vocacionada às questões da carreira. Esta intervenção, em formato de curso do tipo seminário, com duração de catorze semanas, visa explorar valores, capacidades, interesses e o modo como estes se relacionam com a carreira. Ao mesmo tempo, visa o apoio na tomada de decisão e no desenho de estratégias de carreira, potenciando o marketing pessoal.

Taveira e Rodríguez-Moreno (2010) defendem que a gestão pessoal de carreira implica exploração de si mesmo e do ambiente, conhecimento, estabelecimento de metas ou objetivos claros e realistas, estratégias e avaliação. Estas autoras defendem, também, que a gestão pessoal de carreira é mais eficaz quanto mais contribuir para aumentar a compatibilidade percebida entre aspirações, objetivos e competências individuais, por um lado, e empresariais,

por outro lado. As autoras apresentam, neste sentido, três intervenções no Ensino Superior levadas a cabo em Espanha e Portugal, uma das quais é alvo deste trabalho de investigação.

Já Bridgstock (2009) define gestão de carreira como a capacidade de construção de carreira, através do equilíbrio intencional do trabalho e aprendizagem e outros domínios da vida, ao longo da mesma, através de processos refletivos, de avaliação e de tomada de decisão. Neste sentido, cria o modelo apresentado mais adiante, na figura 20.

Detemo-nos um pouco nele pela sua riqueza ao nível da explicitação de aspetos importantes a desenvolver nesta população, mas também por resultar de um trabalho de intervenção, com avaliação associada.



Figura 20. Modelo conceitual de atributos dos graduados para a empregabilidade, incluindo as competências de gestão de carreira (Bridgstock, 2009).

Para Bridgstock (2009), o processo de gestão de carreira é contínuo e envolve processos de reflexão, avaliação e tomada de decisão. Usa habilidades para autogestão e construção de carreira, com base em certas características de base e fatores disposicionais, para efetivamente adquirir, exibir e utilizar capacidades genéricas e específicas de cada disciplina no mundo do trabalho.

No sentido mais amplo, envolve a criação de metas de carreira realistas e pessoalmente significativas. Estas podem envolver decisões estratégicas de trabalho e oportunidades de aprendizagem, reconhecendo o equilíbrio trabalho – vida. Apreciando-se as relações mais amplas entre o trabalho, a economia e a sociedade. No sentido mais proximal e imediato, também inclui os processos envolvidos na obtenção e manutenção de trabalho.

Dissecando o modelo, as competências de empregabilidade são habilidades que são diretamente relevantes para a obtenção e manutenção de trabalho. Estas incluem competências genéricas e as competências disciplinares específicas exigidas para o desempenho numa situação específica de trabalho. Incluem, ainda, habilidades de gestão de carreira, divididas em duas categorias de competências, a autogestão e a construção de carreira, desenvolvidas num determinado contexto de características pessoais.

As competências de gestão e o conhecimento são essenciais para a empregabilidade, para o sucesso e para os resultados de carreira, bem como para a transição, na medida em que desempenham um papel importante em determinar, até que ponto que competências genéricas e específicas são aprendidas, exibidas e usadas, de que maneira, quando e em que circunstâncias.

As características pessoais incluem, para este autor, abertura à experiência, cordialidade, autoconfiança, iniciativa, motivação intrínseca, autoeficácia de carreira e satisfação.

As competências disciplinares específicas dizem respeito às competências incluídas nos currículos disciplinares dos cursos, de origem em domínios científicos e disciplinares específicos.

As competências genéricas incluem, por sua vez, competências de empregabilidade. Estas são referentes a competências associadas à literacia informacional, ao manuseamento tecnológico, à comunicação verbal e escrita, à numeracia e ao trabalho com equipas. O conceito de competências genéricas, segundo Bridgstock, embora de difícil delimitação e avaliação, é um conceito comumente aceite na comunidade científica, aspeto que não tem levado a estudos que sustentem a associação entre estas competências e uma efetiva empregabilidade. Também Cabral-Cardoso, Estevão e Silva (2006) apresentam um estudo, junto de alunos finalistas e de

potenciais empresas empregadoras, que atesta a importância destas competências, que intitularam de competências transversais.

Por seu turno, as competências de autogestão são relativas à perceção individual e avaliação de si próprio ao nível dos valores, interesses e objetivos, competências relacionadas com o conceito de identidade, com muita importância, dado o sentimento de congruência pessoal sentida quando esta está próxima ou relacionada com os papéis de carreira desempenhados.

Já as competências de construção de carreira, dizem respeito à capacidade de encontrar e usar informação acerca de carreiras profissionais, mercados de trabalho, entre outros aspetos, bem como a manutenção de emprego e exploração de novas oportunidades. Estas competências estão associadas a expectativas mais realistas em relação ao mercado de trabalho e menos erros no ajustamento entre as ofertas do mercado de trabalho e as possibilidades de emprego realistas.

Assim, o autor inclui nestas competências os seguintes aspetos:

- a) Estar familiarizado com as oportunidades e com as ameaças existentes, bem como dos fatores críticos para o sucesso. Este nível de informação inclui conhecimento sobre as características das organizações como as crenças, normas, cultura e valores paralelamente a outras informações laborais como taxas de desemprego e salários;
- b) Estar capaz de avaliar e escolher as melhores oportunidades;
- c) Estar capaz de determinar o tempo de permanência numa determinada função, de determinar quando procurar um novo emprego ou formação, bem como ter capacidade para aproveitar rapidamente oportunidades;
- d) Saber como concorrer a oportunidades de emprego, falar das suas competências e capacidades de uma maneira atraente a possíveis empregadores;
- e) Criar capital social através de relações pessoais e profissionais estratégicas que possam conduzir a determinado tipo de oportunidades e recursos.

Bridgstock (2009) defende, por isso, que as competências de gestão pessoal de carreira devem ser trabalhadas em contexto universitário. Aponta, contudo alguns problemas na sua concretização. O primeiro tem a ver com o contexto onde estas competências poderão ser

trabalhadas. Lembra que se incluídas no currículo podem sacrificar matérias técnicas importantes. O segundo, e no caso de estas temáticas serem trabalhadas fora das áreas disciplinares, nomeadamente em contexto dos centros de apoio ao aluno existentes nas universidades, lembra que estes centros nem sempre valorizam estas temáticas, dando prioridade a questões emocionais e de rendimento. Para este autor, a inclusão desta temática não pode substituir as restantes temáticas, exigindo novos recursos técnicos. Ademais, lembra o autor, uma abordagem igual para todos os alunos não é uma boa estratégia, defendendo uma abordagem muito individualizada e personalizada que implicará necessariamente, também, com os recursos técnicos. Idealmente, ainda, estas intervenções devem envolver parceiros industriais/ organizacionais, pessoal académico e os serviços de carreira, para um adequado planeamento e implementação de projetos e curriculuns. Como defende um trabalho muito individualizado, o uso de estratégias tradicionais não é suficiente. Defende, pelo contrário, *role playings*, elaboração de portefólios e desenvolvimento de competências de tomada de decisão, entre outras, numa abordagem preventiva e atempada, já que após a frequência universitária, quando os alunos efetivamente se confrontam com as dificuldades, os serviços da universidade já não estão acessíveis.

Deste modo, e com estas características, Bridgstock (2009) defende os programas de intervenção de carácter preventivo no Ensino Superior para o desenvolvimento da gestão pessoal de carreira nos alunos. Defende que estes parecem ter efeitos positivos no rendimento e na empregabilidade, bem como no sucesso atual e futuro. Como sustenta Duarte (2006), quanto mais habituada uma pessoa estiver a trabalhar o seu autoconhecimento, quanto maior consciência tiver de que é ela quem decide a vida que tem ou quer vir a ter, quanto maior capacidade tiver de análise das mudanças dos contextos com geração de novas oportunidades e, ainda, se enquadrar a vida de trabalho como pertencente a uma carreira mais ampla, mais facilmente lidará com os desafios do dia-a-dia, por mais adversos que possam ser.

Contudo, como afiançam alguns autores, há necessidades de estudos mais frequentes e sustentados para estas afirmações que são avançadas por alguma literatura e que, também, se encontra fortemente enraizada na população. Também a intervenção em grupo com estudantes universitários surgiu inicialmente sem grande sustentabilidade teórica, embora a partir dos anos 90 do século passado já possam ser encontrados estudos específicos com esta população. Neste momento, este grupo da população tem merecido maior atenção e a intervenção vocacional tem sido cada vez mais utilizada em contexto universitário, nomeadamente, na

abordagem à carreira, o que releva a importância de estudos de eficácia também pela modalidade de intervenção em si (Halasz & Kempton, 2000).

O estudo empírico que apresentamos de seguida visa contribuir para dar resposta a esta necessidade.

4. Síntese

Neste capítulo abordámos, inicialmente, os serviços de intervenção psicológica no Ensino Superior em Portugal e as necessidades de intervenção na carreira, bem como a eficácia e critérios de avaliação dos serviços e a gestão pessoal de carreira em contexto universitário, numa fase final.

Desta informação é possível concluir que a intervenção psicológica no Ensino Superior em geral e, sobretudo, em Portugal é uma área relativamente recente. Para além disso, os serviços são díspares a vários níveis, embora recentemente tenha havido um esforço no sentido de promover maior articulação entre os mesmos, através de encontros científicos e criação de associações, por exemplo. Outro aspeto saliente neste capítulo é a existência de uma centração ainda algo significativa destes serviços relativamente a aspetos mais remediativos, embora haja algumas iniciativas dirigidas à prevenção e à promoção. Ao nível vocacional releva-se a importância da definição de objetivos, da exploração, da tomada de decisão e planos de carreira, aspetos comuns aos já concluídos no primeiro capítulo.

Ao nível da eficácia, podemos concluir que o interesse da intervenção no Ensino Superior visa a promoção dos alunos em si, no âmbito dos objetivos trabalhados na própria intervenção, mas também objetivos indiretos como a prevenção do abandono ou o combate ao sub-rendimento, dado que envolve o aluno com a instituição e promove maior estruturação. Contudo, a avaliação da eficácia das intervenções junto dos alunos também tem interesse para os próprios serviços. Estes, deste modo, vão recolhendo informação sobre a pertinência das suas linhas de ação, potenciando uma reflexão científica e justificando às suas direções os custos dos serviços que financiam. Neste sentido, esta recolha tem ganho cada vez mais adeptos, maior complexidade e maior rigor. Do nosso ponto de vista, a avaliação é parte integrante da intervenção e constitui um processo contínuo de recolha de dados que serve variados propósitos, efetivamente.

Ao nível da gestão pessoal de carreira em contexto universitário salienta-se, uma vez mais, a importância do autoconhecimento, através da exploração de valores, capacidades e interesses; da definição de objetivos; da procura de alternativas; e da criação de redes, entre outros aspetos, numa integração do presente, passado e futuro e numa consideração realista das expectativas, necessidades e oportunidades das sociedades e num equilíbrio com outros domínios da vida, ao longo da mesma.

ESTUDO EMPIRICO

ESTUDO DA EFICÁCIA DO SEMINÁRIO GESTÃO PESSOAL DE CARREIRA – VERSÃO A

**Capítulo I –
Metodologia**

1. Enquadramento e objetivos gerais e específicos

Este estudo tem como objetivo principal, avaliar a eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira para alunos de graduação do Ensino Superior. Pretendemos concretizar este objetivo através da análise dos resultados e do processo do seminário administrado a uma amostra dessa população. O seminário intitula-se Seminário de Gestão Pessoal de Carreira, tendo sido usada, neste estudo, a versão A, destinada a alunos de graduação.

Em termos específicos, e no que diz respeito aos resultados, pretendemos analisar se existe uma diferença estatisticamente significativa nas principais medidas utilizadas entre o momento pré e pós intervenção, no grupo alvo da intervenção psicológica vocacional. Pretendemos avaliar, também, se estas mudanças se mantêm no tempo, mesmo após a intervenção cessar, através de uma análise *follow-up*.

Para além disso, e por comparação com um grupo de referência, pretendemos avaliar se também existe uma diferença estatisticamente significativa nas principais medidas utilizadas entre o momento pré e pós intervenção, mais favorável no grupo alvo da intervenção psicológica vocacional. Estes indicadores são, para nós, informação da existência de mudança ou de eficácia da intervenção disponibilizada aos participantes.

No que concerne ao processo, pretendemos avaliar se, no grupo de intervenção e ao longo da mesma, existe um predomínio de reações positivas ao processo de ajuda, um aumento do conhecimento e da aquisição ou desenvolvimento de condutas de gestão da carreira.

2. Hipóteses

Neste estudo procura-se investigar as seguintes hipóteses gerais:

Hipótese 1: Prevê-se a existência de diferenças estatisticamente significativa entre o momento de pré e pós intervenção, no grupo alvo da intervenção psicológica vocacional, no sentido de uma melhoria dos resultados nas medidas de adaptabilidade na carreira.

Em termos concretos, no questionário de Exploração Vocacional utilizado (*Career Exploration Survey*, CES, Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983) um dos instrumentos de medida de resultados, prevê-se que os participantes aumentem os valores nas crenças sobre o Estatuto de Emprego, ou seja, crenças acerca da possibilidade geral de emprego na área preferida. Também é esperado um aumento das crenças quanto ao próprio atingir uma posição favorável no mercado de trabalho (Certeza nos Resultados da Exploração). É esperado, também, o aumento das crenças sobre a exploração do mundo profissional e de si próprio promover o atingir dos objetivos vocacionais (Instrumentalidade da exploração, interna ou externa). Por outro lado, é esperado o aumento ou a manutenção da importância atribuída à realização da preferência vocacional, desde que esta não seja negativa ou bloqueadora. Ainda neste questionário, no que concerne aos comportamentos ou processo de Exploração Vocacional, é esperado um aumento da exploração pessoal e de retrospeção, bem como de profissões, empregos e organizações, de maneira intencional e sistemática. Espera-se, ainda, nesta medida, um aumento da quantidade de informação adquirida. Já no que diz respeito à componente das reações face à exploração vocacional, espera-se um aumento da satisfação com a informação e uma diminuição dos níveis de *stress* quer no que diz respeito à exploração, quer no que diz respeito à tomada de decisão.

Na medida de maturidade vocacional utilizada (Career Development Inventory, CDI, Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers, 1981), espera-se um aumento de todas as dimensões avaliadas, ou seja, um aumento do planeamento de carreira, das competências de tomada de decisão de carreira, bem como da informação sobre a carreira e o mundo do trabalho.

Por último, na medida de identidade vocacional usada (My Vocational Situation, MVS, Holland, Daiger, & Power, 1980) espera-se um aumento da clareza da identidade vocacional e uma diminuição das necessidades de informação profissional e das barreiras e obstáculos percebidos.

Hipótese 2: Prevê-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, nas medidas de adaptabilidade na carreira, no sentido de melhores resultados vocacionais para o grupo alvo de intervenção.

Hipótese 3: Prevê-se a existência de diferenças estatisticamente significativa entre as nove sessões de intervenção no grupo alvo da intervenção psicológica vocacional, no sentido de um predomínio de reações positivas ao processo de ajuda, de um aumento do conhecimento e da aquisição ou desenvolvimento de condutas de gestão da carreira, dos elementos do grupo ao longo da intervenção.

Hipótese 4: Prevê-se a manutenção das diferenças encontradas entre os momentos pré e pós intervenção e entre os grupos mesmo após o término da mesma.

3. Plano da investigação

O plano de investigação prosseguiu em diferentes fases interrelacionadas, apresentadas esquematicamente na figura 21, mais adiante.

Tendo em conta os objetivos e as hipóteses do presente estudo e as recomendações da literatura vocacional (Spokane, 1991), procedeu-se à consulta de bibliografia especializada, a contactos com especialistas, à participação em reuniões de investigação, a encontros científicos e à análise crítica dos conhecimentos mais atuais, a nível nacional e internacional, sobre o tema da eficácia das intervenções vocacionais.

Numa segunda fase, realizou-se um estudo prévio de avaliação de necessidades específicas de intervenção especializada nas dificuldades de gestão pessoal da carreira, junto de uma amostra aleatória de alunos (ver capítulo II – Resultados, no ponto 1.1.). Este trabalho orientou o desenvolvimento do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A (Taveira et al., 2006), destinado a favorecer as dimensões de controlo, curiosidade e confiança do processo de adaptabilidade na carreira dos estudantes universitários, o qual foi administrado posteriormente à amostra definitiva de estudantes.

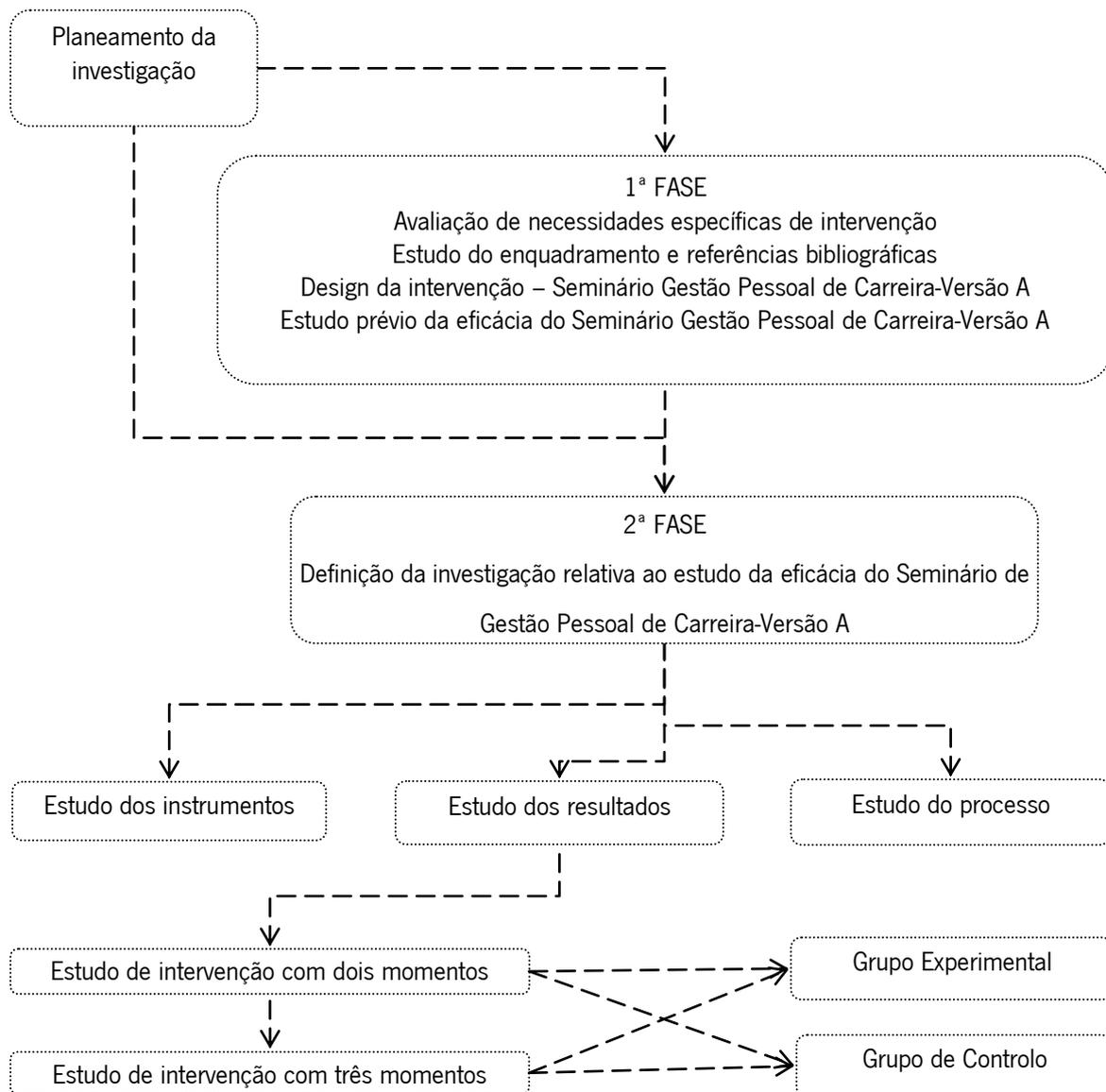


Figura 21. Plano da investigação

A avaliação da eficácia desta intervenção implicou a planificação e realização de um estudo quase experimental, com dois grupos independentes e medidas repetidas de adaptabilidade na carreira, com o objetivo de comparar a modalidade de intervenção com o Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A, com uma condição de controlo (sem intervenção).

4. Variáveis

As variáveis independente, dependente e parasitas foram definidas através da análise da literatura neste domínio e através das questões e hipóteses de investigação levantadas.

Neste sentido, a variável independente é a intervenção psicológica vocacional, sendo que poderá haver duas condições de investigação: pertença ao grupo de estudantes submetidos à intervenção psicológica vocacional (grupo experimental) ou pertença ao grupo de estudantes não submetidos à intervenção psicológica vocacional (grupo de controlo).

No que diz respeito às variáveis dependentes, estas referem-se à qualidade da exploração vocacional (às crenças, ao processo e às reações) e à adaptabilidade na carreira (identidade, planeamento, tomada de decisão e informação sobre a carreira e o mundo de trabalho).

Quanto a possíveis variáveis parasita, identificamos alterações entre os três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) resultantes de condições não relacionadas com a intervenção em si, aspeto que tentamos controlar através da inclusão do grupo de controlo, retirado da mesma população que o grupo experimental e através da consideração de inclusão de participantes com variáveis sociodemográficas o mais aproximadamente possível semelhantes entre si, em que se assume a existência do mesmo tipo de influências externas. Assim, os dois grupos foram igualmente caracterizados ao nível da idade, sexo, estado civil, ocupação, localidade, curso, e estabelecimento de ensino, habilitações académicas dos pais e estatuto profissional dos pais. Apresentamos os aspetos mais relevantes no ponto 6 deste capítulo.

5. Instrumentos de Medida

As medidas de avaliação psicológica utilizadas no Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A, incluíram três medidas de avaliação de resultados em três momentos distintos no tempo, a saber:

- a) *Career Exploration Survey*-CES,
- b) *Career Development Inventory*-CDI e
- c) *My Vocational Situation*-MVS.

Esses três momentos foram o pré-teste, que ocorreu na sessão número zero, o pós-teste, que ocorreu na sessão número oito, e o *follow-up*, que foi administrado, sensivelmente, oito meses após o término do seminário, dado que alguns dos efeitos das intervenções só são visíveis em momentos mais tardios da mesma ou até após o seu término (Maguire, 2004).

Para além destas três medidas, foram ainda utilizadas duas outras medidas ao longo do seminário, com o objetivo de avaliar o processo de intervenção (o Comentário Pessoal da Sessão e o Comentário Pessoal do Seminário, bem como o *Clients Reactions System*-CRS ou Sistema de Reações do Cliente).

De seguida, apresentamos em pormenor as diferentes medidas utilizadas.

5.1. Instrumentos de avaliação dos resultados

5.1.1. *Career Exploration Survey*

O questionário ou escala *Career Exploration Survey* (CES; Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983) – Versão portuguesa: *Escala de Exploração Vocacional* (Adaptado por Taveira, 1997; Afonso & Taveira, 2001; Taveira, 2001), utilizada neste estudo, é uma escala multidimensional, composta por cinquenta e três itens.

É destinada à investigação e permite avaliar, de modo consistente, doze das dezasseis dimensões originais da escala. Dessas dimensões, quatro estão relacionadas com crenças de exploração (Estatuto de Emprego, Certeza nos Resultados de Exploração, Instrumentalidade Externa e Instrumentalidade Interna), cinco estão relacionadas com comportamentos de exploração (Exploração com *locus* no Meio, Exploração com *locus* em Si Próprio/a, Exploração Sistemática-Intencional, Quantidade de Informação e Importância de obter a Posição Preferida) e três com reações afetivas relacionadas com a exploração vocacional (Satisfação com a

Informação obtida, *Stress* antecipado com a Exploração e *Stress* antecipado com a Tomada de Decisão).

A maioria dos itens assume um formato de resposta numa escala tipo *likert*, com cinco pontos. A pontuação um significa “Pouco, Nada satisfeito/a, Más, Não tenho certeza ou Nada importante” e a pontuação cinco significa “Muito, Muito Satisfeito/a, Muito boas, 100% de certeza ou Muito importante”. A exceção a esta escala é a escala de *Stress*, que utiliza uma escala de sete pontos. É também exceção o primeiro item, relativo à quantidade de informação sobre a profissão em consideração, com quatro possibilidades de resposta, e o último item, relativo ao número de áreas ou domínios profissionais explorados e que utiliza um formato de resposta gráfico-numérico.

A cotação de cada subescala do CES obtém-se adicionando o valor de cada uma das respostas aos itens que o compõem, variando as pontuações mínimas e máximas de uma para outra subescala, conforme o número de itens e a escala de resposta em causa.

Alguns estudos nacionais e internacionais já demonstraram a validade deste instrumento na população (Faria, 2008b; Teixeira, Bardafi, & Hutz, 2007; Teixeira & Dias, 2011).

São, de seguida, descritas as subescalas do CES e o modo como foram avaliadas, bem como alguns exemplos de itens.

Tabela 18. Composição da versão Portuguesa do CES/EEV (Taveira, 2000)

Escalas e subescalas	Definição	Itens de exemplo	
Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto de Emprego (EE)	Mede até que ponto parecem ser favoráveis ao participante as possibilidades de emprego na área preferida. Esta subescala foi avaliada por um conjunto de 3 itens (19, 20 e 21).	Quais lhe parecem ser as possibilidades de arranjar emprego na(s) profissão(ões) que mais lhe interessam?
	Certeza nos Resultados da Exploração (CR)	Mede o grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho. Foi avaliada por um conjunto de 3 itens (22, 23 e 24).	Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, na profissão específica que prefere?
	Instrumentalidade Externa ou não-interna (IE)	Mede a probabilidade de exploração do mundo profissional concorrer para atingir objetivos vocacionais. Foi avaliada por um conjunto de 10 itens (25, 26, 27 e 28 + 29, 30 e 31 + 36, 37 e 38).	Até que ponto falar com pessoas que têm empregos na áreas em que quer aprender mais pode ajudar a atingir os seus objetivos vocacionais?
	Instrumentalidade Interna (II)	Mede a probabilidade de exploração de si próprio/a concorrer para atingir objetivos vocacionais. Foi avaliada por um conjunto de 4 itens (32, 33, 34 e 35).	Até que ponto aprender mais coisas sobre si pode ajudar a atingir os seus objetivos vocacionais?
	Importância de Obter a Posição Preferida (IMP)	Mede o grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional. Foi avaliada por um conjunto de 3 itens (39, 40, 41, 42 e 43).	É importante para si, neste momento, trabalhar na sua empresa preferida?
Comportamentos ou processo de Exploração Vocacional	Exploração Orientada para o Meio (EM)	Mede o grau de exploração de profissões, empregos e organizações realizada nos últimos 3 meses. Foi avaliada por um conjunto de 4 itens (9, 10, 11, 12 e 13).	Nos últimos 3 meses, conversou com pessoas especializadas na área profissional que lhe interessa?
	Exploração Orientada para Si Próprio/a (ESP)	Mede o grau de exploração pessoal e de retrospeção realizada nos últimos 3 meses. Foi avaliada por um conjunto de 5 itens (14, 15, 16, 17 e 18).	Nos últimos 3 meses pensou na sua vida escolar passada?
	Exploração Sistemática-Intencional (ESI)	Mede em que medida a procura de informação sobre o meio e sobre si próprio/a se realizou de um modo intencional e sistemático. Foi avaliada por um conjunto de 2 itens (7 e 8).	Nos últimos 3 meses, procurou realizar atividades para experimentar as suas capacidades?
	Quantidade de Informação Obtida (QI)	Mede a quantidade de informação adquirida sobre as profissões, empregos, as organizações e sobre si próprio/a. Foi avaliada por um conjunto de 3 itens (1, 2 e 3).	Relativamente à profissão ou profissões em que anda a pensar, quanta informação acha que possui sobre o que as pessoas fazem nessa(s) profissão(ões)?
Reações de Exploração Vocacional	Satisfação com Informação Obtida (SI)	Mede a satisfação sentida com a informação obtida sobre as profissões, empregos e organizações mais relacionadas com os seus interesses, capacidades e necessidades. Foi avaliada por um conjunto de 3 itens (4, 5 e 6).	Até que ponto está satisfeito(a) com a informação que possui acerca da profissão ou profissões que lhe interessam?
	<i>Stress</i> na Exploração (SE)	Mede a quantidade de <i>stress</i> indesejado que cada um sente como função do processo de exploração, por comparação a outros acontecimentos de vida. Foi avaliada por um conjunto de 4 itens (44, 45, 46 e 47).	Até que ponto tentar obter informações acerca de cursos específicos lhe causaria mais tensão, nervosismo ou <i>stress</i> do que outras situações com que já teve que lidar?
	<i>Stress</i> na Tomada de Decisão (SD)	Mede a quantidade de <i>stress</i> indesejado que cada um sente como função do processo de tomada de decisão, por comparação a outros acontecimentos. Foi avaliada por um conjunto de 5 itens (48, 49, 50, 51 e 52).	Até que ponto decidir-se por um curso lhe causaria mais tensão, nervosismo ou <i>stress</i> do que outras situações com que já teve que lidar?

5.1.2. Career Development Inventory

O *Career Development Inventory* (CDI; Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers, 1981) - Versão portuguesa para investigação (Ferreira Marques & Caeiro, 1979, 1981; 1988) é um inventário destinado à avaliação da maturidade vocacional, que pode ser utilizado enquanto avaliação da prontidão individual para tomar decisões de carreira (Glavin & Rehfluss, 2005; Patton, Spooner-Lane, & Creed, 2005). Tendo Super como um dos seus criadores, este inventário baseia-se, genericamente, na noção de atitudes de tomada de decisão de carreira, relacionadas com a disposição para pensar, despende esforço e planear as escolhas educacionais e ocupacionais. Baseia-se, também, na noção de competências de tomada de decisão de carreira, relacionadas com a capacidade para aplicar o conhecimento e a compreensão das carreiras e do mundo do trabalho, de uma forma racional, às decisões de carreira. A noção de atitudes remete para as duas primeiras escalas do instrumento – o Planeamento de Carreira e a Exploração de Carreira, enquanto a noção de competências remete para as duas restantes escalas – a Tomada de Decisão de Carreira e o Conhecimento da Carreira e do Mundo do Trabalho (Glavin & Rehfluss, 2005).

Neste estudo, devido à utilização do CES, optou-se por eliminar as questões da escala Exploração de Carreira, perfazendo o questionário, com estas três escalas, um total de cinquenta e cinco questões. Na escala original composta por cento e vinte itens, é possível avaliar, também, o conhecimento da profissão preferida, as atitudes relacionadas com o desenvolvimento de carreira e a orientação para a carreira, através da junção das escalas anteriormente referidas.

No preenchimento das questões da escala Planeamento da Carreira (PC) é solicitado aos sujeitos que se posicionem face a uma situação relatada, através da seleção de uma das cinco opções da escala de tipo *likert* que lhes é apresentada. A opção A representa “Nunca tinha pensado nisso”, a opção B representa “Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos”, a opção C representa “Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles”, a opção D representa “Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los, e, por último, a opção E representa “Tenho planos definidos e sei como realizá-los”. Existe nesta escala, ainda, uma questão introdutória à questão número doze, em que se solicita aos sujeitos que considerem o tipo de profissão que pensa que gostariam de ter quando acabar os seus estudos e que a escrevam na folha de respostas. Nas restantes duas escalas utilizadas de Tomada de

Decisão de Carreira (TDC) e Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho” (ICMT), o sujeito tem quatro opções de resposta, devendo optar por aquela que considera mais adequada face ao problema apresentado. Nestas escalas solicita-se, portanto, que o sujeito reflita sobre uma situação hipotética externa a ele próprio.

Relativamente à cotação, na primeira escala quanto mais próximas as respostas do sujeito estiverem da alternativa “E”, melhor estará do ponto de vista do planeamento de carreira. Para as duas restantes escalas existe uma grelha de respostas própria para usar manualmente ou no computador.

Diversos estudos já demonstraram as características deste instrumento junto de jovens adultos, quer em amostras internacionais de estudantes do ensino secundário e superior e trabalhadores (Patton et al., 2005), quer em amostras nacionais. Alguns estudos, contudo, referem preocupação quanto à duração do questionário e de algumas questões, quanto à natureza repetida de alguns itens e quanto à complexidade da linguagem, entre outros aspetos (Patton et al., 2005). Contudo, este questionário pareceu-nos adequado face às dimensões que avalia, face aos propósitos de avaliação concretos que pretendíamos e face à população a que se destinava, diferenciada e com hábitos de manutenção em tarefas intelectuais reflexivas.

Tabela 19. Descrição das escalas utilizadas do CDI (Oliveira, 2007)

Escalas	Descrição	Itens de exemplo
Planeamento de Carreira (PC)	Esta escala divide-se em duas subescalas. A primeira mede o grau de envolvimento, seja em pensamento ou por preparação, em atividades de planeamento de carreira. A segunda avalia as informações que o participante acredita ter sobre a profissão que tem em vista.	Em que medida já pensou ou fez planos sobre a sua carreira profissional? “Escolher as disciplinas que me ajudem a decidir para que tipo de trabalho irei quando sair do ensino secundário ou superior.”
Tomada de Decisão de Carreira (TDC)	Esta escala é composta por um conjunto de problemas relativos a situações hipotéticas e que implicam uma tomada de decisão. É solicitado ao participante que escolha, de entre as opções disponíveis, aquela que considera mais adequada.	Um aluno (ou uma aluna) não consegue decidir se deverá ser técnico de ar condicionado, técnico de frio ou engenheiro. Para fazer esta escolha, a qual dos aspetos deve prestar mais atenção? a) Quanto quer ganhar; b) Qual o nível de educação e de formação que provavelmente é capaz de obter; c) O que os pais prefeririam, d) Que profissões as pessoas respeitam mais.
Informação sobre Carreira e o Mundo do Trabalho (ICMT)	Avalia o grau de conhecimento das profissões, de técnicas de procura e manutenção de emprego, bem como o conhecimento acerca dos diferentes estádios de desenvolvimento e aquisições normativas.	Espera-se que os alunos e as alunas no 10º ano saibam: a) Exatamente que profissão querem seguir; b) O tipo de trabalho mas não necessariamente a profissão exata que querem; c) Onde obter o emprego que querem; d) As diferentes profissões para que pode seguir uma pessoa com os seus interesses e aptidões.

5.1.3. My Vocational Situation

O *My Vocational Situation* (MVS; Holland, Daiger, & Power, 1980) - Versão portuguesa para investigação (Silva, 1997) é um formulário breve composto por vinte itens, que avalia a Identidade Vocacional (IdV), a Informação Ocupacional (IO) e as Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades (EBOD). Na versão original, e na presença de valores elevados na primeira escala e na ausência de valores elevados nas duas seguintes, os autores consideraram que também avalia a ausência de problemas.

Os dezoito primeiros itens compõem a escala de Identidade Vocacional, enquanto que os itens dezanove e vinte, divididos em quatro sub-questões, avaliam a Informação Ocupacional conducente à decisão e as Barreiras ou Obstáculos relacionados com a implementação da escolha, respetivamente.

A possibilidade de resposta é dicotómica, “verdadeiro” ou “falso” para os primeiros dezoito itens, e “sim” ou “não” para os itens dezanove e vinte, nas suas sub-questões, devendo o sujeito circular a alternativa que esteja mais relacionada consigo.

Existe, ainda, uma questão inicial para o sujeito listar as profissões que está no momento a considerar e, no final do questionário, três questões de formulação “aberta” para o sujeito acrescentar outros aspetos ou comentários que considere pertinentes.

A cotação obtém-se somando os valores assinalados, sendo que “falso” equivale a um ponto e “verdadeiro” a zero pontos, para a primeira parte ou para a escala de Identidade Vocacional (itens de um a dezoito). Nesta escala, resultados elevados indicam que o sujeito apresenta dificuldades baixas de tomada de decisão ou que se encontra decidido; que é maduro, autoconfiante e que apresenta uma imagem clara e estável dos seus interesses, objetivos e talentos; e que tem confiança na sua capacidade para tomar boas decisões, não obstante algumas ambiguidades contextuais (Holland et al., 1980; Lucas, 1999; Reardon & Lenz, 1999; Tinsley, Bowman, & York, 1989). Para Holland valores elevados no MSV estariam, por sua vez, relacionados com decisão e bem-estar (Tinsley et al., 1989).

Para os itens dezanove e vinte, cota-se com um ponto as respostas “não” e com zero pontos as respostas “sim”. Nestas é esperado baixos valores, ou seja, ausência de necessidades adicionais de informação e baixa perceção de barreiras e obstáculos.

A conceção de Holland e colaboradores (1980) na realização deste questionário está relacionada com a crença de que a maioria das dificuldades de tomada de decisão de carreira

se encontra relacionada com problemas de identidade vocacional, falta de informação ou treino e barreiras pessoais ou do contexto.

Diversos estudos já demonstraram as qualidades psicométricas deste instrumento, quer em amostras internacionais de estudantes do ensino secundário, de estudantes do Ensino Superior e de trabalhadores (Holland et al, 1980; Lucas, 1999; Nicholas & Pretorius, 1994; Tinsley et al., 1989), quer em amostras nacionais.

Tabela 20. Composição do MVS (Holland et al., 1980)

Escalas	Descrição	Itens de exemplo
Identidade Vocacional (IdV)	Representa uma visão clara e estável de objetivos, interesses e capacidades ou talentos. Conduz a facilidade na tomada de decisão e confiança nessa capacidade mesmo em face de ambiguidades contextuais.	Eu não sei quais são os meus pontos fortes e fracos.
Informação Ocupacional (IO)	Esta escala representa necessidades adicionais de informação relativamente a profissões ou ocupações.	Eu necessito da seguinte informação: -Onde posso encontrar um emprego relacionado com a minha carreira preferida.
Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades (EBOD)	Esta escala avalia a perceção da existência de obstáculos e barreiras à concretização de projetos e planos de carreira.	Eu tenho as seguintes dificuldades: -Não possuo o dinheiro necessário para prosseguir a minha carreira preferida

5.2. Instrumentos de avaliação do processo

5.2.1. *Comentário Pessoal da Sessão e Comentário Pessoal do Seminário*

O registo do *Comentário Pessoal da Sessão* (Taveira et al., 2006) é um instrumento de avaliação do processo com vista a ser administrado no final de cada sessão do seminário de intervenção, desde a sessão zero à sete. O registo *Comentário Pessoal do Seminário* é um instrumento administrado no final da sessão oito, ou seja, no final do seminário. Ambos os instrumentos foram criados para o Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A. São compostos por questões de formulação aberta e têm como objetivo a recolha periódica da

percepção dos sujeitos sobre as sessões, no caso do primeiro instrumento, e a recolha da percepção dos sujeitos acerca da utilidade do seminário, no caso do segundo instrumento.

O Comentário Pessoal da Sessão é composto por quatro questões onde se pretende recolher a percepção acerca dos aspetos positivos e negativos da sessão, os contributos retirados e dúvidas persistentes.

O Comentário Pessoal do Seminário é igualmente composto por quatro questões e inquirir os sujeitos acerca dos aspetos que mais e menos valorizaram durante as sessões de intervenção, acerca da importância pessoal retirada do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A e acerca de recomendações para futuras administrações do mesmo.

5.2.2. *Clients Reactions System* ou Sistema de Reações do Cliente

O *Clients Reactions System* (CRS; Hill, Helms, Spiegel, & Tichnor, 1988) - Versão portuguesa para investigação (Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004) tem como objetivo recolher de forma quantitativa os sentimentos ou reações do cliente em relação ao processo de ajuda e ao psicólogo, mais concretamente.

É composto por vinte e um sentimentos, com uma descrição anexa, sendo solicitado que os sujeitos assinalem com um “x” aqueles sentimentos que estiveram presentes durante aquele módulo do Seminário ou momento da avaliação. Avalia-se a natureza e a frequência das reações dos participantes no final de cada módulo.

Catorze dos sentimentos são positivos (compreensão, apoio, confiança, bem-estar, pensamentos/comportamentos negativos, autoconceito, clareza, reconhecimento de sentimentos, responsabilidade, envolvimento, alteração de perspetivas, educação, alteração de comportamentos e mudança) e sete são negativos (medo, agravamento da situação, bloqueio, desorientação, confusão, incompreensão e falta de reação).

Na tabela 21 apresenta-se a grelha de reações tal como concebida pelos autores, dividida em reações positivas e negativas com a descrição respetiva.

Tabela 21. Sistema de Reações do Cliente (Taveira et al., 2004)

	Reações	Descrição
Reações positivas	Compreensão (C)	O cliente sente que a psicóloga o compreendeu e percebeu o que se passa com ele.
	Apoio (A)	O cliente sente-se reconhecido, tranquilo, apreciado, seguro e apoiado.
	Confiança (Cf)	O cliente sente-se seguro, encorajado, otimista, forte e satisfeito, e acredita que pode mudar.
	Bem-estar (BE)	O cliente sente-se menos deprimido, ansioso, culpado, aborrecido, e pensa que os sentimentos de desconforto e dor diminuíram.
	Pensamentos/ comportamentos negativos (PCN)	O cliente sente que se tornou mais consciente dos seus pensamentos e comportamentos negativos e das consequências que estes lhe provocam a si e aos outros.
	Autoconceito (AC)	O cliente sente que adquiriu estratégias de autoconhecimento e de relacionamento entre as coisas, que lhe permitem compreender melhor a forma como se comporta e sente, o que leva a melhorar o seu autoconceito.
	Clareza (CI)	O cliente sente que conseguiu concentrar-se naquilo que queria de facto dizer, nos aspetos que precisava de alterar na sua vida, nos seus objetivos e naquilo que queria trabalhar no processo terapêutico.
	Reconhecimento de Sentimentos (RS)	O cliente sente uma agradável consciencialização dos sentimentos que melhor exprimem as suas emoções.
	Responsabilidade (R)	O cliente admite responsabilidade por certos acontecimentos e deixa de se culpabilizar por outros.
	Envolvimento (E)	O cliente ultrapassa um obstáculo e sente que está mais livre e envolvido no processo terapêutico.
	Alteração de Perspetivas (AP)	O cliente consegue alcançar novas formas de ver uma pessoa ou situação ou até mesmo o mundo.
	Educação (Ed)	O cliente adquire conhecimentos e informação importantes que não adquiria.
	Alteração de Comportamentos (ACp)	O cliente aprende estratégias muito específicas para lidar com situações e problemas particulares.
	Mudança (M)	O cliente sente-se forçado a questionar-se e a olhar para certos resultados de um outro modo.
Reações negativas	Medo (Md)	O cliente sente-se confuso, receoso, ou com dificuldade em reconhecer ter algum problema.
	Agravamento da Situação (AS)	O cliente sente-se menos confiante, mais doente, fora de controlo, incompetente.
	Bloqueio (B)	O cliente sente-se bloqueado, impaciente e aborrecido.
	Desorientação (D)	O cliente sente-se aborrecido porque a psicóloga não lhe forneceu uma pista de ação ou uma orientação sobre o que devia fazer.
	Confusão (Cfs)	O cliente não sabe como se sentiu ou talvez se tenha sentido descentrado daquilo que queria dizer.
	Incompreensão (I)	O cliente sente que a psicóloga não o compreendeu o que lhe tentava dizer e fez juízos de valor errados acerca dele.
	Falta de Reação (FR)	O cliente não tem qualquer reação particular.

6. Participantes

O Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A, tal como se apresenta no ponto 7.1 deste capítulo, é uma intervenção psicológica vocacional de cariz desenvolvimentista e destina-se aos estudantes do Ensino Superior graduado, a frequentar os penúltimos anos dos seus cursos que se inscrevam voluntariamente no seminário.

A oferta do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A foi realizada a toda a população de estudantes dos três estabelecimentos de ensino onde decorreu a recolha de dados desta investigação. A sua divulgação decorreu, portanto, no *Campus* de Gualtar e no *Campus* de Azurém, da Universidade do Minho, no *Campus* do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, e no *Campus* do Instituto Superior de Saúde do Alto Ave. Foi realizada através de panfletos, cartazes, *emails* de divulgação e contactos mais formais com os alunos.

A escolha desta população foi orientada sobretudo por um objetivo de representação de estabelecimentos de ensino universitários e politécnicos quer públicos, quer particulares. Visou, também, dar continuidade a alguns estudos orientados para o conhecimento da população universitária da Universidade do Minho e da sua zona de influência (Taveira, 1997; Soares, 2003). A escolha de uma população do norte de Portugal foi realizada por uma questão de facilidade antecipada na recolha de dados e, sobretudo, por uma preocupação que ressalta de dados estatísticos, que colocam a população licenciada do norte do país entre aquelas com maiores dificuldades ao nível da inserção no mercado de trabalho (GPEARI, 2008).

Na tabela 22 apresentamos as principais características dos participantes na investigação.

Tabela 22. Participantes dos três estudos

Variáveis	Estudo A		Estudo B		Estudo C	
	Total (N=560)		Total (N=428)		Total (N=198)	
	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes
Sexo (%)	(N=455; 81.25%)	(N=105; 18.75%)	(N=357; 83.41%)	(N=71; 16.59%)	(N=172; 86.87%)	(N=26; 13.13%)
Idade –	22.04	22.92	21.85	22.77	21.72	23.31
Média (DP)	(3.29)	(4.13)	(3.08)	(3.55)	(3.09)	(3.53)
Amplitude	18-48	19-48	18-40	19-37	18-40	19-32

A participação no estudo e na intervenção foi voluntária e informada. É importante salientar, neste ponto, que se procedeu a uma amostragem de conveniência, tendo sido estabelecidos como critérios de amostragem a frequência do Ensino Superior, e a participação voluntária e consentida na investigação ou intervenção.

De seguida, apresentamos as principais características sociodemográficas da amostra recolhida, em função dos sub- estudos efetuados. Assim, num primeiro sub- estudo, que engloba todos os participantes que preencheram os questionários de medidas dos resultados pelo menos uma vez no tempo, pretende-se estudar de modo mais profundo a adequação dos instrumentos à população em causa.

6.1. Participantes do estudo A - Estudo psicométrico dos instrumentos

Na tabela seguinte apresentamos os principais dados descritivos da amostra utilizada no estudo psicométrico dos instrumentos utilizados (CES; MVS e CDI), com o objetivo de avaliar a adequabilidade das medidas de desenvolvimento e prontidão vocacional na população em causa.

Tabela 23. Participantes do estudo A (qualidade das medidas)

Variáveis	Sexo (%)	Idade - Média (DP) Amplitude	Estabelecimento de Ensino	Ano - Média (DP) Amplitude
Total (N=560)	Raparigas (N=455; 81.25%)	22.04 (3.29) 18-48	UM (N=148) ISAVE (N=283) IPCA (N=24)	2.86 (1.06) 2-5
	Rapazes (N=105; 18.75%)	22.92 (4.13) 19-48	UM (N=26) ISAVE (N=59) IPCA (N=20)	2.57 (0.89) 2-5

Nota: Esta amostra reúne também os participantes do sub- estudo B e C.

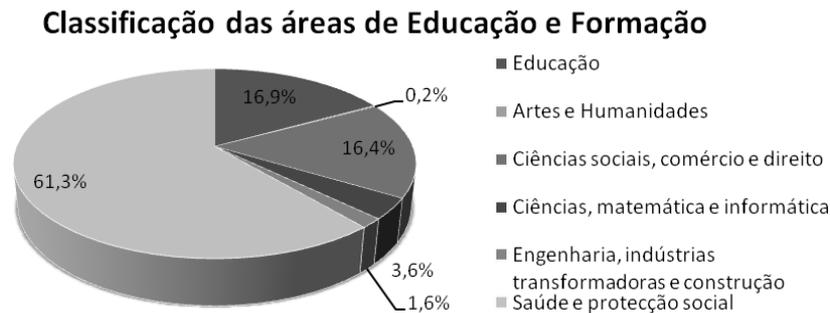


Figura 22. Caracterização da amostra do estudo A, relativamente aos cursos de proveniência

A amostra deste sub-estudo, conforme podemos verificar pela tabela 23 é constituída por 560 alunos do Ensino Superior, de ambos os sexos, embora maioritariamente do sexo feminino (81.25% de raparigas e 18.75% de rapazes). Os alunos participantes têm idades compreendidas entre os 18 e os 48 anos, com média de idade de, aproximadamente, 22 anos, não havendo grande variedade distintiva entre rapazes e raparigas a este nível.

A maioria dos participantes é estudante do ISAVE-Instituto Superior de Saúde do Alto Ave, uma instituição de tutela privada (N=342; 61%), seguindo-se a UM-Universidade do Minho, de tutela pública (N=174; 31%) e o IPCA-Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, também de tutela pública (N=44; 8%). Frequentavam os anos intermédios dos seus cursos de graduação, e encontravam-se distribuídos (por ordem decrescente) pela área da saúde e proteção social, pela área da educação, pela área das Ciências sociais, comércio e direito, pela área das Ciências, matemática e informática, pela área da Engenharia, indústrias transformadoras e construção e, por fim, pela área das Artes e Humanidades (Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março).

No que concerne ao seu concelho de proveniência, a maioria dos participantes eram provenientes de concelhos da região norte de Portugal, nomeadamente de Braga, Guimarães, Barcelos, Vila Nova de Famalicão, Póvoa de Lanhoso e Vila Verde, para referir as mais salientes e por ordem decrescente de frequência.

Em termos de habilitações académicas e profissionais da família de origem, tomámos os valores indicados na caracterização, de modo a inferir genericamente acerca do ambiente sociofamiliar e cultural dos participantes. É de salientar que nem todos os valores sobre este assunto se encontravam preenchidos nos questionários, sendo contudo, possível concluir, para os que preencheram (cerca de 85%), que a maioria dos pais era detentora, à data, do grau de

quarto ano de escolaridade, seguindo-se do nono ano de escolaridade e, posteriormente, do sexto ano de escolaridade, quer para o pai quer para a mãe.

No que respeita às profissões, e tomando como referência a Classificação Nacional de Profissões (IEFP, 1994), podemos concluir, também, que a maioria dos pais dos participantes têm profissões associadas quer ao grupo 1 (Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa-18.8%), quer ao grupo 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares-19.5%). As mães dos participantes foram categorizadas como sendo maioritariamente domésticas (23.9%), seguindo-se a categorização no grupo 9 da CNP (Trabalhadores Não Qualificados-11.8%) e no grupo 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares -10.4%), sendo o grupo das mães efetivamente ou referenciado como menos qualificado ou menos diferenciado.

6.2. Participantes do estudo B - Estudo de resultados em dois momentos (grupo experimental e controlo)

Na figura e na tabela seguintes, encontramos as principais características dos participantes que preencheram os questionários em dois momentos de avaliação (pré e pós-teste), relativo à avaliação da eficácia da intervenção realizada, considerando o grupo de investigação de pertença.

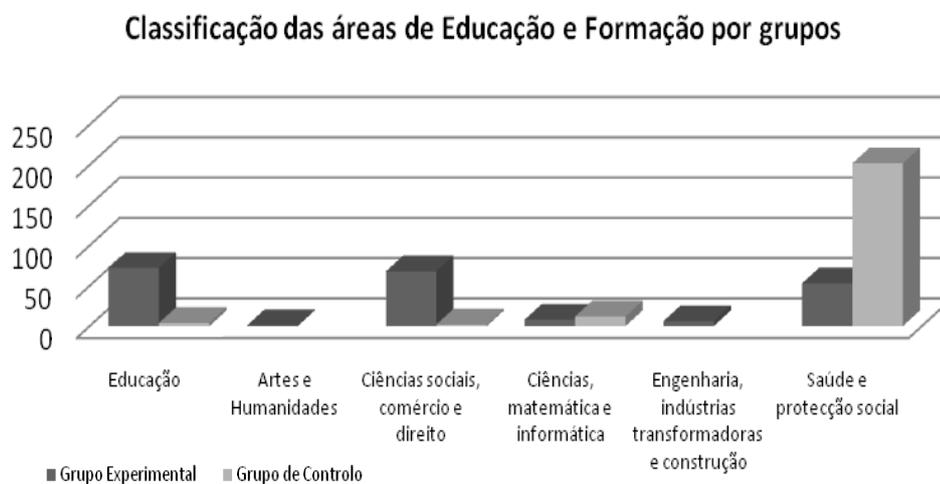


Figura 23. Caracterização da amostra do estudo B, relativamente aos cursos de proveniência

Tabela 24. Participantes do estudo B (duas medidas no tempo)

Variáveis	Sexo (%)	Idade - Média (DP) Amplitude	Estabelecimento de Ensino	Ano - Média (DP) Amplitude
Grupo experimental (N=208)	Raparigas (N=177; 85.09%)	22.49 (3.38) 18-40	UM (N=124) ISAVE (N=47) IPCA (N=6)	3.47 (1.06) 2-5
	Rapazes (N=31; 14.91%)	23.26 (2.62) 20-31	UM (N=23) ISAVE (N=5) IPCA (N=3)	3.26 (1.09) 2-5
Grupo de controlo (N=220)	Raparigas (N=180; 81.82%)	21.23 (2.62) 18-37	UM (N=4) ISAVE (N=170) IPCA (N=6)	2.32 (0.59) 2-5
	Rapazes (N=40; 18.18%)	22.40 (4.12) 19-37	UM (N=0) ISAVE (N=32) IPCA (N=8)	2.25 (0.44) 2-3
Total (N=428)	Raparigas (N=357; 83.41%)	21.85 (3.08) 18-40	UM (N=128) ISAVE (N=217) IPCA (N=12)	2.98 (1.03) 2-5
	Rapazes (N=71; 16.59%)	22.77 (3.55) 19-37	UM (N=23) ISAVE (N=37) IPCA (N=11)	2.69 (0.93) 2-5

Nota: Esta amostra reúne também os participantes do sub- estudo C.

A análise da tabela número 24 permite identificar as principais características da amostra total deste sub- estudo, bem como as características particulares do grupo experimental e do grupo de controlo.

Esta amostra de 428 participantes é divisível em 208 alunos que foram submetidos à intervenção e 220 que constituem o grupo de comparação ou controlo. À semelhança do sub-estudo anterior, em ambos os grupos, é maior a percentagem de raparigas (com valores que rondam os 80%). Os participantes têm idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos, com uma média de cerca de 22 anos.

A maioria dos participantes é estudante do ISAVE (N=254; 59.35%), seguindo-se a UM (N=151; 35.28%) e o IPCA (N=23; 5.37%), e frequentam maioritariamente os anos intermédios dos seus cursos de graduação. A maioria dos alunos pertencentes ao grupo de controlo é proveniente de cursos relacionados com a saúde e proteção social, enquanto no grupo experimental a amostra, embora ainda clínica e de conveniência, apresenta uma melhor distribuição pelas diferentes áreas de Educação e Formação.

No grupo experimental, os participantes são maioritariamente provenientes de concelhos do norte do país, sendo Braga, Guimarães, Fafe e Barcelos os concelhos mais frequentes. No grupo de controlo, esta distribuição de frequência mantém-se.

Ao nível das habilitações académicas e profissionais da família de origem, para o grupo experimental, a escolaridade dos pais mais saliente são o quarto ano e o sexto ano de escolaridade. No caso das mães, os valores de frequência relativos ao nono ano de escolaridade são também de salientar. Quanto às profissões dos pais referidas, o grupo 1 da CNP é o que tem maior expressão no caso dos pais homens, seguindo-se o grupo 7, os reformados, o grupo 2 e o grupo 3. Nas mães o papel doméstico é o mais referido, seguindo-se o grupo 9 da CNP, o grupo 2, o grupo 1 e o grupo 7. Do mesmo modo que anteriormente, e tanto para as habilitações académica como para as profissões dos pais, o grupo de controlo apresenta valores aproximados do grupo experimental. Do mesmo modo quando se comparam rapazes e raparigas, os valores referidos pouco ou nada se distinguem.

6.3. Participantes do estudo C - Estudo de resultados em três momentos (grupo experimental e controlo)

A tabela e a figura seguintes apresentam os principais aspetos caracterizadores da amostra do estudo C, relativo à avaliação da eficácia da intervenção realizada e da manutenção dos resultados da intervenção no tempo. À semelhança do ponto anterior, são apresentados os valores dos participantes considerando o grupo total e o grupo de investigação de pertença.

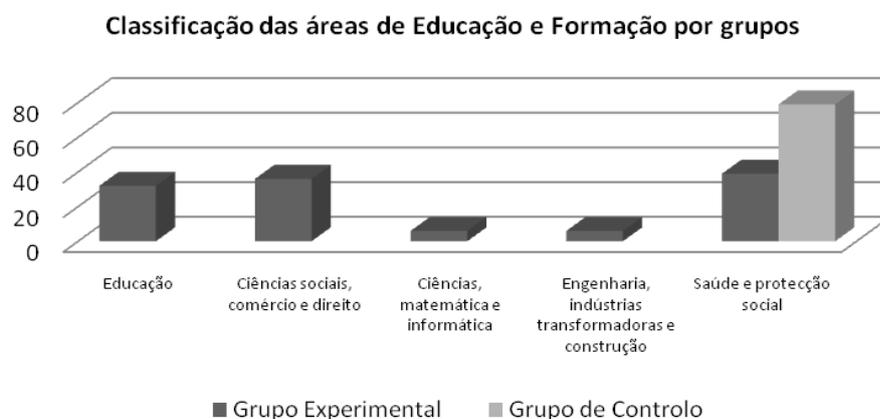


Figura 24. Caracterização da amostra do estudo C, relativamente aos cursos de proveniência

Tabela 25. Participantes do estudo C (três medidas no tempo)

Variáveis	Sexo (%)	Idade - Média (DP) Amplitude	Estabelecimento de Ensino	Ano - Média (DP) Amplitude
Grupo experimental N=119)	Raparigas (N=100; 84.03%)	22.30 (3.39) 18-40	UM (N=64) ISAVE (N=35) IPCA (N=1)	3.25 (0.99) 2-5
	Rapazes (N=19; 15.97%)	23.53 (2.93) 20-31	UM (N=14) ISAVE (N=4) IPCA (N=1)	3.00 (1.00) 2-5
Grupo de controlo (N=79)	Raparigas (N=72; 91.14%)	20.90 (2.41) 18-36	UM (N=0) ISAVE (N=72) IPCA (N=0)	2.17 (0.38) 2-3
	Rapazes (N=7; 8.86%)	22.71 (5.06) 19-32	UM (N=0) ISAVE (N=7) IPCA (N=0)	2.14 (0.38) 2-3
Total (N=198)	Raparigas (N=172; 86.87%)	21.72 (3.09) 18-40	UM (N=64) ISAVE (N=107) IPCA (N=1)	2.79 (0.96) 2-5
	Rapazes (N=26; 13.13%)	23.31 (3.53) 19-32	UM (N=14) ISAVE (N=11) IPCA (N=1)	2.77 (0.95) 2-5

Analisando a tabela anterior, podemos verificar que cerca de 60% da amostra corresponde ao grupo experimental. Quando analisamos cada grupo podemos, igualmente, apurar que a percentagem de raparigas é superior à de rapazes em ambos os grupos, – aspeto comum às amostras dos sub- estudos anteriores.

Em termos de idade, e tomando como referência o grupo total, podemos observar que o grupo dos rapazes apresenta uma disparidade menor que o grupo das raparigas (19 a 32 anos para 18 a 40 anos). Para além disso, a média tende a ser cerca de dois anos superior (23.31 anos para 21.72 anos). Se considerarmos os sub- grupos de investigação, embora com valores diferentes, estas conclusões são igualmente aplicáveis.

Relativamente à instituição de proveniência, encontramos diferenças entre os grupos de investigação. No grupo experimental, a maioria dos participantes são alunos da Universidade do Minho, seguidos do Instituto Superior de Saúde do Alto Ave e do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (UM=78; ISAVE=39; IPCA=2), sendo este grupo constituído maioritariamente por raparigas. Frequentam maioritariamente o terceiro ano dos seus cursos de graduação. No grupo de controlo, os participantes são alunos do Instituto Superior de Saúde do Alto Ave (N=79),

sendo este grupo constituído igualmente maioritariamente por raparigas. Frequentam maioritariamente o segundo ano dos seus cursos de graduação. Apenas fazem parte do grupo de controlo deste estudo alunos do curso de enfermagem, enquanto que no grupo experimental encontramos alunos de outros cursos do Ensino Superior, conforme análise da figura 24.

No grupo experimental os participantes são maioritariamente provenientes de concelhos do norte do país, sendo Braga, Guimarães, Fafe e Barcelos os concelhos mais frequentemente assinalados. No grupo de controlo esta distribuição de frequência mantém-se.

Ao nível das habilitações académicas e profissionais da família de origem, para o grupo experimental, a escolaridade de ambos os pais são mais frequentemente assinalados pelos rapazes como sendo o quarto e o nono ano de escolaridade. As raparigas assinalaram o quarto, o sexto e o décimo segundo ano de escolaridade. No grupo de controlo estes valores são equivalentes, à exceção do grupo de rapazes que tende a assinalar a escolaridade de ambos os pais como sendo o quarto e o sexto ano de escolaridade.

Quanto às profissões dos pais, no grupo experimental, existe alguma distinção entre o grupo dos pais e das mães, sendo que, quer para rapazes, quer para raparigas, os grupos mais assinalados referente aos pais (homens) são o grupo 1, 3 e 7 da CNP. Já no caso das mães, os grupos mais referidos são o doméstico, o 9 e o 2, por ordem de frequência. No grupo de controlo, essa distinção também se verifica, sendo que os pais (homens) tendem a ser categorizados no grupo 2 da CNP por rapazes e no 1 e 7 por raparigas. As mães são referenciadas por rapazes e raparigas como sendo domésticas ou pertencendo ao grupo 7 da CNP (referenciado pelas raparigas).

6.4. Participantes do estudo do processo

Os participantes no estudo do processo são 213 alunos que se inscreveram voluntariamente na intervenção proposta, o Seminário de Gestão Pessoal de Carreira, versão A. Destes, 31 são rapazes e 182 são raparigas. A média de idades deste grupo é de 22.66 ($DP_{idade}=3.31$). A maioria dos alunos frequentam o segundo, terceiro e quartos anos dos seus cursos de graduação e frequentam, também maioritariamente, a Universidade do Minho (N=146), seguidamente, o ISAVE (N=58) e, posteriormente, o IPCA (N=9). Provêm, na sua maioria, das localidades de Braga, Guimarães, Barcelos, Fafe, Vila Nova de Famalicão e Póvoa de Lanhoso.

7. Procedimentos

7.1. Procedimentos de recolha

Após a avaliação da necessidade de intervenção, da criação do programa de intervenção e do estudo prévio, o grupo de intervenção da Consulta Experimental em Estratégias de Exploração de Carreira do Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho iniciou a divulgação do mesmo junto de toda a população da universidade. Paralelamente, ofereceu a mesma intervenção também à população do Instituto Superior de Saúde do Alto Ave e do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, tendo sido realizados contactos formais e informais com estas entidades. Para além da oferta de intervenção, pretendia-se, igualmente, recolher dados para a presente investigação, de modo a refletir e sustentar boas práticas na intervenção vocacional junto de alunos do Ensino Superior.

A divulgação da intervenção foi realizada através de publicidade gráfica escrita junto dos placards de curso e em locais estratégicos das instituições de ensino. Os alunos foram igualmente contactados via correio eletrónico e através de alguns contactos presenciais, através de uma articulação estreita com as suas direções de curso.

A participação dos alunos, quer no grupo experimental, quer no grupo de controlo, e na investigação foi efetivada após a sua inscrição voluntária e devidamente consentida e informada.

Os questionários foram administrados em grande grupo, em contexto de sala de aula. Inicialmente, leram-se as instruções de cada questionário, esclareceram-se as alternativas de resposta e possíveis questões adicionais. Os participantes foram sensibilizados para responder de modo verdadeiro a cada questão, de acordo com o que sentiam ou consideravam ser mais adequado e sem limite de tempo. Os questionários foram entregues aos sujeitos segundo uma ordem variada, de modo a contrabalançar o efeito de ordem dos mesmos e controlar o efeito de possível fadiga relativamente à tarefa (Almeida & Freire, 1997).

Assim, os questionários foram divididos na seguinte ordem: 1-CES, MVS e CDI; 2-CDI, CES e MVS; 3-MVS, CDI e CES; 4-CDI, MVS e CES; 5-CES, CDI e MVS; e 6-MVS, CES e CDI.

Após o preenchimento dos questionários, os mesmos foram guardados em envelopes fechados e abertos no final de todas as fases da investigação.

Tabela 26. Distribuição dos questionários nos diferentes estudos

Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4	Opção 5	Opção 6
CES	CDI	MVS	CDI	CES	MVS
MVS	CES	CDI	MVS	CDI	CES
CDI	MVS	CES	CES	MVS	CDI

Os grupos de intervenção foram divididos de acordo com o local de proveniência (IPCA, ISAVE ou UM) e de acordo com a disponibilidade indicada no folheto de inscrição. Todas as psicólogas envolvidas na intervenção (N=8) tinham formação avançada ou profissional em psicologia vocacional e receberam treino e os materiais de suporte para a administração do seminário. Paralelamente, foram realizadas reuniões de periodicidade semanal ou quinzenal de modo a avaliar a execução do mesmo.

As sessões de intervenção tiveram periodicidade semanal e decorreram conforme descrição apresentada no ponto seguinte deste trabalho. No final de cada sessão a psicóloga responsável por cada grupo de intervenção realizou um relatório descritivo da sessão.

No final da intervenção, solicitou-se de novo, quer ao grupo de intervenção, quer ao grupo de controlo, o preenchimento dos mesmos questionários do pré-teste e pela mesma ordem. Foram, novamente, lidas as instruções de cada questionário, bem como salvaguardados quaisquer esclarecimentos e garantias de voluntariado no preenchimento das provas, bem como a confidencialidade das mesmas. O mesmo procedimento ocorreu no momento de *follow-up*.

Por razões de ordem ética, o grupo de controlo foi também submetido a uma intervenção breve. Os participantes no grupo de controlo foram auscultados oralmente, no final do pós-teste, sobre as temáticas que gostariam de ver abordadas numa sessão de esclarecimento. Assim, após o momento de *follow-up* realizou-se uma breve sessão com uma componente inicial mais expositiva e outra final mais interativa e de esclarecimento de dúvidas relativamente à realização de um *curriculum vitae* e questões mais frequentes numa entrevista de emprego.

Descrição da intervenção psicológica vocacional – o Seminário de Gestão Pessoal de Carreira - versão A**Racional do seminário**

O Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A (Taveira et al., 2006) é uma intervenção psicológica vocacional especializada de cariz preventivo que visa ajudar os estudantes nos penúltimos anos dos seus cursos de formação graduada a desenvolver uma visão positiva sobre a sua carreira, a determinar objetivos futuros para a sua vida académica e profissional e a ensaiar, de modo protegido, a execução de tais objetivos, a partir de um plano integrado e refletido de ação.

Desenvolve-se através de uma intervenção em pequeno grupo, com oito a dez elementos, em média, de tipo fechado, e está estruturado em três módulos, perfazendo um total de nove sessões de cento e vinte minutos cada uma.

A primeira sessão – sessão zero, destina-se à administração das medidas de pré-teste, à apresentação e discussão do processo do Seminário com os participantes, à definição de regras de funcionamento e ao estabelecimento de um contrato de participação entre o Psicólogo e os participantes.

As sessões um e dois destinam-se a apoiar os estudantes a aprofundar os conceitos de gestão e desenvolvimento pessoal de carreira, a ajudar os estudantes a analisar a sua história pessoal, familiar e social e a desenvolver uma visão positiva sobre o futuro, a analisar as suas aspirações, competências e personalidade em contexto de trabalho e a definir objetivos de carreira/vida de curto e médio prazo.

Nas sessões três, quatro e cinco, os estudantes são ajudados a preparar-se para tomar a próxima decisão de carreira. Na terceira sessão os participantes são convidados a preencher um questionário, no sentido de os ajudar a avaliar e a refletir acerca de dificuldades pessoais na tomada de decisão de carreira. Posteriormente, o Psicólogo instrui os participantes acerca das particularidades de um processo de decisão de carreira, desafiando-os a definir critérios para exploração geral de oportunidades, a especificar uma lista de prioridades de vida/carreira, a explorar profundamente as suas opções/percursos de carreira, com base em meios escritos, Internet e outros e a comprometer-se com uma opção/percurso.

Nas sessões seis e sete, os estudantes são apoiados a preparar e a testar, em simulação, a candidatura à sua opção ou objetivo de carreira prioritário, a aprender a resolver problemas

práticos relacionados com a concretização do mesmo e a discutir a sua generalização a outros objetivos ou projetos no âmbito da carreira.

A oitava sessão consiste na finalização de todo o processo de intervenção, com recurso também à avaliação e reflexão final sobre o mesmo, concluindo-se com a administração das medidas de pós-teste.

O Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A, foi concebido após revisão e análise crítica dos principais estudos teóricos e empíricos sobre a intervenção com estudantes do Ensino Superior e sobre a avaliação da eficácia das intervenções de carreira, em especial, com este tipo de população.

O estudo prévio do Seminário foi realizado no contexto do Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho, em 2006, com um grupo de trinta e cinco participantes daquela Universidade. Os resultados desta primeira versão foram apresentados pela primeira vez no VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, em 2006, em Évora, sob o título “Avaliação da eficácia da intervenção Psicológica no Ensino Superior”. Os principais resultados são também apresentados neste trabalho no capítulo seguinte, no ponto 1.1.

Após a intervenção piloto, e após auscultar as sugestões de melhoria de participantes e especialistas, procedeu-se a algumas alterações estruturais com vista a tornar o Seminário mais eficaz e produtivo. Estas alterações foram, por exemplo, o aumento de trinta minutos a cada sessão, que inicialmente era de noventa minutos, e a eliminação de uma das narrativas pessoais, dado que havia uma no final do primeiro módulo e outra no final do segundo módulo, e os participantes referiram, e a análise de conteúdo efetuada a esses materiais permitiu-nos verificar isso mesmo, que a segunda narrativa pouca informação nova acrescentava à primeira.

A escolha da modalidade de intervenção de Seminário teve como principais fundamentos o facto de ser uma intervenção desenvolvimentista e, por isso, destinada a promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes. E, também, o facto de ser uma intervenção em grupo, que permite a partilha e o enriquecimento interpessoal, e ajudar vários participantes ao mesmo tempo, com o mesmo tipo de custos (Spokane, 2004).

A sua conceção teve, portanto, como principais linhas orientadoras o seguinte racional:

a) Necessidade de ajudar os estudantes a desenvolver confiança no futuro, a partir da criação e desenvolvimento da confiança em si mesmos para lidar com as tarefas principais da sua cultura social, académica e profissional;

b) Importância de criar oportunidades de informação e reflexão partilhada sobre um novo conceito de carreira, com vista à criação de uma comunidade mais propícia ao desenvolvimento da carreira;

c) Consciência de que os estudantes do Ensino Superior são adultos e seres autodeterminados que devem assumir a responsabilidade principal pelo seu processo de desenvolvimento vocacional de forma consciente e preventiva;

d) Importância de se desenvolver as pessoas do ponto de vista vocacional, pela sua estreita relação com o desenvolvimento académico. Esta associação sustenta-se numa atitude motivada face às tarefas mas também na motivação para a prossecução de objetivos académicos ou educativos com vista ao atingir de determinados objetivos pessoais de médio e longo prazo ou de determinado projeto de vida; e

e) Consciência de que os estudantes do Ensino Superior aderem mais facilmente a intervenções diretas com finalidades psicoeducacionais, se estas incluírem a abordagem das dificuldades na tomada de decisão e a transição para o mercado de trabalho.

Assim, o Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A, enquanto intervenção de apoio especializado, desenvolvida por profissionais de Psicologia, destina-se a motivar os estudantes a investirem mais na gestão pessoal da sua carreira.

Ao longo do Seminário, os alunos são apoiados no reconhecimento e resolução precoces de dificuldades nos processos de decisão, relacionados com a sua formação avançada e vida de trabalho. E, ainda, na exploração de informação e no ensaio de atitudes e comportamentos necessários para levar à prática os seus sonhos e planos de carreira. Procura-se proporcionar aos participantes do Seminário um espaço de informação, questionamento e reflexão acerca da situação vocacional em que se encontram e das oportunidades existentes no meio escolar e profissional.

Objetivos do seminário

O Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A tem como objetivo geral o desenvolvimento vocacional ativo dos seus participantes.

Especificamente, visa: a) ajudar os estudantes a desenvolver uma visão positiva sobre a sua carreira, b) a determinar objetivos futuros para a sua vida académica e profissional, c) a

ensaiar, de modo protegido, a execução de tais objetivos, a partir de um plano integrado e refletido de ação, d) criar oportunidades aos estudantes para aumentarem o seu autoconhecimento, a capacidade de planeamento e de decisão pessoal sobre a carreira e, e) aumentar o conhecimento relativo às oportunidades de formação avançada e de obtenção e criação de emprego, em domínios de atividade preferidos.

Estrutura do seminário

O Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A compreende um total de três módulos organizados em nove sessões de 120 minutos cada, com periodicidade semanal, realizadas em ambiente de pequeno grupo, incluindo um pré, um pós-teste e um *follow-up*, para avaliação dos resultados obtidos e medidas de avaliação dos processos de aprendizagem e de ajuda.

Cada grupo de participantes é um grupo de tipo fechado, não sendo permitida a entrada de novos participantes após constituído o grupo. Preza-se, na organização da intervenção, a constituição de grupos do tipo heterogéneo, integrando elementos de ambos os sexos, diferentes idades e histórias académicas e profissionais diversas, de modo a permitir a exposição dos participantes a diversas perspetivas e narrativas. Na tabela seguinte apresentamos a estrutura e os objetivos específicos do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A, em função dos seus diferentes módulos e sessões.

Tabela 27. Estrutura e objetivos específicos do Seminário Gestão Pessoal da Carreira – A

Sessões	Objetivos	Exemplo de atividade
Sessão 0: Iniciar	Administrar as medidas de pré-teste; Apresentar o psicólogo e os participantes; Criar um clima de confiança entre os participantes e o psicólogo; Avaliar as expectativas dos participantes face à intervenção e ao papel do psicólogo; Analisar a história de intervenção vocacional de cada participante; Apresentar os temas, objetivos e atividades do Seminário; Proporcionar informação geral acerca do Seminário; Definir regras de funcionamento em grupo; Suscitar a avaliação da sessão pelos participantes.	Preenchimento do contrato de participação
Módulo 1	Sessão 1: A minha história de carreira	Preenchimento da atividade Linha da vida
	Sessão 2: O meu Eu de carreira	Preenchimento da atividade O meu BI de Carreira
Módulo 2	Sessão 3: As minhas decisões de carreira	Preenchimento do CDDQ
	Sessão 4: Explorar alternativas...	Preenchimento da atividade A minha próxima decisão de carreira
	Sessão 5: A minha decisão de carreira mais específica	Preenchimento da atividade Passos a adotar
Módulo 3	Sessão 6: Concretizando a minha decisão...	Simulação de uma entrevista de emprego
	Sessão 7: Refletir sobre o meu processo de desenvolvimento da carreira	Simulação de uma candidatura académica
Sessão 8: Finalizar	Avaliar e discutir o Seminário; Administração das medidas de pós-teste; Finalizar a intervenção.	Preenchimento da atividade Pensar o futuro

Para além da estrutura geral do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A e dos objetivos mais específicos de cada sessão, é importante referir também que cada sessão segue uma estruturação interna intencional, composta por seis fases distintas não circulares (à exceção dos pontos 1, 3 e 4 que podem ser evocados e reforçados em fases distintas das previstas), tal como explica a tabela 28.

Tabela 28. Estrutura intra- sessão do Seminário Gestão Pessoal da Carreira – A

-
1. Apresentação da estrutura e objetivos da sessão
 2. Avaliação das atividades realizadas inter- sessão
 3. Realização das atividades intra- sessão
 4. Reflexão acerca das atividades e da aprendizagem vocacional na sessão
 5. Apresentação de eventuais atividades inter- sessão e motivação para a sessão seguinte
 6. Finalização da sessão
-

Aquando da frequência do seminário, cada participante tem um protocolo ou *dossier* para trabalho nas sessões, que deverá ser distribuído e recolhido pelo psicólogo no início e no final das sessões, respetivamente. Deste protocolo constam todos os documentos das sessões, à exceção das medidas de pré-teste, que deverão ser guardadas num envelope fechado, sem permissão de acesso pelos participantes mas também pelo psicólogo.

7.2. Procedimentos de análise

As análises de dados realizadas são de estatística descritiva para a caracterização dos participantes nos diferentes estudos e para a identificação dos resultados totais nas diferentes escalas. Utilizou-se também, o teste de Wilcoxon para comparação dos resultados no estudo prévio.

Na análise das qualidades métricas dos instrumentos utilizados para a avaliação dos resultados recorreu-se à análise dos valores descritivos de cada escala e dos valores de *Alpha de Cronbach* para análise da consistência interna.

Para a análise dos grupos no momento pré-teste utilizou-se o teste t de *Student* para amostras independentes.

Na análise das diferenças entre os momentos pré-teste e pós-teste em cada grupo utilizou-se o teste t de *Student* para amostras emparelhadas. Posteriormente, utilizou-se uma análise de variância simples ou univariada, tendo como ponto de comparação os valores do pré-teste.

Optou-se também pela utilização de testes não paramétricos, tendo os grupos sido estudados no momento pré-teste e pós-teste, analisados também como ponto de referência para os valores no *follow-up*, através do teste de *Mann Whitney*.

Na análise das diferenças entre os momentos pré-teste, pós-teste e *follow-up* foi utilizado um teste de *Friedman*, tendo os resultados significativos sido analisados em particular através de uma análise de *Wilcoxon* com cada par, equivalentes aos três períodos no tempo analisados.

Na análise do processo, para analisar a significância da mudança das respostas dos clientes nos três momentos de avaliação, correspondentes aos três módulos, foi utilizado o teste de *Cochran'Q*.

O *software* utilizado para este tratamento estatístico dos dados foi o SPSS (*Statistical Program for Social Sciences*) para *Windows*, versão 15.0 (SPSS, 2007).

Por último, na análise dos comentários ao Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A, recorreu-se a uma análise de conteúdo, segundo o método de Bardin (2008).

**Capítulo II –
Resultados**

1. Estudo dos resultados de intervenção

1.1. Resultados do estudo prévio

A amostra do estudo prévio é composta por 35 participantes, alunos da Universidade do Minho, em frequência do 2º, 3º, 4º e 5º ano de graduação ($M_{ano}=3.91$; $DP_{ano}=0.51$). A maioria dos estudantes frequenta o 4º ano de escolaridade (80%). Provêm de cursos da área da Engenharia e das Ciências Sociais. Destes participantes, sete são homens e vinte e oito mulheres. De seguida, apresenta-se, na tabela 29, a distribuição da amostra quanto à idade.

Tabela 29. Distribuição da amostra do estudo prévio quanto à idade (N=35)

	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Totais	22.49	1.77	20	27
Homens	23.14	2.04	21	26
Mulheres	22.32	1.70	20	27

Nas tabelas 30, 31 e 32 apresentam-se os principais resultados da análise não paramétrica efetuada para exploração dos resultados do impacto do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A.

Da análise destas tabelas pode concluir-se que treze das dezoito escalas apresentam valores estatisticamente significativos, a saber: (a) Estatuto de Emprego, (b) Certeza nos Resultados da Exploração, (c) Instrumentalidade Externa ou não-interna, (d) Exploração Orientada para o Meio, (e) Exploração Orientada para Si Próprio/a, (f) Exploração Sistemática-Intencional, (g) Quantidade de Informação Obtida, (h) Satisfação com Informação Obtida, e (i) Stress na Tomada de Decisão do CES, (a) Planeamento de Carreira e (b) Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho do CDI, (a) Informação Ocupacional e (b) escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades do MVS.

Tabela 30. Análise dos resultados do questionário CES no estudo prévio (N=35)

Escalas e subescalas		Negativas	Positivas	Iguais	Z	p
		(1)	(2)	(3)		
Crenças de Exploração Vocacional	EE	5	20	7	-3.52	≤0.001
	CR	9	17	7	-2.52	≤0.05
	IE	10	21	2	-2.14	≤0.05
	II	12	16	5	-0.21	0.84
	IMP	14	12	7	-0.37	0.71
Processo de Exploração Vocacional	EM	0	32	0	-4.94	≤0.001
	ESP	7	24	1	-3.09	≤0.01
	ESI	4	24	4	-3.56	≤0.001
	QI	1	29	2	-4.72	≤0.001
Reacções de Exploração Vocacional	SI	3	23	7	-3.99	≤0.001
	SE	16	14	3	-0.56	0.58
	SD	23	7	1	-3.32	≤0.001

(1) Pós<Pré (2)Pós>Pré (3)Pós=Pré.

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Na tabela seguinte apresentam-se os resultados relativamente ao questionário CDI no estudo prévio.

Tabela 31. Análise dos resultados do questionário CDI no estudo prévio (N=35)

Escalas	Negativas	Positivas	Iguais	Z	p
	(1)	(2)	(3)		
PC	3	27	2	-4.61	≤0.001
TDC	14	11	6	-0.69	0.49
ICMT	8	16	5	-2.22	≤0.05

(1) Pós<Pré (2)Pós>Pré (3)Pós=Pré.

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Na tabela seguinte apresentam-se os resultados relativamente ao questionário MVS no mesmo estudo prévio.

Tabela 32. Análise dos resultados do questionário MVS no estudo prévio (N=35)

Escalas	Negativas (1)	Positivas (2)	Iguais (3)	Z	p
IdV	12	15	3	-0.06	0.95
IO	20	3	8	-3.12	≤0.01
EBOD	1	27	3	-4.65	≤0.001

(1) Pós<Pré (2)Pós>Pré (3)Pós=Pré.

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

A análise particular dos resultados permite-nos concluir que a generalidade dos participantes apresenta melhores resultados no momento pós teste por comparação com o momento pré-teste, no sentido esperado, ou seja, no cumprimento dos objetivos gerais e específicos do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira - versão A. Concretamente, os estudantes participantes apresentam melhores resultados no momento pós-teste ao nível da sua perceção de facilidade de obter emprego numa área preferida, ao nível do seu grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho, ao nível da sua perceção ou crença de que a exploração de si próprio/a e do meio contribuir para os seus objetivos vocacionais, ao nível da exploração do meio e de si próprio/a de modo sistemático e intencional, levando-os a obter mais informação e a estar mais satisfeitos com a mesma. Por outro lado, parecem sentir diminuição do *stress* indesejado quer relativamente à exploração, quer relativamente à tomada de decisão, no momento pós-teste, por comparação com o momento pré-teste, bem como uma diminuição ao nível da importância da realização da preferência vocacional. Salienta-se também, desta análise, maior capacidade de planeamento de carreira, maior quantidade de informação sobre a carreira e o mundo do trabalho, bem como, maiores índices de identidade vocacional e diminuição da perceção de obstáculos e dificuldades na concretização dos objetivos vocacionais. Não obstante, existe mais alunos no momento de pré-teste a assinalar maior capacidade de tomada de decisão de carreira e de informação ocupacional.

1.2. Estudo psicométrico dos instrumentos

No seguimento da ordem de apresentação dos resultados já referida, apresentam-se, de seguida, os valores descritivos, de média (M), desvio padrão (DP), assimetria (S) e Curtose (K), bem como do *Alpha* de *Chronbach* para os três questionários junto de uma amostra composta por participantes quer do grupo experimental quer do grupo de controlo que preencheram pelo menos uma vez cada um dos instrumentos.

Na tabela seguinte apresentam-se os resultados do CES.

Tabela 33. Dimensões, itens, valores descritivos e valores de *alpha* de *Cronbach* no questionário CES (N=560)

Escalas e subescalas	M	DP	S	$\frac{S-0}{Z_s SE_s}$	K	$Z_k \sqrt{\frac{K-0}{SE_k}}$	<i>Alpha</i>	
EE	7.74	2.48	0.05	0.48	-0.22	E	0.86	
Crenças de Exploração Vocacional	CR	6.56	2.86	0.49	4.71	-0.27	E	0.89
	IE	35.10	6.04	-0.29	-2.79	0.53	1.60	0.85
	II	14.99	2.91	-0.49	-4.71	0.38	1.35	0.80
	IMP	10.93	2.47	-0.39	-3.75	0.03	0.38	0.76
Processo de Exploração Vocacional	EM	12.28	3.32	-0.43	-4.13	-0.43	E	0.70
	ESP	14.95	4.13	0.11	1.06	-0.35	E	0.70
	ESI	5.38	1.88	0.25	2.40	-0.39	E	0.66
	QI	10.04	2.11	-0.46	-4.38	0.54	1.60	0.71
Reações de Exploração Vocacional	SI	9.66	1.86	-0.19	-1.84	-0.15	E	0.74
	SE	15.19	4.60	-0.26	-2.50	-0.25	E	0.75
	SD	19.42	7.45	-0.06	-0.58	-0.71	E	0.88

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

A tabela 34 apresenta os valores de média, desvio padrão, assimetria, curtose e *Alpha* de *Chronbach* do questionário CDI.

Tabela 34. Dimensões, itens, valores descritivos e valores de *alpha* de *Cronbach* no questionário CDI (N=560)

Escalas	M	DP	S	S-0 $Z_s - SE_s$	K	$Z_k - \sqrt{\frac{K-0}{SE_k}}$	<i>Alpha</i>
PC 7	70.4	11.73	-0.36	-3.40	-0.06	E	0.86
TDC	8.74	2.40	-0.68	-6.48	0.50	1.54	0.49
ICMT 3	12.5	3.09	-1.00	-9.43	1.43	2.60	0.63

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Na tabela seguinte apresentam-se os mesmos resultados desta feita, relativamente ao MVS.

Tabela 35. Dimensões, itens, valores descritivos e valores de *alpha* de *Cronbach* no questionário MVS (N=560)

Escalas	M	DP	S	S-0 $Z_s - SE_s$	K	$Z_k - \sqrt{\frac{K-0}{SE_k}}$	<i>Alpha</i>
IdV 8	11.7	3.46	-0.63	-6.06	0.0 1	0.22	0.74
IO	1.57	1.26	0.48	4.44	-0.82	E	0.63
EBOD	3.29	1.04	-1.59	-14.59	1.9 5	3.00	0.62

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

A análise às escalas das tabelas 33, 34 e 35 permite-nos verificar que, à exceção das escalas ICMT-Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho (do questionário CDI) e EBOD-Escala de Barreiras ou Obstáculos/dificuldades (do questionário MVS), a maioria das escalas apresentam valores médios, de desvio-padrão e de assimetria e curtose aceitáveis. Estas últimas duas medidas parecem estar associadas, em termos estatísticos, a um erro-padrão, sendo o esperado que quer assimetria, quer curtose, tenham valores próximos de zero, para se considerar a distribuição aproximadamente normal. Os valores positivos ou negativos na assimetria designam maior localização dos resultados à direita (valores negativos) ou à esquerda (valores positivos), enquanto os valores da curtose estão relacionados com a curvatura emergente dos resultados (os valores positivos designam uma curvatura mais pontiaguda enquanto que os valores negativos referem-se a uma distribuição dos resultados mais partilhada).

Quando analisamos os valores do *Alpha* podemos concluir que à exceção de cinco escalas, todas as restantes apresentam valores de *Alpha* acima de .70, ou seja, valores de fidelidade aceitáveis (Almeida & Freire, 1997). As escalas cujos valores de *Alpha* nos parecem mais frágeis são, por ordem decrescente, a subescala ESI (Exploração Sistemática Intencional) da Escala Processo de Exploração Vocacional (CES) com valor de .66, as escalas de ICMT (Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho) do CDI e de IO (Informação Ocupacional) do MVS, ambas com valor de .63, a Escala de EBOD (Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades) do MVS com valor de .62, e, por último, com valor muito mais frágil, a escala de TDC (Tomada de Decisão de Carreira) do CDI com valor de *Alpha* de .49.

O CDI é o questionário que apresenta valores mais frágeis. Com efeito, aquando da aplicação deste questionário foi visível da parte de alguns participantes alguma reação a alguns itens deste questionário. Este aspeto poderá justificar os valores encontrados.

Concluindo, podemos afirmar que as escalas conseguem discriminar de forma conveniente os sujeitos que participaram neste estudo. Para além disso, na generalidade das escalas, os valores de fidelidade atestam uma confortável consistência interna das escalas.

1.3. Estudo da equivalência dos grupos no momento pré-teste

A análise de dados que apresentamos de seguida foi precedida de uma verificação da base de dados.

Considerando o tipo de hipóteses e o plano e tipo de investigação em causa, procedeu-se a uma análise dos resultados intra- sujeitos, analisando inicialmente a equivalência dos grupos no momento pré-intervenção (análise inter- grupos). Esta análise, confirmando-se a equivalência dos grupos, tem como objetivo último concluir que as possíveis diferenças encontradas no momento pós-intervenção poderão ser atribuídas, com algum grau de probabilidade, à intervenção que se desenrolou entre os dois momentos que mediaram as duas avaliações, neste caso, ao Seminário de Gestão Pessoal de Carreira, versão A.

É de referir que nesta investigação não existe controlo sobre todas as condições de investigação. Para além disso, adota-se um princípio de amostragem não probabilístico (amostragem de conveniência), por se analisar todos os participantes que se inscrevem voluntariamente na intervenção, daí a importância destas análises.

Inicialmente, procedeu-se à análise dos pressupostos para a utilização de testes paramétricos (variável dependente intervalar, com distribuição aproximadamente normal e variância homogénea entre os grupos em análise). Assim, verificou-se, em primeiro lugar, que a variável dependente é intervalar (resultados totais das diferentes escalas). Numa segunda fase, analisou-se a existência ou inexistência de normalidade na distribuição através dos índices de assimetria (AS) e de curtose (K), cujos valores se devem situar entre -1 e +1, e análise dos resultados dos testes *Kolmogorov-Smirnov* ou *Shapiro-Wilks*, que devem apresentar valores não significativos ($p > .05$), já que a hipótese nula subjacente a este teste é a de que a amostra é normal. Numa terceira fase, analisou-se a homogeneidade da variância. Procura-se, uma vez mais, através desta análise, encontrar valores não significativos de modo a aceitar a hipótese nula (Teste de *Levene*).

Desta análise dos pressupostos, salientamos o não cumprimento da normalidade multivariada (testada de modo univariado para cada variável dependente) e da homogeneidade, conforme podemos observar pelas tabelas em anexo. Nestas tabelas podemos consultar os valores de média, desvio-padrão, assimetria, curtose e os valores dos testes supramencionados em função de três análises (do sexo, do estabelecimento de ensino e do grupo de intervenção de pertença).

Relativamente às tabelas 68, 69 e 70, da análise dos valores de assimetria e curtose podemos concluir que, à exceção da escala Instrumentalidade Interna (do CES), no grupo experimental, da escala Tomada de Decisão de Carreira (do CDI), igualmente no grupo experimental, da escala de Informação Ocupacional (do MVS) no grupo total e no grupo experimental, e das escalas de Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho (do CDI) e Escala de Barreiras e Obstáculos (do MVS) nos três grupos, todas as restantes escalas apresentam valores aceitáveis. Cruzando estes valores com o teste de normalidade e com os valores da homogeneidade, podemos concluir que apenas três escalas não apresentam comprometimento.

Relativamente às tabelas 71, 72 e 73, da análise dos valores de assimetria e curtose podemos concluir que, à exceção da escala Instrumentalidade Externa (do CES), nos rapazes, e das escalas Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho (do CDI) e Escala de Barreiras e Obstáculos (do MVS) em ambos os grupos, todas as restantes escalas apresentam valores aceitáveis. Cruzando estes valores com o teste de normalidade e com os valores da homogeneidade, podemos concluir que apenas cinco escalas não apresentam comprometimento.

Analisando, por último, os três grupos de proveniência da amostra nas tabelas 74, 75 e 76, em anexo, podemos igualmente concluir os valores de assimetria e curtose são aceitáveis na generalidade das escalas. São exceção a esta condição as seguintes: Estatuto de Emprego, Instrumentalidade Interna, Satisfação com a Informação e *Stress* na exploração (do CES), Planeamento de Carreira e Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho (do CDI), e as três escalas do MVS. Cruzando estes valores com os testes de normalidade e de homogeneidade concluímos que são oito as escalas que não apresentam fragilidade quanto à utilização dos testes paramétricos.

Não estando cumpridos, de um modo geral, os pressupostos, recorreu-se a transformações matemáticas de modo a validar os pressupostos da análise paramétrica. Ou seja, procedeu-se à transformação das variáveis dependentes em variáveis-logaritmo e em variáveis-raiz quadrada, respetivamente.

Procedeu-se, inicialmente, à transformação em variável-logaritmo e, posteriormente, em variáveis-raiz quadrada, devido ao facto de a primeira continuar a não cumprir os pressupostos para utilização de testes paramétricos. Não obstante a transformação das variáveis dependentes em variáveis-logaritmo e em variáveis-raiz quadrada, os pressupostos em causa continuaram não

cumpridos, o que implicaria a utilização de testes não paramétricos. Contudo, tomando o N da amostra e algumas recomendações de autores neste domínio (e.g., Mello, 1993; Iversen & Norpoth, 1987; Maroco, 2007), optou-se pela utilização de testes paramétricos, uma vez que são mais robustos.

Assim, para analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e de controlo realizou-se um Teste t para amostras independentes.

Na tabela 36, exibida de seguida, apresentam-se os valores do Teste t e a significância, bem como os valores de média e desvio-padrão para ambos os grupos no momento pré-teste, neste caso no que concerne o CES. As tabelas seguintes, números 37 e 38, apresentam os mesmos dados mas no que diz respeito aos questionários CDI e MVS.

Tabela 36. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e teste t no questionário CES (N=428)

Escala e subescala	Grupo experimental		Grupo de controlo		t	p	
	M	DP	M	DP			
EE	7.63	2.30	7.59	2.55	0.19	0.05	
Crenças de Exploração Vocacional	CR	6.31	2.69	6.71	2.84	-1.50	0.41
	IE	36.19	5.69	34.68	5.82	2.72	0.81
	II	15.63	2.81	14.67	2.78	3.54	0.94
	IMP	10.63	2.53	11.09	2.32	-1.95	0.25
Processo de Exploração Vocacional	EM	13.56	3.57	13.65	3.48	-0.26	0.61
	ESP	15.38	4.39	14.68	3.77	1.79	≤0.05
	ESI	5.26	2.04	5.55	1.78	-1.55	0.08
Reações de Exploração Vocacional	QI	9.73	2.11	10.27	1.88	-2.79	0.24
	SI	9.48	2.11	9.69	1.68	-1.17	≤0.001
	SE	15.08	4.42	15.59	4.59	-1.17	0.86
	SD	20.54	7.81	18.98	7.57	2.10	0.47

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 37. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e teste t no questionário CDI (N=428)

Escala	Grupo experimental		Grupo de controlo		t	p
	M	DP	M	DP		
PC	69.42	11.32	72.14	11.51	-2.45	0.66
TDC	9.68	2.10	8.33	2.49	6.05	≤0.05
ICMT	13.57	2.56	12.21	3.34	4.72	≤0.001

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 38. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e teste t no questionário MVS (N=428)

Escala	Grupo experimental		Grupo de controlo		t	p
	M	DP	M	DP		
IdV	11.00	3.43	12.56	3.28	-4.82	0.46
IO	1.74	1.34	1.71	1.31	0.21	0.60
EBOD	3.01	1.24	3.55	0.81	-5.38	≤0.001

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

A análise destes dados permite-nos verificar a existência de diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo. O grupo experimental apresenta melhores resultados, comparativamente ao grupo de controlo, ao nível das seguintes oito escalas: Estatuto de Emprego, Instrumentalidade Externa, Instrumentalidade Interna, Exploração Orientada para Si Próprio e Stress com a Decisão, relativamente ao CES; Tomada de Decisão de Carreira e Informação sobre a Carreira e o Mundo de Trabalho, relativamente ao CDI; e, por último, Informação Ocupacional, no que respeita ao MVS. Nas restantes dez escalas analisadas, o grupo de controlo apresenta valores mais elevados comparativamente ao grupo experimental. Quando se analisa a significância dessa diferença podemos constatar que existe cinco escalas em que as diferenças têm relevância estatística. Destas, três são escalas em que é o grupo experimental

que apresenta melhores resultados e duas em que é o grupo de controlo que apresenta valores mais elevados à partida. Relativamente ao grupo experimental, apresenta valores mais elevados com relevância estatística na escala Exploração Orientada para Si Próprio ($t=1.79$; $p\leq.05$), na escala Tomada de Decisão de Carreira ($t=6.05$; $p\leq.05$), e na escala Informação sobre a Carreira e o Mundo de Trabalho ($t=4.72$; $p\leq.001$). Relativamente ao grupo de controlo, os valores de diferença com relevância estatística, quando comparados com o grupo experimental, são referentes às escalas Satisfação com Informação Obtida ($t=-1.17$; $p\leq.001$), e Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades ($t=-5.38$; $p\leq.001$). Significa isto que, não obstante o grupo de controlo apresentar valores mais elevados na generalidade das escalas, as principais diferenças entre os grupos referem-se a uma maior exploração de si próprios, por parte dos alunos inscritos no Seminário de Gestão Pessoal de Carreira - versão A, melhores competências de tomada de decisão e melhores níveis de informação sobre a carreira e o mundo de trabalho.

Quando se analisa o ponto médio das escalas, verifica-se que, quer no grupo experimental quer no grupo de controlo, as escalas Instrumentalidade Externa, *Stress* com a Exploração e *Stress* com a Decisão (no CES) apresentam valores acima desse valor de referência.

Do exposto e da análise da figura 25, de uma forma geral, podemos concluir que os grupos são equivalentes apenas parcialmente à partida, sendo que numas escalas o grupo de controlo apresenta melhores resultados e noutras é o grupo experimental.

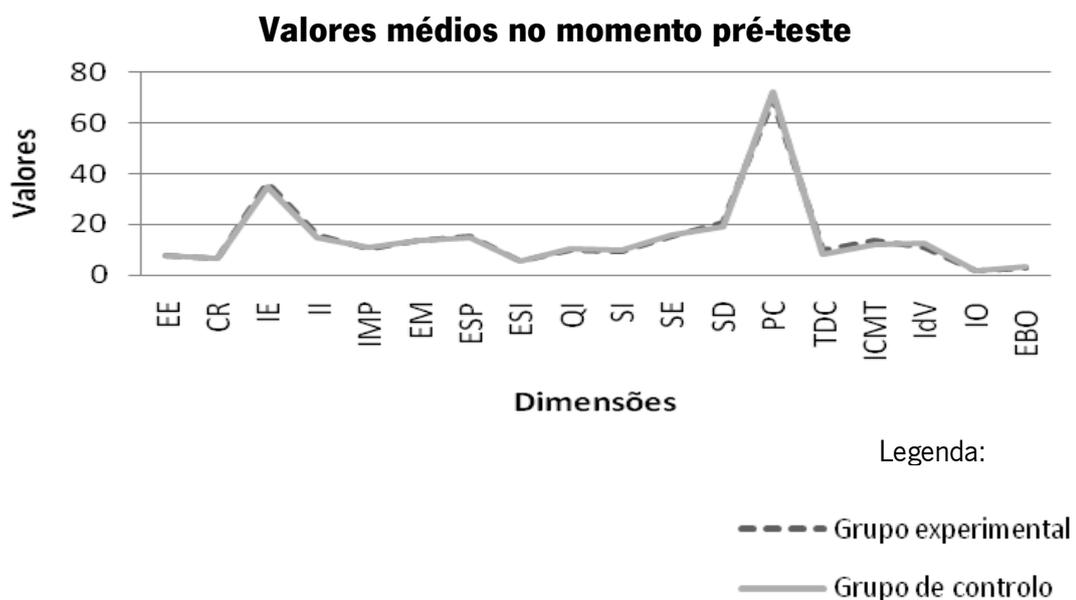


Figura 25. Comparação dos grupos no momento pré-teste (N=428)

1.4. Estudo dos resultados no grupo experimental nos momentos pré-teste e pós-teste

Quando se analisam as diferenças obtidas no grupo experimental, do momento pré para o momento pós-teste, tal como exibido nas tabelas número 39, 40 e 41, podemos verificar que as diferenças vão no sentido esperado. Significa isto que o grupo sujeito a intervenção ao longo do programa parece melhorar na generalidade das escalas avaliadas, respeitantes aos três questionários utilizados.

Tabela 39. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós intervenção, no grupo de intervenção, no questionário CES (N=208)

Escalas e subescalas	Pré-intervenção		Pós-intervenção		t	p	
	M	DP	M	DP			
EE	7.63	2.30	9.29	2.18	-9.86	≤0.001	
Crenças de Exploração Vocacional	CR	6.31	2.69	7.58	3.03	-6.39	≤0.001
	IE	36.19	5.69	38.36	6.06	-4.80	≤0.001
	II	15.63	2.81	16.13	2.89	-2.22	≤0.05
	IMP	10.63	2.53	10.63	2.41	-0.03	0.98
Processo de Exploração Vocacional	EM	13.56	3.57	19.02	3.82	-18.95	≤0.001
	ESP	15.38	4.39	17.82	4.39	-7.24	≤0.001
	ESI	5.26	2.04	6.23	1.95	-6.62	≤0.001
Reações de Exploração Vocacional	QI	9.74	2.12	11.16	1.81	-10.45	≤0.001
	SI	9.48	2.11	11.12	1.92	-10.86	≤0.001
	SE	15.08	4.42	14.73	4.43	1.11	0.27
	SD	20.54	7.81	18.47	7.25	4.09	≤0.001

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 40. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós intervenção, no grupo de intervenção, no questionário CDI (N=208)

Escala	Pré-intervenção		Pós-intervenção		t	p
	M	DP	M	DP		
PC	69.40	11.34	77.64	10.63	-12.31	≤0.001
TDC	9.68	2.10	10.26	2.16	-3.52	≤0.001
ICMT	13.57	2.56	14.00	2.63	-2.25	≤0.05

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Na tabela 41 apresentam-se os valores da estatística descritiva e da análise da variância nas medidas pré e pós intervenção, onde é possível analisar as mudanças de um momento para o seguinte, no grupo sujeito à intervenção, no que concerne o questionário MVS.

Tabela 41. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós intervenção, no grupo de intervenção, no questionário MVS (N=208)

Escala	Pré-intervenção		Pós-intervenção		t	p
	M	DP	M	DP		
IdV	11.00	3.43	13.58	3.11	-9.68	≤0.001
IO	1.74	1.34	2.27	1.36	-4.77	≤0.001
EBOD	3.01	1.24	3.56	0.78	-6.14	≤0.001

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Assim, verifica-se que, à exceção da escala Importância de obter a Posição Preferida (IMP), do CES, que manteve um valor exatamente igual de um momento pré para um momento pós intervenção, todas as outras melhoram no sentido esperado. Quando analisamos a relevância estatística, podemos também concluir que todas as escalas evoluem no sentido esperado e denotam mudança com relevância estatística, à exceção da escala *Stress* com a Exploração (SE) que, de facto, diminui de um momento inicial para um momento final mas apenas em 0.35 valores, em média.

1.5. Estudo dos resultados no grupo experimental e de controlo nos momentos pré-teste e pós-teste

Quando analisamos as diferenças obtidas nos dois momentos, nos dois grupos de investigação, valores apresentados nas tabelas 42, 43 e 44, podemos verificar que as diferenças vão igualmente no sentido esperado. Significa isto que o grupo sujeito a intervenção ao longo do programa parece melhorar mais na generalidade das escalas avaliadas, ou seja, de um momento pré para um momento pós-teste, o grupo experimental apresenta resultados mais favoráveis e um maior número de escalas que refletem mudança com relevância estatística.

Analisando em pormenor as tabelas podemos constatar que existe quatro escalas em que o grau de mudança nos dois grupos é equivalente. São estas o Estatuto de Emprego (EE), a Exploração Orientada para o Meio (EM), a Exploração Sistemática-Intencional (ESI) e a Satisfação com Informação Obtida (SI), todas subescalas do CES. Contudo, quando analisamos a evolução nos dois grupos separadamente podemos verificar que apenas na escala Exploração Sistemática-Intencional (ESI) a evolução dos dois grupos é similar. De facto, nas restantes três escalas referidas, apesar de em ambos os grupos se verificar uma evolução com relevância estatística, é no grupo experimental onde se verifica maior mudança e esta diferença entre os dois grupos é estatisticamente significativa.

Analisando as restantes escalas, podemos igualmente constatar que existe quatro outras escalas em que se verifica mudança em ambos os grupos, embora com relevância estatística diferente. São estas a Certeza nos Resultados da Exploração (CRE) e Quantidade de Informação Obtida (QI) do CES, e Identidade Vocacional (IdV) e Informação Ocupacional (IO) do MVS. Analisando estas em pormenor podemos apurar que existe maior mudança nas escalas Quantidade de Informação (QI) e Identidade Vocacional (IdV), quando analisamos a evolução dos dois grupos.

Quando se comparam os valores do pré e pós-teste dos dois grupos na escala *Stress* na Exploração podemos verificar que existe uma distinção entre os dois grupos com relevância estatística. A análise mais pormenorizada destes dados permite-nos, ainda, concluir que enquanto que no grupo experimental os valores decrescem, no sentido esperado, no grupo de controlo, o *Stress* na Exploração aumenta. Podemos também verificar que existe uma escala em que o grau de mudança é nulo ou praticamente nulo em ambos os grupos de um momento pré

para um momento pós teste que é a escala Importância de Obter a Posição Preferida (IMP), no CES.

Por fim, podemos também verificar que existe escalas em que o grupo de controlo apresenta valores piores com relevância estatística entre um momento pré para um momento pós-teste e por comparação com o grupo experimental, que é o caso da escala Instrumentalidade Externa (IE) no CES e das escalas Tomada de Decisão de Carreira (TDC) e Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho (ICMT) do CDI.

Nas restantes escalas, verifica-se melhoria apenas no grupo experimental com relevância estatística e não se verifica qualquer melhoria estatisticamente relevante no grupo de controlo. São estas a Exploração Orientada para Si Próprio/a (ESP), o *Stress* na Tomada de Decisão (SD), em que é esperado que os resultados diminuam, ambas subescalas do CES e o Planeamento de Carreira (PC), do CDI. Também acontece de se verificar inclusive resultados piores no momento pós-teste no grupo de controlo. São exemplos deste facto, a subescala Instrumentalidade Interna (II) do CES e a escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades (EBOD) do MVS.

Na figura 26, apresentada de seguida, representa-se a evolução dos dois grupos nos dois momentos no tempo, considerando as escalas e subescalas avaliadas.

Em síntese, as análises apresentadas atestam que os grupos no momento pré-teste se encontravam parcialmente equivalentes, o mesmo já não se podendo concluir para o momento pós-teste, em que se registaram melhorias sobretudo no grupo experimental.

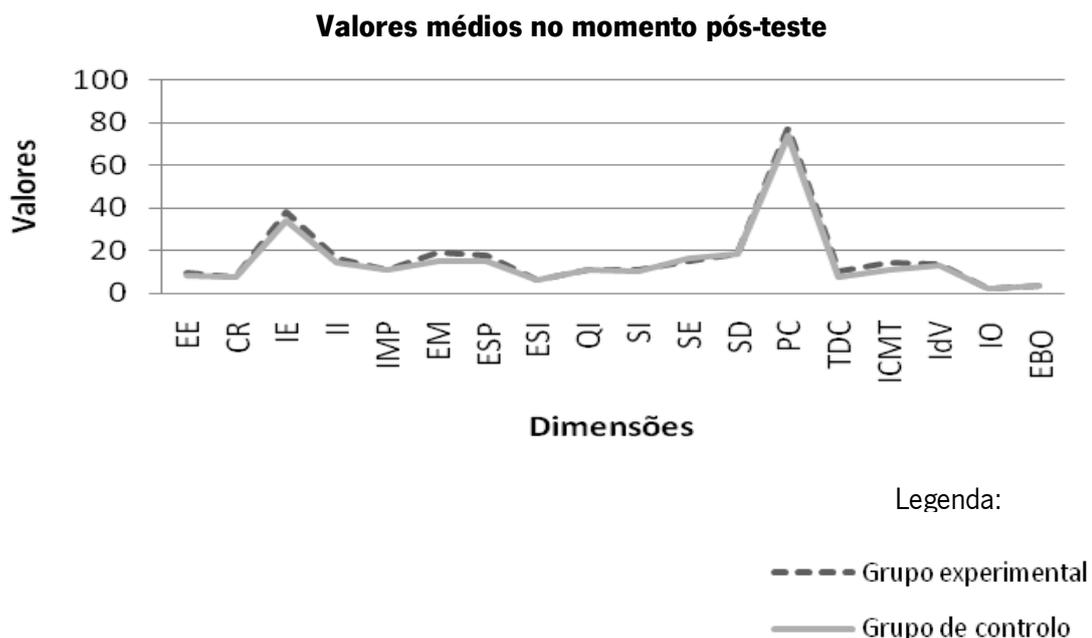


Figura 26. Comparação dos grupos no momento pós-teste (N=428)

Tabela 42. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós-teste, por grupo no questionário CES (N=428)

Escalas e subescalas	Grupo experimental						Grupo de controlo						F	p	
	Pré-teste		Pós-teste		t	p	Pré-teste		Pós-teste		t	p			
	M	DP	M	DP			M	DP	M	DP					
Crenças de Exploração Vocacional	EE	7.63	2.30	9.29	2.18	-9.86	≤0.001	7.59	2.55	8.46	2.47	-4.45	≤0.001	320.73	≤0.001
	CR	6.31	2.69	7.58	3.03	-6.39	≤0.001	6.71	2.84	7.25	2.88	-2.45	≤0.05	183.96	0.05
	IE	36.19	5.69	38.36	6.06	-4.80	≤0.001	34.68	5.82	33.78	5.17	2.01	≤0.05	233.50	≤0.001
	II	15.63	2.81	16.13	2.89	-2.22	≤0.05	14.67	2.78	14.14	2.81	2.42	≤0.05	192.33	0.21
	IMP	10.63	2.53	10.63	2.41	-0.03	0.98	11.09	2.32	11.10	2.37	-0.08	0.94	161.65	≤0.001
Processo de Exploração Vocacional	EM	13.56	3.57	19.02	3.82	-18.95	≤0.001	13.65	3.48	14.77	3.37	-4.48	≤0.001	321.39	≤0.001
	ESP	15.38	4.39	17.82	4.39	-7.24	≤0.001	14.68	3.77	15.26	4.06	-1.88	0.06	227.53	≤0.001
	ESI	5.26	2.04	6.23	1.95	-6.62	≤0.001	5.55	1.78	6.25	1.91	-4.72	≤0.001	258.73	0.59
	QI	9.74	2.12	11.16	1.81	-10.45	≤0.001	10.26	1.88	10.60	1.98	-2.47	≤0.05	229.91	≤0.001
Reações de Exploração Vocacional	SI	9.48	2.11	11.12	1.92	-10.86	≤0.001	9.69	1.68	10.36	1.88	-4.50	≤0.001	288.32	≤0.001
	SE	15.08	4.42	14.73	4.43	1.11	0.27	15.59	4.59	16.56	3.73	-3.08	≤0.01	236.71	≤0.001
	SD	20.54	7.81	18.47	7.25	4.09	≤0.001	18.98	7.57	18.58	6.82	0.81	0.42	132.37	0.16

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 43. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós-teste, por grupo no questionário CDI (N=428)

Escala	Grupo experimental						Grupo de controlo						F	p
	Pré-teste		Pós-teste		t	p	Pré-teste		Pós-teste		t	p		
	M	DP	M	DP			M	DP	M	DP				
PC	69.40	11.34	77.64	10.63	-12.31	≤0.001	72.25	11.55	73.66	11.68	-1.72	0.09	178.67	≤0.001
TDC	9.68	2.10	10.26	2.16	-3.52	≤0.001	8.33	2.49	7.20	2.90	5.18	≤0.001	137.22	≤0.001
ICMT	13.57	2.56	14.00	2.63	-2.25	≤0.05	12.21	3.34	10.70	3.89	4.97	≤0.001	138.29	≤0.001

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 44. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré e pós-teste, por grupo no questionário MVS (N=428)

Escala	Grupo experimental						Grupo de controlo						F	p
	Pré-teste		Pós-teste		t	p	Pré-teste		Pós-teste		t	p		
	M	DP	M	DP			M	DP	M	DP				
IdV	11.00	3.43	13.58	3.11	-9.68	≤0.001	12.56	3.28	13.05	3.38	-2.52	≤0.05	243.37	≤0.001
IO	1.74	1.34	2.27	1.36	-4.77	≤0.001	1.71	1.31	2.02	1.41	-2.76	≤0.01	245.76	0.06
EBOD	3.01	1.24	3.56	0.78	-6.14	≤0.001	3.55	0.81	3.50	0.94	0.82	0.411	423.14	≤0.05

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

1.6. Estudo dos resultados no grupo experimental e de controlo nos momentos pré-teste, pós-teste e *follow-up*

Para as análises que se apresentam de seguida utilizou-se o mesmo procedimento de análise que no ponto anterior.

Uma vez mais, não tenho sido possível encontrar as premissas para utilização dos testes paramétricos procedeu-se a transformações matemáticas. Não obstante, os valores continuaram a apresentar fragilidade ao nível dos pressupostos para utilização deste tipo de testes. Assim, optou-se, desta vez, e considerando o N da amostra substancialmente mais baixo que nos pontos anteriores e o N de cada um dos grupos em análise (Experimental e de Controlo), pela utilização de testes não paramétricos.

Deste modo, para analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo realizou-se um teste não paramétrico de *Mann Whitney*.

Na tabela 45, exibida de seguida, apresentam-se os valores do teste utilizado, a significância, os valores de média e desvio-padrão para ambos os grupos no momento pré-teste, no que diz respeito ao questionário CES. As tabelas seguintes apresentam os mesmos valores mas relativamente aos restantes dois questionários.

A análise dessas tabelas permite-nos verificar a existência de diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Destas diferenças, apenas duas escalas têm relevância estatística (a Tomada de Decisão de Carreira, do CDI, e a Identidade Vocacional do MVS), sendo que na primeira é o grupo experimental que apresenta resultados médios mais favoráveis ($Z=-2.78$; $p\leq.05$) e na segunda é o grupo de controlo ($Z=-3.40$; $p\leq.001$).

A análise pormenorizada dos valores das escalas dos dois grupos no momento pré-teste permite-nos concluir, de um modo geral, que o grupo experimental apresenta melhores resultados em nove escalas e o grupo de controlo apresenta melhores resultados noutras nove escalas, sendo que as diferenças não são estatisticamente significativas, à exceção das duas escalas referidas anteriormente.

Tabela 45. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e *Mann Whitney* no questionário CES (N=198)

Escala e subescala		Grupo experimental		Grupo de controlo		Z	p
		M	DP	M	DP		
	EE	7.74	2.39	7.58	2.35	-0.51	0.61
Crenças de	CR	6.40	2.64	6.51	2.75	-0.16	0.87
	Exploração						
Vocacional	IE	36.32	5.96	35.31	5.38	-1.96	0.05
	II	15.47	2.89	14.81	2.75	-1.87	0.06
	IMP	10.54	2.60	11.23	2.12	-1.72	0.09
	EM	13.69	3.47	13.75	3.48	-0.03	0.98
Processo de	ESP	14.75	4.22	14.43	4.14	-0.43	0.67
	Exploração						
Vocacional	ESI	5.47	2.00	5.48	1.76	-0.20	0.84
	QI	10.34	1.94	10.28	1.55	-0.49	0.63
Reações de	SI	9.91	2.03	9.85	1.52	-0.32	0.75
	Exploração						
Vocacional	SE	15.03	4.40	15.54	4.64	-1.15	0.25
	SD	19.24	8.00	18.96	8.22	-0.36	0.72

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 46. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e *Mann Whitney* no questionário CDI (N=198)

Escala	Grupo experimental		Grupo de controlo		Z	p
	M	DP	M	DP		
PC	71.85	10.54	72.18	9.88	-0.12	0.90
TDC	9.72	1.89	8.87	2.17	-2.78	≤0.05
ICMT	13.77	2.00	13.20	2.16	-1.71	0.09

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Na tabela 47 apresentam-se os valores do teste *Mann Whitney*, os valores de significância, média e desvio-padrão para ambos os grupos no momento pré-teste, no que diz respeito ao questionário MVS.

Tabela 47. Comparação dos grupos no momento pré-teste – estatística descritiva e *Mann Whitney* no questionário MVS (N=198)

Escala	Grupo experimental		Grupo de controlo		Z	p
	M	DP	M	DP		
IdV	11.27	3.45	12.87	2.76	-3.40	≤0.001
IO	1.36	1.10	1.42	1.06	-0.58	0.56
EBOD	3.46	0.83	3.54	0.68	-0.46	0.64

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Do exposto e da análise da figura seguinte, de uma forma geral, podemos concluir que os grupos são equivalentes apenas parcialmente à partida.

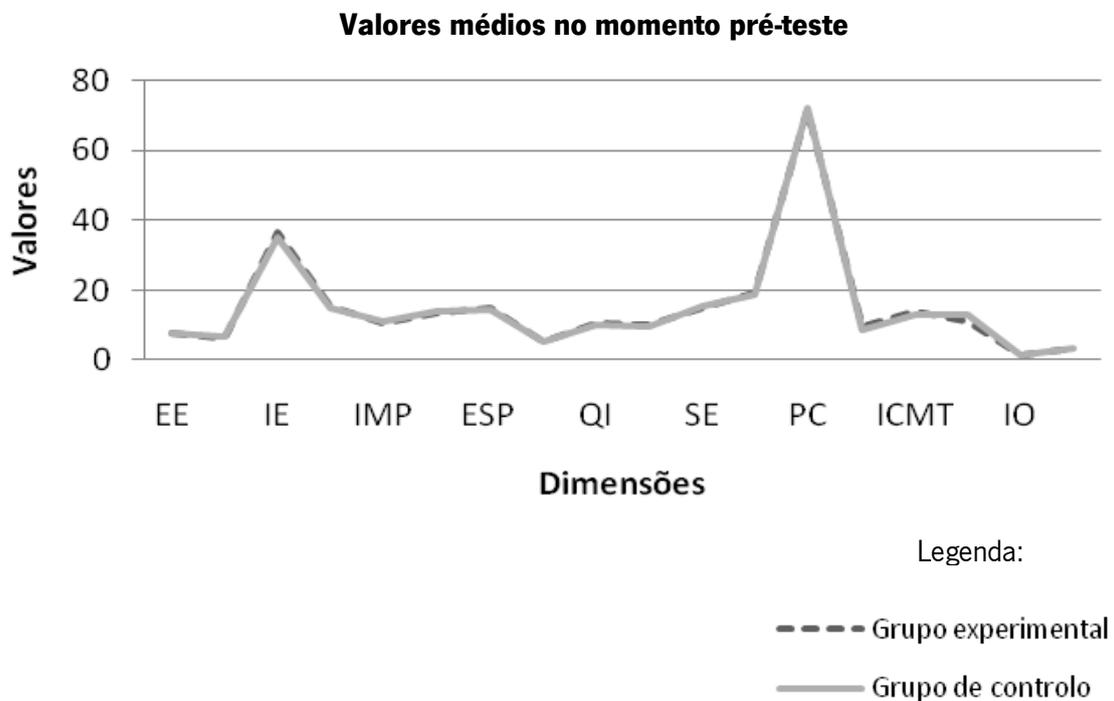


Figura 27. Comparação dos grupos no momento pré-teste (N=198)

Quando analisamos os resultados no momento pós-teste, e porque este momento também serve de ponto de partida para a análise do momento *follow-up*, podemos verificar que os dois grupos já apresentam resultados díspares, conforme se pode analisar nas tabelas seguintes.

Na tabela 48 apresentam-se os valores do teste *Mann Whitney*, os valores de significância, média e desvio-padrão para ambos os grupos no momento pós-teste, no que diz respeito ao questionário CES.

As tabelas 49 e 50, por sua vez, apresentam-se esses mesmos valores no que diz respeito aos questionários CDI e MVS.

Tabela 48. Comparação dos grupos no momento pós-teste – estatística descritiva e *Mann Whitney* no questionário CES (N=198)

Escala e subescala		Grupo experimental		Grupo de controlo		Z	p
		M	DP	M	DP		
	EE	9.21	2.28	8.38	2.54	-2.28	≤0.05
Crenças de	CR	7.56	3.02	7.37	2.61	-0.52	0.60
	Exploração	IE	38.55	6.41	32.61	5.32	-7.09
Vocacional	II	16.08	2.94	13.90	2.67	-5.21	≤0.001
	IMP	10.62	2.43	11.16	2.36	-1.79	0.07
	EM	18.70	4.06	14.08	3.38	-7.61	≤0.001
Processo de	ESP	17.52	4.56	14.05	4.35	-4.82	≤0.001
	Exploração	ESI	6.19	2.03	5.76	1.67	-1.74
Vocacional	QI	11.27	1.75	10.33	1.99	-3.31	≤0.001
	SI	11.42	1.96	10.24	1.49	-4.69	≤0.001
Reações de	SE	14.79	4.42	16.66	3.67	-3.02	≤0.010
	Exploração	SD	17.63	7.48	17.67	7.14	-0.16
Vocacional							

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 49. Comparação dos grupos no momento pós-teste – estatística descritiva e *Mann Whitney* no questionário CDI (N=198)

Escala	Grupo experimental		Grupo de controlo		Z	p
	M	DP	M	DP		
PC	79.38	10.12	70.92	11.80	-4.99	≤0.001
TDC	10.10	2.05	7.45	2.94	-6.28	≤0.001
ICMT	13.89	2.25	10.61	3.64	-6.08	≤0.001

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 50. Comparação dos grupos no momento pós-teste – estatística descritiva e *Mann Whitney* no questionário MVS (N=198)

Escala	Grupo experimental		Grupo de controlo		Z	p
	M	DP	M	DP		
IdV	14.06	2.93	13.66	3.15	-0.68	0.49
IO	2.18	1.37	1.98	1.28	-1.09	0.27
EBOD	3.52	0.72	3.50	0.79	-0.02	0.99

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Da análise das tabelas anteriores, podemos concluir genericamente que, no momento pós-teste, os grupos não são equivalentes, à exceção de sete escalas em que não se verificam diferenças relevantes.

Assim, focando nas diferenças entre os grupos, podemos concluir que o grupo experimental, no momento pós-teste, apresenta melhores resultados nas seguintes escalas: a) Estatuto de Emprego. Os participantes do grupo experimental parecem ter uma perceção mais favorável sobre a possibilidade de emprego numa área preferida; b) Instrumentalidade Externa ou não-interna e Instrumentalidade Interna, relacionadas com a melhoria da perceção de determinadas atividades

de exploração do mundo profissional e de si próprio/a, respetivamente, concorreram para a concretização de determinados objetivos vocacionais; c) Exploração Orientada para o Meio e Exploração Orientada para Si Próprio/a. Os participantes do grupo experimental parecem apresentar maior grau de exploração de profissões, empregos e organizações, bem como maior grau de exploração pessoal e de retrospeção, respetivamente; d) Quantidade de Informação Obtida e Satisfação com Informação Obtida. Os participantes do grupo experimental parecem apresentar maior quantidade de informação e também maior satisfação com a mesma; e) Planeamento de Carreira. Os participantes do grupo experimental aparecem apresentar maior disposição para pensar, despende esforço e planear as escolhas educacionais e ocupacionais), e f) Tomada de decisão de Carreira e Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho. Os participantes do grupo experimental parecem apresentar maior capacidade para aplicar o conhecimento e a compreensão das carreiras e do mundo do trabalho de uma forma racional às decisões de carreira.

Por sua vez, o grupo de controlo parece apresentar maior *Stress* na Exploração ou maior quantidade de *stress* indesejado que cada um sente como função do processo de exploração, por comparação a outros acontecimentos de vida.

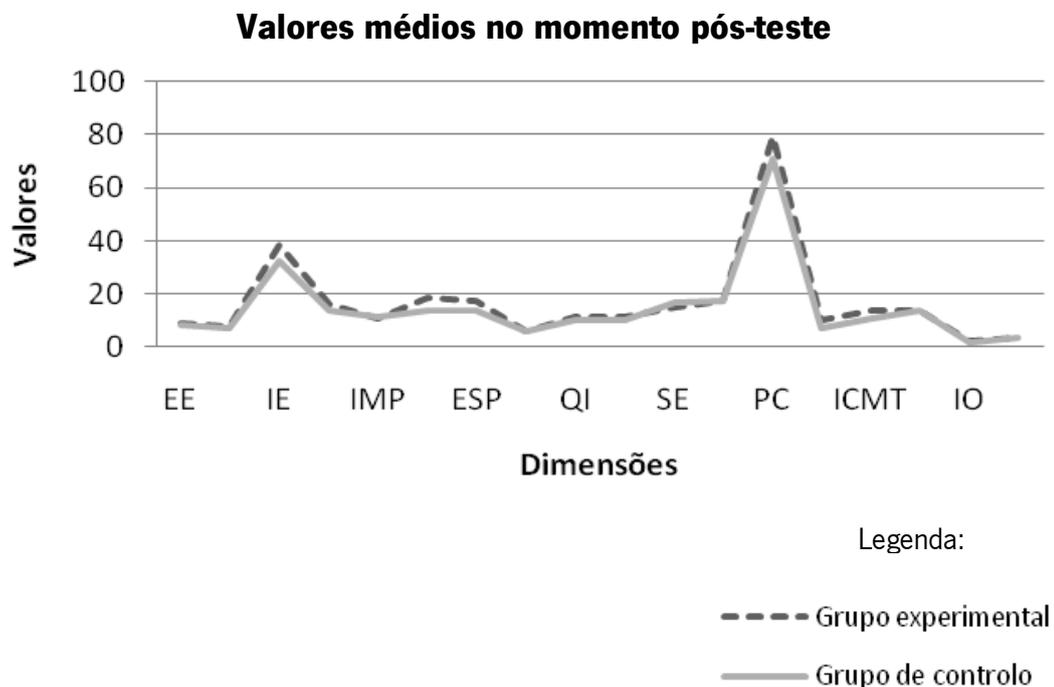


Figura 28. Comparação dos grupos no momento pós-teste (N=198)

Quando analisamos as diferenças obtidas no grupo experimental, do momento pré para o momento pós-teste e deste para o momento *follow-up*, valores apresentados na tabela seguinte, podemos verificar que as diferenças vão no sentido esperado. Significa isto que o grupo sujeito a intervenção ao longo do programa e mesmo no momento pós programa parece melhorar e ir melhorando na generalidade das escalas avaliadas.

Tabela 51. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e follow-up, no grupo de intervenção no questionário CES (N=119)

Escalas e subescalas	Pré-teste		Pós-teste		<i>Follow-up</i>		χ^2	p	
	M	DP	M	DP	M	DP			
Crenças de Exploração Vocacional	EE	7.74	2.39	9.21	2.28	9.56	2.12	49.28	≤0.001
	CR	6.40	2.64	7.56	3.02	8.08	3.13	20.96	≤0.001
	IE	36.32	5.96	38.55	6.41	36.36	6.04	7.75	≤0.05
	II	15.47	2.89	16.08	2.94	15.45	2.79	7.74	≤0.05
	IMP	10.54	2.60	10.62	2.43	10.57	2.39	0.30	0.86
Processo de Exploração Vocacional	EM	13.69	3.47	18.70	4.06	16.73	3.52	114.67	≤0.001
	ESP	14.75	4.22	17.52	4.56	16.06	4.02	20.75	≤0.001
	ESI	5.47	2.00	6.19	2.03	7.28	1.99	55.56	≤0.001
Reações de Exploração Vocacional	QI	10.34	1.94	11.27	1.75	11.40	1.76	30.70	≤0.001
	SI	9.91	2.03	11.42	1.96	11.22	1.88	48.77	≤0.001
	SE	15.03	4.40	14.79	4.42	14.97	4.15	0.79	0.67
	SD	19.24	8.00	17.63	7.48	16.17	6.62	9.92	≤0.01

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 52. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e follow-up, no grupo de intervenção no questionário CDI (N=119)

Escala	Pré-teste		Pós-teste		Follow-up		χ^2	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
PC	71.85	10.54	79.38	10.12	80.44	9.90	94.29	≤0.001
TDC	9.72	1.89	10.10	2.05	10.08	2.29	9.46	≤0.01
ICMT	13.77	2.00	13.89	2.25	14.20	2.17	2.54	0.28

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Na tabela seguinte apresentam-se os valores do grupo de intervenção ao longo das três avaliações no tempo, no que diz respeito ao questionário MVS.

Tabela 53. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e follow-up, no grupo de intervenção no questionário MVS (N=119)

Escala	Pré-teste		Pós-teste		Follow-up		χ^2	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
IdV	11.27	3.45	14.06	2.93	13.79	2.96	80.27	≤0.001
IO	1.36	1.10	2.18	1.37	1.96	1.28	31.76	≤0.001
EBOD	3.46	0.83	3.52	0.72	3.67	0.62	4.89	0.09

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

A análise destas tabelas permite-nos verificar que em todas as escalas, de um momento pré para um momento pós-teste, existe uma melhoria ao nível dos valores médios (é de referir uma vez mais que nas escalas SE e SD do CES é esperado que o valor diminua de um momento inicial para um momento final).

Quando analisamos os três momentos em conjunto podemos verificar que existe oito escalas em que os participantes vão melhorando ao longo do tempo (EE, CR, ESI, QI, SD, PC,

ICMT e EBOD). Nas restantes existe um ligeiro decréscimo no momento *follow-up*, sem contudo os participantes voltarem a apresentar valores médios semelhantes ao momento do pré-teste. É exceção a esta afirmação a escala Instrumentalidade Interna em que se verifica valores médios no *follow-up* ligeiramente abaixo dos encontrados no momento do pré-teste.

Quando analisamos a significância estatística, podemos também concluir que, das escalas que evoluem favoravelmente no tempo, seis apresentam um valor de prova inferior a .01, o que significa que as mudanças registadas no tempo são relevantes do ponto de vista estatístico.

Considerando os valores encontrados e descritos, e uma vez que se tratam de valores médios, torna-se relevante analisar em pormenor esta evolução dos valores das escalas no tempo. Para esta análise realizamos um teste de *Wilcoxon* para valores emparelhados, tendo-se estudado a relação pré-teste – pós-teste, pré-teste – *follow-up* e pós-teste – *follow-up* (tabela número 54).

Nesta análise, para comparar os grupos temos que considerar uma significância mais exigente para diminuir a probabilidade de erro. Assim, considerando que estão três momentos em análise a significância considerada é .017 ($p \leq .01$).

Observando a tabela 54 podemos verificar que, de entre as escalas em que estão assinaladas as diferenças estatisticamente significativas anteriormente encontradas, apenas nas escalas Exploração Orientada para o Meio (EM), Exploração Orientada para Si Próprio/a (ESP) e Exploração Sistemática-Intencional (ESI) se verifica uma mudança estatisticamente significativa entre os três momentos.

Analisando os valores em particular podemos verificar que, na escala EM, do momento pré-teste para o momento pós-teste, 90.8% dos participantes apresentam melhores resultados, 2.5% apresentam os mesmos resultados e 6.7% pioram.

Quando analisamos a evolução pré-teste para o *follow-up* podemos verificar que 77.3% dos sujeitos apresentam melhores resultados que no pré-teste, 18.5% dos sujeitos apresenta piores resultados e 4.2% apresenta os mesmos valores. Da análise da evolução pós-teste para *follow-up* podemos concluir que 22.7% apresenta melhores resultados, 65.5% piora e 11.8% mantém os mesmos valores. A evolução destes valores acompanha, de uma forma geral, a evolução dos valores médios desta escala (figuras 29 e 30).

Verifica-se, portanto, uma grande evolução do momento pré-teste para o momento pós-teste na maioria dos sujeitos. À medida que o tempo vai passando, a evolução registada nos sujeitos tende a baixar, sobretudo depois da intervenção.

Analisando as escalas ESP e ESI verificamos que acompanham a tendência da escala anteriormente descrita. Ainda assim, é interessante sublinhar que, nesta última escala, em todos os momentos, a percentagem de participantes com resultado mais favorável que no momento anterior em análise é sempre maior que a percentagem de sujeitos que pioram ou permanecem com os mesmos valores.

Debruçando-nos nas escalas com mudança estatisticamente significativa em dois momentos (EE - Estatuto de Emprego, CR - Certeza nos Resultados da Exploração, QI - Quantidade de Informação Obtida, SI - Satisfação com Informação Obtida, PC - Planeamento de Carreira, IdV - Identidade Vocacional, IO - Informação Ocupacional), podemos concluir que esta mudança é sobretudo verificada entre os momentos pré-teste e pós-teste e entre os momentos pré-teste e *follow-up*. Em todas estas escalas existe maior número de participantes que melhoram entre os momentos em análise, comparativamente com aqueles que pioram ou mantêm os valores de resposta. Na escala Instrumentalidade Externa ou não-interna (IE), também com dois momentos com diferenças estatisticamente significativas, podemos observar que existe maior número de participantes que apresenta melhores resultados do momento pré para o momento pós-teste. Não obstante esta evolução inicial, regista-se, do momento pós-teste para o momento *follow-up* um maior número de pessoas que pioram (53.8%), prejudicando a comparação entre o momento pré-teste e *follow-up*.

Analisando a escala *Stress* na Tomada de Decisão (SD) verificamos que, do momento pré para o momento pós-teste existe maior número de participantes a diminuir os resultados, o que nesta escala é positivo, tratando-se de uma escala de *stress* indesejado. Verifica-se, ainda, que o número de participantes a registar valores cada vez mais baixos ao longo do tempo também aumenta, tornando a diferença entre pré-teste e *follow-up* com relevância estatística.

Por último, comparando os valores dos pares dos diferentes momentos em análise nas escalas Instrumentalidade Interna (II) e Tomada de decisão de Carreira (TDC) verificamos que os valores entre momentos não são estatisticamente significativos e evoluem de forma não esperada (por exemplo, na escala II os participantes melhoram em termos de percentagem do momento pré para o momento pós-teste, pioram deste para o momento *follow-up*, chegando inclusive a haver mais participantes a apresentar piores resultados no momento *follow-up* que no momento pré-teste – valores que acompanham a tendência média dos participantes.

De seguida apresenta-se em tabela os valores referidos ao longo deste texto.

Tabela 54. Análise inter- momentos dos resultados do grupo experimental, com correção de *Bonferroni* no questionário CES (N=119)

Escalas e subescalas	Pré-teste//Pós-teste					Pré-teste// <i>Follow-up</i>					Pós-teste// <i>Follow-up</i>					
	Negativas ⁽¹⁾ (%)	Positivas ⁽²⁾ (%)	Iguais ⁽³⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁴⁾ (%)	Positivas ⁽⁵⁾ (%)	Iguais ⁽⁶⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁷⁾ (%)	Positivas ⁽⁸⁾ (%)	Iguais ⁽⁹⁾ (%)	Z	p	
Crenças de Exploração Vocacional	EE*	23 (19.3)	76 (63.9)	20 (16.8)	-5.76	≤0.001	20 (16.8)	82 (68.9)	17 (14.3)	-6.02	≤0.001	42 (35.3)	48 (40.3)	29 (24.4)	-0.94	0.35
	CR*	31 (26.1)	62 (52.1)	26 (21.8)	-4.29	≤0.001	27 (22.7)	69 (58.0)	23 (19.3)	-5.05	≤0.001	44 (37.0)	48 (40.3)	27 (22.7)	-1.35	0.18
	IE*	39 (32.8)	70 (58.8)	10 (8.4)	-3.59	≤0.001	59 (49.6)	52 (43.7)	8 (6.7)	-0.02	0.98	64 (53.8)	47 (39.5)	8 (6.7)	-3.57	≤0.001
	II*	35 (29.4)	63 (52.9)	21 (17.6)	-2.03	0.04	53 (44.5)	50 (42.0)	16 (13.4)	-0.77	0.44	57 (47.9)	39 (32.8)	23 (19.3)	-1.95	0.05
	IMP	50 (42.0)	48 (40.3)	21 (17.6)	-0.31	0.76	53 (44.5)	46 (38.7)	20 (16.8)	-0.07	0.95	45 (37.8)	48 (40.3)	26 (21.8)	-0.03	0.98
Processo de Exploração Vocacional	EM*	8 (6.7)	108 (90.8)	3 (2.5)	-8.79	≤0.001	22 (18.5)	92 (77.3)	5 (4.2)	-6.97	≤0.001	78 (65.5)	27 (22.7)	14 (11.8)	-4.88	≤0.001
	ESP*	34 (28.6)	74 (62.2)	11 (9.2)	-5.19	≤0.001	45 (37.8)	68 (57.1)	6 (5.0)	-3.01	≤0.01	69 (58.0)	37 (31.1)	13 (10.9)	-3.78	≤0.001
	ESI*	34 (28.6)	60 (50.4)	25 (21.0)	-3.33	≤0.001	17 (14.3)	83 (69.7)	19 (16.0)	-7.04	≤0.001	26 (21.8)	77 (64.7)	16 (13.4)	-5.27	≤0.001
Reações de Exploração Vocacional	QI*	28 (23.5)	71 (59.7)	20 (16.8)	-5.17	≤0.001	24 (20.2)	69 (58.0)	26 (21.8)	-5.27	≤0.001	38 (31.9)	53 (44.5)	28 (23.5)	-1.26	0.22
	SI*	20 (16.8)	78 (65.5)	21 (17.6)	-6.53	≤0.001	23 (19.3)	80 (67.2)	16 (13.4)	-5.69	≤0.001	49 (41.2)	44 (37.0)	26 (21.8)	-0.71	0.48
	SE	53 (44.5)	54 (45.4)	12 (10.1)	-0.31	0.75	61 (51.3)	46 (38.7)	12 (10.1)	-0.56	0.57	51 (42.9)	54 (45.4)	14 (11.8)	-0.31	0.76
	SD*	67 (56.3)	47 (39.5)	5 (4.2)	-2.14	0.03	72 (60.5)	44 (37.0)	3 (2.5)	-3.35	≤0.001	63 (52.9)	44 (37.0)	12 (10.1)	-2.04	0.04

(1) Pós<Pré (2) Pós>Pré (3) Pós=Pré - - (4) FU<Pré (5) FU>Pré (6) FU=Pré - - (7) FU<Pós (8) FU>Pós (9) FU=Pós

*Escalas em que se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos.

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 55. Análise inter- momentos dos resultados do grupo experimental, com correção de *Bonferroni* no questionário CDI (N=119)

Escala	Pré-teste//Pós-teste					Pré-teste// Follow-up					Pós-teste// Follow-up				
	Negativas ⁽¹⁾ (%)	Positivas ⁽²⁾ (%)	Iguais ⁽³⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁴⁾ (%)	Positivas ⁽⁵⁾ (%)	Iguais ⁽⁶⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁷⁾ (%)	Positivas ⁽⁸⁾ (%)	Iguais ⁽⁹⁾ (%)	Z	p
PC*	17 (14.3)	101 (84.9)	1 (0.8)	-7.61	≤0.001	15 (12.6)	102 (85.7)	2 (1.7)	-7.63	≤0.001	52 (43.7)	62 (52.1)	5 (4.2)	-1.21	0.23
TDC*	37 (31.1)	63 (52.9)	19 (16.0)	-2.23	0.03	38 (31.9)	59 (49.6)	22 (18.5)	-1.44	0.15	55 (46.2)	41 (34.5)	23 (19.3)	-0.71	0.48
ICMT	45 (37.8)	49 (41.2)	25 (21.0)	-0.71	0.48	42 (35.3)	54 (45.4)	23 (19.3)	-1.95	0.05	44 (37.0)	58 (48.7)	17 (14.3)	-1.53	0.13

(1) Pós<Pré (2)Pós>Pré (3)Pós=Pré - - (4)FU<Pré (5)FU>Pré (6)FU=Pré - - (7)FU<Pós (8)FU>Pós (9)FU=Pós

*Escala em que se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos.

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 56. Análise inter- momentos dos resultados do grupo experimental, com correção de *Bonferroni* no questionário MVS (N=119)

Escala	Pré-teste//Pós-teste					Pré-teste// Follow-up					Pós-teste// Follow-up				
	Negativas ⁽¹⁾ (%)	Positivas ⁽²⁾ (%)	Iguais ⁽³⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁴⁾ (%)	Positivas ⁽⁵⁾ (%)	Iguais ⁽⁶⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁷⁾ (%)	Positivas ⁽⁸⁾ (%)	Iguais ⁽⁹⁾ (%)	Z	p
IdV*	13 (10.9)	94 (79.0)	12 (10.1)	-7.81	≤0.001	18 (15.1)	88 (73.9)	13 (10.9)	-6.82	≤0.001	53 (44.5)	46 (38.7)	20 (16.8)	-0.62	0.53
IO*	21 (17.7)	70 (58.8)	28 (23.5)	-5.82	≤0.001	25 (21.0)	58 (48.7)	36 (30.3)	-4.38	≤0.001	53 (44.5)	33 (27.7)	33 (27.7)	-1.95	0.05
EBOD	26 (21.9)	31 (26.1)	62 (52.1)	-1.30	0.19	22 (18.5)	36 (30.3)	61 (51.3)	-2.48	≤0.01	18 (15.1)	31 (26.1)	70 (58.8)	-2.28	0.02

(1) Pós<Pré (2)Pós>Pré (3)Pós=Pré - - (4)FU<Pré (5)FU>Pré (6)FU=Pré - - (7)FU<Pós (8)FU>Pós (9)FU=Pós

*Escala em que se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos.

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

A análise das tabelas 57, 58 e 59 permite-nos verificar que existe cinco escalas em que se verifica uma evolução média dos resultados dos participantes não sujeitos à intervenção nos três momentos em análise. Permite-nos também verificar que noutras cinco escalas existe uma evolução média dos resultados do momento inicial para o momento pós-teste.

No terceiro momento em análise, ou se verifica a manutenção dos valores médios do pós-teste (ex.: escala EBOD), ou se verifica um ligeiro decréscimo dos valores médios do pós-teste (ex.: escalas EE e CR, e escalas SE e SD – estas últimas em que é desejável que o valor vá diminuindo no tempo).

Tabela 57. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e *follow-up*, no grupo de controlo no questionário CES (N=79)

Escalas e subescalas	Pré-teste		Pós-teste		<i>Follow-up</i>		χ^2	p	
	M	DP	M	DP	M	DP			
Crenças de Exploração Vocacional	EE	7.58	2.35	8.38	2.54	8.18	2.14	5.55	0.06
	CR	6.51	2.75	7.37	2.61	7.09	2.88	6.89	≤0.05
	IE	35.31	5.38	32.61	5.32	34.12	6.27	11.88	≤0.001
	II	14.81	2.75	13.90	2.67	14.30	2.41	6.45	≤0.05
	IMP	11.23	2.12	11.16	2.36	10.96	2.41	0.78	0.68
Processo de Exploração Vocacional	EM	13.75	3.48	14.08	3.38	15.35	2.90	5.27	0.07
	ESP	14.43	4.14	14.05	4.35	14.54	4.21	2.63	0.27
	ESI	5.48	1.76	5.76	1.67	6.29	1.92	10.18	≤0.01
Reações de Exploração Vocacional	QI	10.28	1.55	10.33	1.99	10.58	1.79	1.77	0.41
	SI	9.85	1.52	10.24	1.49	10.30	1.74	2.58	0.28
	SE	15.54	4.64	16.66	3.67	16.34	3.97	3.79	0.15
	SD	18.96	8.22	17.67	7.14	17.68	7.26	2.11	0.35

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 58. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e *follow-up*, no grupo de controlo no questionário CDI (N=79)

Escala	Pré-teste		Pós-teste		Follow-up		χ^2	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
PC	72.18	9.88	70.92	11.80	76.30	9.58	19.19	≤0.001
TDC	8.87	2.17	7.45	2.94	7.74	2.39	24.03	≤0.001
ICMT	13.20	2.16	10.61	3.64	11.47	3.61	13.82	≤0.01

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 59. Estatística descritiva e análise de variância nas medidas pré, pós intervenção e *follow-up*, no grupo de controlo no questionário MVS (N=79)

Escala	Pré-teste		Pós-teste		Follow-up		χ^2	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
IdV	12.87	2.76	13.66	3.15	13.97	2.90	12.76	≤0.01
IO	1.42	1.06	1.98	1.28	1.98	1.09	19.08	≤0.001
EBOD	3.54	0.68	3.50	0.79	3.56	0.64	0.12	0.94

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Quando analisamos a significância estatística, podemos aferir que nove escalas apresentam diferenças estatisticamente significativas. A análise mais pormenorizada de cada uma das escalas permite-nos identificar que é apenas em duas que os valores médios evoluem ao longo dos três momentos (Escala ESI e IdV). Existem outras escalas em que os valores decrescem do momento pré para o momento pós-teste para voltarem a subir no momento *follow-up* (Ex.: escalas IE, II, PC, TDC e ICMT). Nas restantes escalas as diferenças médias encontradas são referentes às pontuações registadas entre os momentos pré e pós-teste, essencialmente (ex.: escala CR).

Considerando, uma vez mais, os valores encontrados, torna-se pertinente a análise momento a momento, conforme exposto nas tabelas 60, 61 e 62 (Análise de *Wilcoxon* com significância ≤.01, conforme procedimento já relatado).

Tabela 60. Análise inter- momentos dos resultados do grupo de controlo, com correção de *Bonferroni* no questionário CES (N=79)

Escalas e subescalas		Pré-teste// Pós-teste					Pré-teste// <i>Follow-up</i>					Pós-teste// <i>Follow-up</i>				
		Negativas ⁽¹⁾ (%)	Positivas ⁽²⁾ (%)	Iguais ⁽³⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁴⁾ (%)	Positivas ⁽⁵⁾ (%)	Iguais ⁽⁶⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁷⁾ (%)	Positivas ⁽⁸⁾ (%)	Iguais ⁽⁹⁾ (%)	Z	p
Crenças de Exploração Vocacional	EE	29 (36.7)	43 (54.4)	7 (8.9)	-2.49	≤0.01	24 (30.4)	41 (51.9)	14 (17.7)	-1.48	0.14	37 (46.8)	28 (35.4)	14 (17.7)	-0.94	0.35
	CR*	22 (27.8)	40 (50.6)	17 (21.5)	-2.58	≤0.01	26 (32.9)	38 (48.1)	15 (19.0)	-1.53	0.13	36 (45.6)	24 (30.4)	19 (24.1)	-0.82	0.41
	IE*	52 (65.8)	22 (27.8)	5 (6.3)	-3.54	≤0.001	42 (53.2)	32 (40.5)	5 (6.3)	-1.61	0.11	30 (38.0)	44 (55.7)	5 (6.3)	-1.86	0.06
	II*	44 (55.7)	26 (32.9)	9 (11.4)	-2.55	≤0.01	41 (51.9)	27 (34.2)	11 (13.9)	-1.21	0.23	29 (36.7)	39 (49.4)	11 (13.9)	-1.12	0.26
	IMP	28 (35.4)	35 (44.3)	16 (20.3)	-0.03	0.98	36 (45.6)	35 (44.3)	8 (10.1)	-0.65	0.52	35 (44.3)	30 (38.0)	14 (17.7)	-0.85	0.39
Processo de Exploração Vocacional	EM	36 (45.6)	38 (48.1)	5 (6.3)	-1.06	0.29	28 (35.4)	47 (59.5)	4 (5.1)	-3.01	≤0.01	30 (38.0)	43 (54.4)	6 (7.6)	-2.53	≤0.01
	ESP	39 (49.4)	30 (38.0)	10 (12.7)	-0.63	0.53	32 (40.5)	40 (50.6)	7 (8.9)	-0.67	0.50	30 (38.0)	41 (51.9)	8 (10.1)	-0.92	0.36
	ESI*	27 (34.2)	36 (45.6)	16 (20.3)	-1.19	0.23	17 (21.5)	42 (53.2)	20 (25.3)	-3.22	≤0.001	25 (31.6)	38 (48.1)	16 (20.3)	-1.84	0.07
Reações de Exploração Vocacional	QI	29 (36.7)	36 (45.6)	14 (17.7)	-0.38	0.70	25 (31.6)	33 (41.8)	21 (26.6)	-1.26	0.21	25 (31.6)	32 (40.5)	22 (27.8)	-0.70	0.48
	SI	27 (34.2)	35 (44.3)	17 (21.5)	-1.57	0.12	23 (29.1)	36 (45.6)	20 (25.3)	-1.82	0.07	32 (40.5)	32 (40.5)	15 (19.0)	-0.31	0.75
	SE	31 (39.2)	42 (53.2)	6 (7.6)	-1.73	0.08	30 (38.0)	44 (55.7)	5 (6.3)	-1.45	0.15	40 (50.6)	29 (36.7)	10 (12.7)	-0.59	0.56
	SD	40 (50.6)	32 (40.5)	7 (8.9)	-1.37	0.17	43 (54.4)	31 (39.2)	5 (6.3)	-1.28	0.20	35 (44.3)	34 (43.0)	10 (12.7)	-0.38	0.70

(1) Pós<Pré (2)Pós>Pré (3)Pós=Pré -- (4)FU<Pré (5)FU>Pré (6)FU=Pré -- (7)FU<Pós (8)FU>Pós (9)FU=Pós

*Escala em que se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos.

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 61. Análise inter- momentos dos resultados do grupo de controlo, com correção de *Bonferroni* no questionário CDI (N=79)

Escala	Pré-teste//Pós-teste					Pré-teste// Follow-up					Pós-teste// Follow-up				
	Negativas ⁽¹⁾ (%)	Positivas ⁽²⁾ (%)	Iguais ⁽³⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁴⁾ (%)	Positivas ⁽⁵⁾ (%)	Iguais ⁽⁶⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁷⁾ (%)	Positivas ⁽⁸⁾ (%)	Iguais ⁽⁹⁾ (%)	Z	p
PC*	42 (53.2)	34 (43.0)	3 (3.8)	-1.01	0.32	22 (27.8)	53 (67.1)	4 (5.1)	-3.67	≤0.001	23 (29.1)	54 (68.4)	2 (2.5)	-4.09	≤0.001
TDC*	48 (60.8)	17 (21.5)	14 (17.7)	-4.09	≤0.001	51 (64.6)	16 (20.3)	12 (15.2)	-3.55	≤0.001	30 (38.0)	37 (46.8)	12 (15.2)	-0.76	0.45
ICMT*	49 (62.0)	21 (26.6)	9 (11.4)	-4.73	≤0.001	44 (55.7)	25 (31.6)	10 (12.7)	-3.39	≤0.001	27 (34.2)	40 (50.6)	12 (15.2)	-1.75	0.08

(1) Pós<Pré (2)Pós>Pré (3)Pós=Pré - - (4)FU<Pré (5)FU>Pré (6)FU=Pré - - (7)FU<Pós (8)FU>Pós (9)FU=Pós

*Escala em que se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos.

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 62. Análise inter- momentos dos resultados do grupo de controlo, com correção de *Bonferroni* no questionário MVS (N=79)

Escala	Pré-teste//Pós-teste					Pré-teste// Follow-up					Pós-teste// Follow-up				
	Negativas ⁽¹⁾ (%)	Positivas ⁽²⁾ (%)	Iguais ⁽³⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁴⁾ (%)	Positivas ⁽⁵⁾ (%)	Iguais ⁽⁶⁾ (%)	Z	p	Negativas ⁽⁷⁾ (%)	Positivas ⁽⁸⁾ (%)	Iguais ⁽⁹⁾ (%)	Z	p
IdV*	21 (26.6)	46 (58.2)	12 (15.2)	-2.98	≤0.01	25 (31.6)	49 (62.0)	5 (6.3)	-3.03	≤0.01	36 (45.6)	31 (39.2)	12 (15.2)	-0.59	0.55
IO*	14 (17.7)	43 (54.4)	22 (27.8)	-3.44	≤0.001	16 (20.3)	42 (53.2)	21 (26.6)	-3.62	≤0.001	31 (39.2)	27 (34.2)	21 (26.6)	-0.49	0.62
EBOD	16 (20.3)	16 (20.3)	47 (59.5)	-0.32	0.75	18 (22.8)	21 (26.6)	40 (50.6)	-0.11	0.91	17 (21.5)	17 (21.5)	45 (57.0)	-0.39	0.69

(1) Pós<Pré (2)Pós>Pré (3)Pós=Pré - - (4)FU<Pré (5)FU>Pré (6)FU=Pré - - (7)FU<Pós (8)FU>Pós (9)FU=Pós

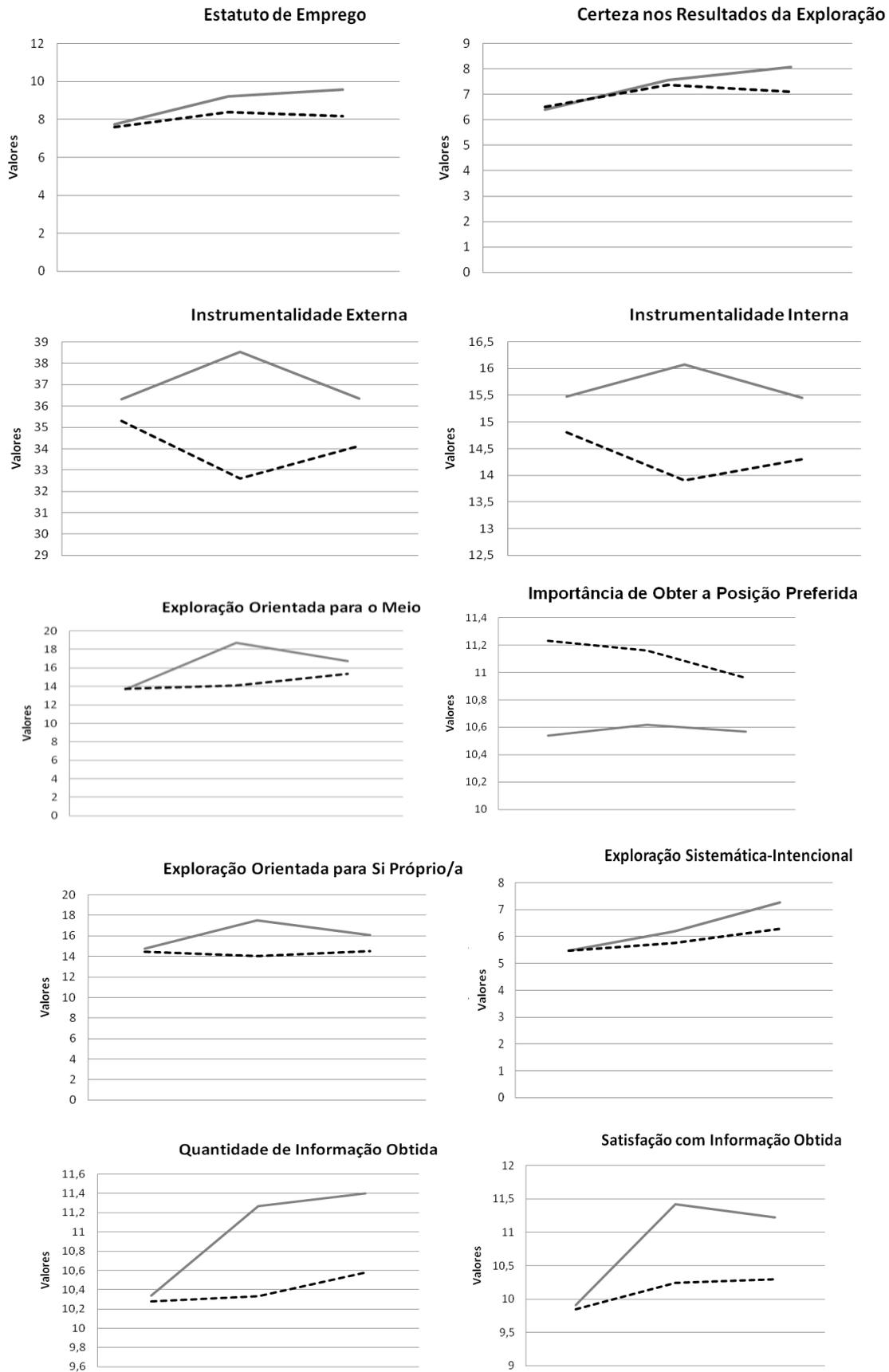
*Escala em que se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos.

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

A análise dessas tabelas permite-nos verificar que, de entre as escalas assinaladas como tendo diferenças estatisticamente significativas na análise anterior, em nenhuma das escalas se verifica uma mudança estatisticamente significativa entre os três momentos. Verifica-se, contudo, mais frequentemente, uma mudança estatisticamente significativa entre dois momentos no tempo, ou seja, na análise Pré-teste – *Follow-up* e Pós-teste – *Follow-up* (e.g., escala PC) ou na análise Pré-teste – Pós-teste e Pré-teste – *Follow-up* (e.g., escalas TDC, ICMT, IdV e IO). Analisando estes valores em particular podemos verificar que os participantes parecem aumentar o seu planeamento de carreira (escala PC) entre o momento pós-teste e *Follow-up* e, conseqüentemente, entre os momentos pré-teste e *Follow-up*, uma vez que se verifica maior número de participantes com valores superiores no momento *Follow-up*, estatisticamente significativos, se tivermos em linha de conta os valores de pós-teste ou pré-teste. Quando analisamos as escalas IdV e IO verificamos que existe maior número de sujeitos com valores superiores nos momentos pós-teste e *Follow-up*, contudo verifica-se que entre os momentos pós-teste e *Follow-up* essa diferença deixa de ser estatisticamente significativa e existe inclusive uma percentagem maior de participantes que apresenta piores resultados. Já nas escalas TDC e ICMT verifica-se um maior número de participantes a apresentar pior resultado nos momentos pós-teste e *Follow-up* por comparação ao momento pré-teste, verificando-se uma evolução mais positiva ao nível do número de participantes com melhores resultados entre os períodos pós-teste e *Follow-up*. Esta tendência acompanha a tendência da média dos participantes deste grupo de investigação, conforme demonstram as figuras 29 e 30.

Em síntese, olhando para os valores médios do grupo experimental, podemos concluir que, na generalidade das escalas (7), os valores tendem a seguir a trajetória esperada, ou seja, a evoluir favoravelmente ao longo do tempo. Há, ainda, oito escalas em que se verifica uma mudança no sentido esperado mas esta mudança tende a diminuir com o fim da intervenção direta junto dos participantes. É de salientar, ainda, que existe três escalas em que se verifica uma evolução e uma ligeira manutenção desses valores no tempo. Relativamente ao grupo de controlo, verificamos que em quatro escalas os participantes evoluem favoravelmente, havendo algumas escalas (5) em que essa evolução é mais acentuada num primeiro momento mantendo em média os valores no tempo. Por fim, é de assinalar uma em que o valor médio decresce ao longo do tempo e oito escalas em que os valores decrescem ou pioram de uma primeira para uma segunda avaliação para voltarem a melhorar numa terceira fase de avaliação.

Na figura 29 apresenta-se a evolução média dos sujeitos nas diferentes escalas ou subescalas avaliadas ao longo dos três momentos de avaliação, por grupo de investigação.



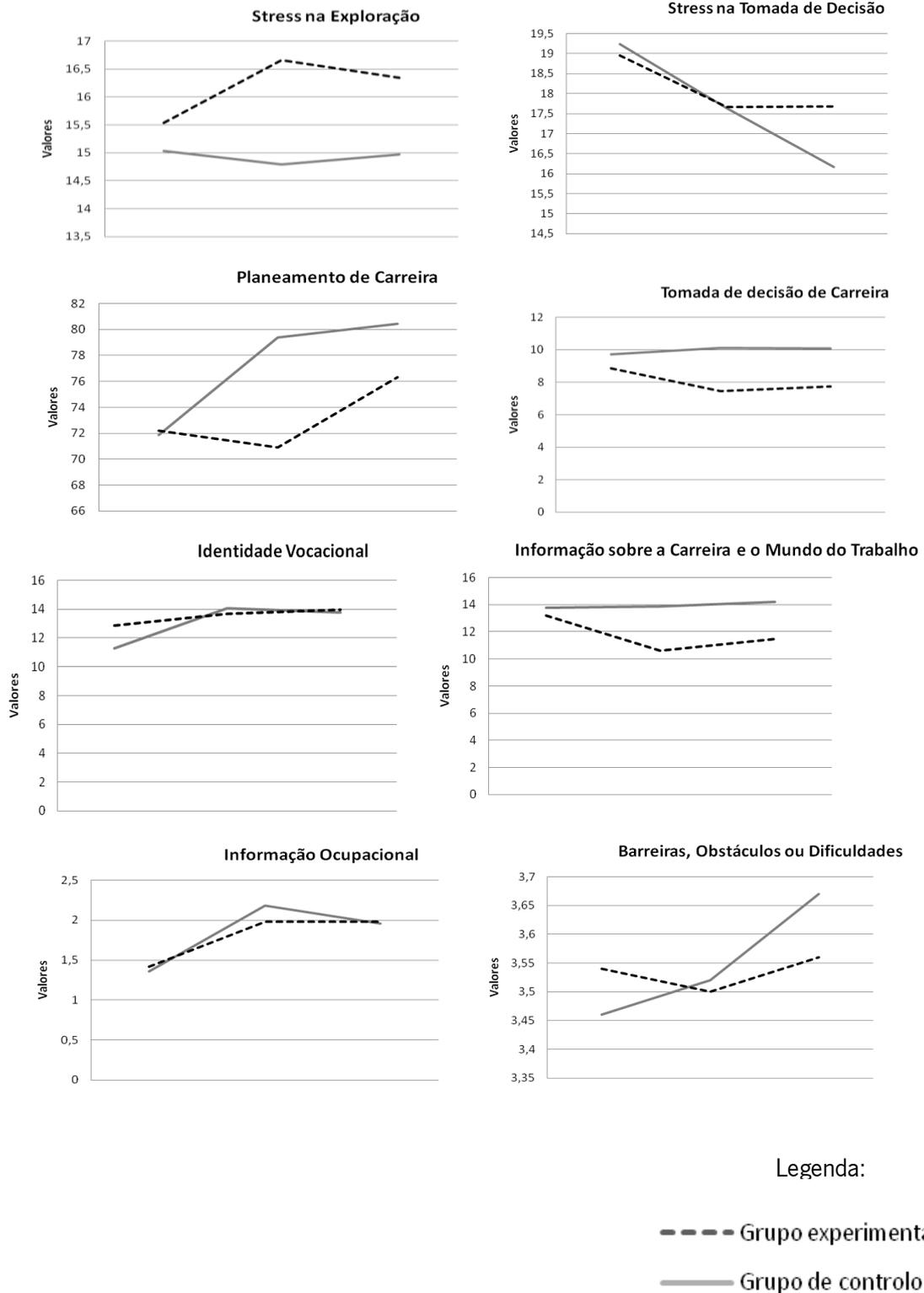


Figura 29. Evolução média, nas diferentes dimensões, dos sujeitos ao longo do tempo por grupos de investigação

Valores médios nos três momentos em análise

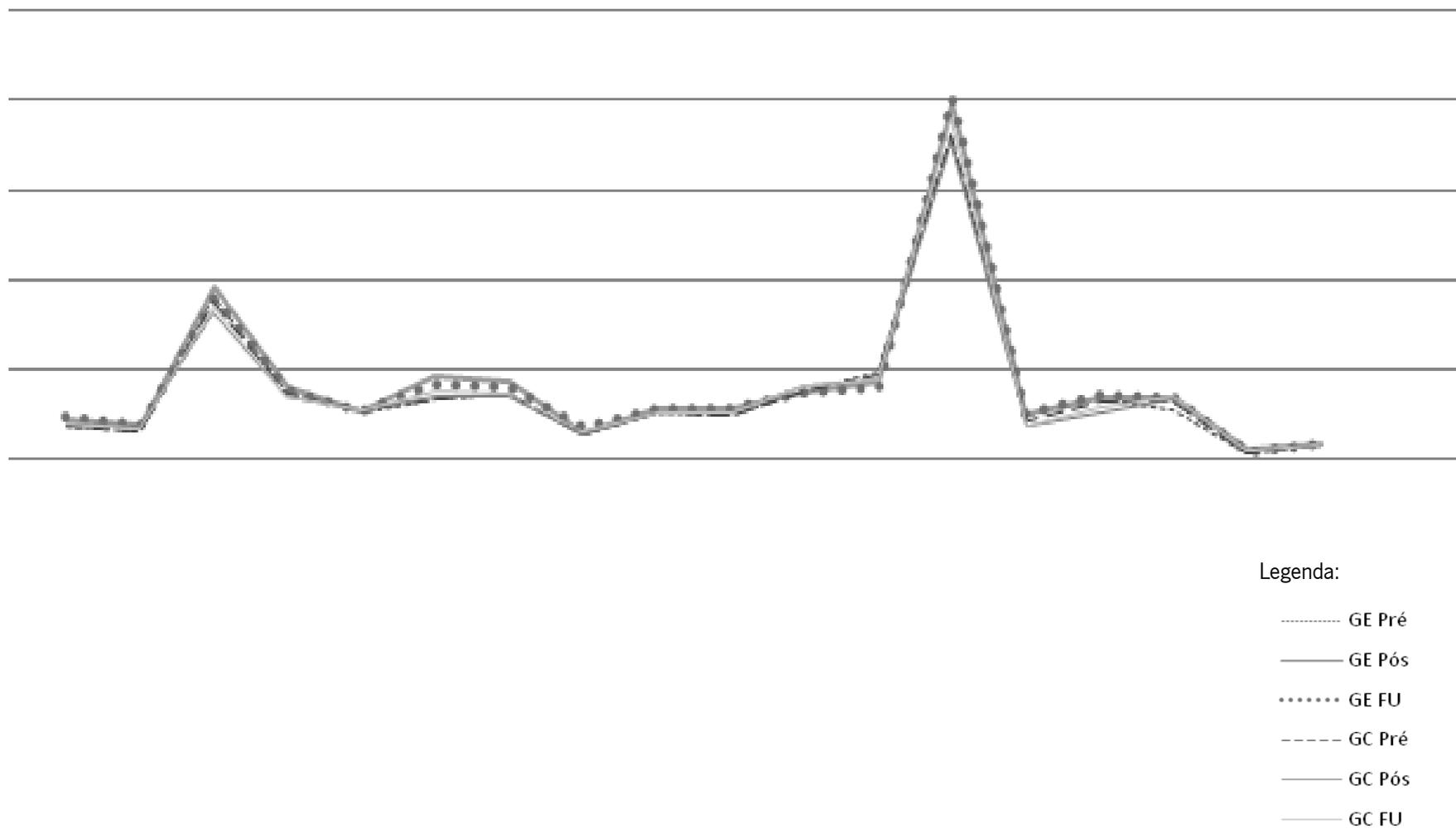


Figura 30. Evolução média dos sujeitos ao longo do tempo por grupos de investigação

Paralelamente ao estudo de diferenças de médias, procedemos também ao estudo da magnitude do efeito da intervenção, para cada uma das dimensões dos questionários. Este valor foi apurado com base na fórmula clássica de cálculo, dado que esta é ajustada para este tipo de análise em formato de pré e pós intervenção, não obstante a ausência de consenso generalizado quanto à melhor fórmula para apurar a magnitude do efeito (Conboy, 2003).

Desta análise, podemos concluir que os valores mais elevados se registam na escala Estatuto de Emprego ($d=0.90$), na escala Exploração do Meio ($d=1.62$), na escala de Exploração Sistemática-Intencional ($d=0.87$), na escala Quantidade de Informação ($d=0.93$) e na escala Satisfação com a Informação ($d=1.0$) do questionário CES. Paralelamente, destaca-se a escala Planeamento de Carreira ($d=1.15$) no questionário CDI, bem como a escala Identidade Vocacional ($d=0.96$) e a escala de Barreiras, Obstáculos e Dificuldades ($d=1.03$) no questionário MVS. Relevam-se, neste ponto, apenas os valores de interpretação de magnitude elevada dada a significância clínica dos dados, tal como preconizado por Cohen (1988, citado em Conboy, 2003; Faria, 2008a; Pinto, 2010).

2. Estudo do processo de intervenção

2.1. Resultados do Clients Reactions System ou Sistema de Reações do Cliente

2.1.1. Análise descritiva dos resultados

Apresenta-se, de seguida, a análise quantitativa do processo de intervenção através dos resultados do Sistema de Reações do Cliente em três momentos, equivalentes aos três módulos do Seminário de Gestão Pessoal de Carreira - versão A.

Participaram neste estudo 213 clientes, sujeitos à intervenção, selecionados devido à ausência de respostas *missing* nas 21 questões em cada um dos três momentos de avaliação.

Esta análise tem como objetivo avaliar a frequência e o tipo de reações assinaladas ao longo dos três módulos, interpretá-las de acordo com os objetivos de cada sessão e módulo, e verificar a existência e o grau de significância da mudança das respostas dos clientes ao longo dos módulos do seminário.

Na tabela 63 apresentam-se os valores das análises descritivas dos resultados ao longo dos três momentos de avaliação (frequência de respostas assinaladas, médias e desvios-padrão), bem como os valores do teste Q de *Cochran* e de significância.

A análise desta tabela permite-nos verificar que as reações com tonalidade positiva são mais frequentemente assinaladas que as reações de tonalidade negativa, ao longo dos três módulos. Efetivamente, cruzando o número de participantes com as reações e os três momentos, pode-se concluir que as reações de tonalidade positiva são assinaladas, considerando esta possibilidade, em cerca de metade (45.86% - frequência total=4103, para uma possibilidade de 8946). Analisando, ainda, a frequência bruta ao longo dos três módulos, podemos concluir que existe um aumento das reações positivas assinaladas ao longo do seminário (1º módulo=1171; 2º módulo=1415; e 3º módulo=1517). Por sua vez, quando analisamos as reações de tonalidade negativa podemos concluir que estas são assinaladas em 1.16%, ao longo de todo o seminário e considerando as possibilidades de resposta. Analisando a frequência bruta destas reações ao longo do processo, podemos também, verificar que estas vão diminuindo ao longo do mesmo (1º módulo=27; 2º módulo=20; e 3º módulo=5). Paralelamente, importa também salientar que existe duas reações que nunca são assinaladas ao longo do processo, o Agravamento da Situação e a Desorientação.

Tabela 63. Diferenças na proporção de Reações ao Processo de intervenção: Estatística Descritiva e nível de significância (N=213)

<i>Reações</i>	<i>Módulo 1</i>			<i>Módulo 2</i>			<i>Módulo 3</i>			<i>DF</i>	<i>Cochran' Q</i>	<i>Sig</i>
	F	M	DP	F	M	DP	F	M	DP			
C	138	0.65	0.48	148	0.69	0.46	152	0.71	0.45	2	3.95	0.14
A	109	0.51	0.50	126	0.59	0.49	131	0.62	0.49	2	8.31	≤0.05
Cf	81	0.38	0.49	108	0.51	0.50	128	0.60	0.49	2	30.3	≤0.001
BE	67	0.31	0.47	89	0.42	0.49	85	0.40	0.49	2	8.08	≤0.05
PCN	68	0.32	0.47	96	0.45	0.49	91	0.43	0.49	2	11.2	≤0.001
AC	145	0.68	0.47	135	0.63	0.48	149	0.70	0.46	2	3.00	0.22
CI	101	0.47	0.50	128	0.60	0.49	148	0.69	0.46	2	26.1	≤0.001
RS	80	0.38	0.49	83	0.39	0.49	81	0.38	0.49	2	0.13	0.94
R	53	0.25	0.43	65	0.31	0.46	72	0.34	0.47	2	5.77	0.06
E	48	0.23	0.42	77	0.36	0.48	78	0.37	0.48	2	15.8	≤0.001
AP	52	0.24	0.43	66	0.31	0.46	85	0.40	0.49	2	14.9	≤0.001
Ed	98	0.46	0.50	129	0.61	0.49	146	0.69	0.47	2	27.8	≤0.001
ACp	38	0.18	0.38	72	0.34	0.47	90	0.42	0.49	2	37.4	≤0.001
M	93	0.44	0.49	93	0.44	0.49	81	0.38	0.49	2	2.42	0.29
Md	3	0.01	0.12	4	0.02	0.14	0	0.00	0.00	2	4.33	0.12
AS	0	0.00	0.00	0	0.00	0.00	0	0.00	0.00	-	-	-
B	6	0.03	0.17	6	0.03	0.17	2	0.01	0.09	2	2.67	0.26
D	0	0.00	0.00	0	0.00	0.00	0	0.00	0.00	-	-	-
Cfs	15	0.07	0.26	7	0.03	0.18	3	0.01	0.12	2	12.44	≤0.001
I	1	0.00	0.07	1	0.00	0.07	0	0.00	0.00	2	1.00	0.61
FR	2	0.01	0.09	2	0.01	0.09	0	0.00	0.00	2	2.00	0.37

Quando analisamos as reações em particular podemos verificar, também, que as reações positivas mais assinaladas (valores acima de 50%) são, por ordem decrescente, a compreensão (68.54%), o autoconceito (67.14%), a clareza (59%), a educação (58.37%) e o apoio (57.28%).

Analisando as reações mais assinaladas em cada módulo podemos verificar que, no módulo número 1, as reações mais assinaladas são: o autoconceito (68.08%), a compreensão

(64.79%) e o apoio (51.17%). No módulo número 2 as reações mais assinaladas são: a compreensão (69.48%), o autoconceito (63.38%), a educação (60.56%), a clareza (60.09%), o apoio (59.15%) e a confiança (50.70%). No módulo número 3 as reações mais assinaladas são: a compreensão (68.54%), o autoconceito (67.14%), a clareza (59%), a educação (58.37%) e o apoio (57.28%).

A reação negativa mais assinalada ao longo dos três módulos foi a confusão (7.04% no primeiro módulo, 3.29% no segundo módulo e 1.41% no terceiro módulo).

Comparando os três módulos, aquele que apresenta maior número de reações, acima de 50% de respostas, é o módulo número dois. Contudo, uma análise mais pormenorizada permite concluir que a percentagem média de reações positivas assinaladas evolui ao longo do seminário (39.27% no primeiro módulo, 47.45% no segundo módulo e 50.87% no terceiro módulo).

2.1.2. Análise inter-sessões

No sentido de analisar a significância da mudança nas respostas dos participantes ao longo do seminário, considerando os três momentos, realizou-se uma análise estatística através do teste Q de *Cochran*. Considerando esta análise estatística, podemos verificar que, de um total de 21 reações possíveis, em cerca de metade (dez reações no total), existe uma mudança estatisticamente significativa ($p \leq 0.05$). Analisando a mudança por consideração à tonalidade das reações, podemos verificar que, de um conjunto de 14 reações positivas, em nove se verifica uma mudança estatisticamente significativa, ao passo que, nas reações de tonalidade negativa (7 no total), apenas numa se verifica mudança com relevância estatística.

As reações de tonalidade positiva em que se verificaram mudanças estatisticamente significativas são: o Apoio (A) ($Q = 8.31$; $p \leq 0.05$), a Confiança (Cf) ($Q = 30.3$; $p \leq 0.00$), o Bem-estar (BE) ($Q = 8.08$; $p \leq 0.05$), os Pensamentos/ comportamentos negativos (PCN) ($Q = 11.2$; $p \leq 0.00$), a Clareza (Cl) ($Q = 26.1$; $p \leq 0.00$), o Envolvimento (E) ($Q = 15.8$; $p \leq 0.00$), a Alteração de Perspetivas (AP) ($Q = 14.9$; $p \leq 0.00$), a Educação (Ed) ($Q = 27.8$; $p \leq 0.00$), e a Alteração de Comportamentos (ACp) ($Q = 37.4$; $p \leq 0.00$). A reação de tonalidade negativa em que se verificou mudança estatisticamente significativa foi a Confusão (Cfs) ($Q = 12.4$; $p \leq 0.00$).

Analisando, de forma particular, a evolução das reações ao longo do seminário, através das frequências, podemos concluir, ainda, que existe reações que vão sendo cada vez mais

assinhaladas ao longo do tempo, podendo haver ou não haver mudança de relevância estatística. Este aspeto verifica-se na reação Compreensão (C) ($F=138<148<152$), na reação Apoio (A) ($F=109<126<131$), na reação Confiança (Cf) ($F=81<108<128$), na reação Clareza (Cl) ($F=101<128<148$), na reação Responsabilidade (R) ($F=53<65<72$), na reação Envolvimento (E) ($F=48<77<78$), na reação Alteração de Perspetivas (AP) ($F=52<66<85$), na reação Educação (Ed) ($F=98<129<146$), na reação Alteração de Comportamentos (ACp) ($F=38<72<90$), e na reação de tonalidade negativa Confusão (Cfs), onde acontece o inverso ($F=15<7<3$). Todos estes valores estão de acordo com o esperado. Nas restantes reações os valores mantêm-se relativamente idênticos. É de salientar, ainda, os valores da reação Autoconceito (AC) que são mais salientes quer no primeiro módulo, em que se aborda a autoexploração e o autoconhecimento, quer no último módulo, em que se compila e analisa globalmente toda a informação resultante do seminário.

Analisando qualitativamente estes valores, podemos concluir que os clientes, à medida que o seminário vai evoluindo, parecem sentir-se cada vez mais compreendidos pela psicóloga, mais reconhecidos, tranquilos, apreciados, seguros e apoiados, bem como mais encorajados, otimistas, fortes, satisfeitos e com maior crença na mudança. Por outro lado, parecem sentir-se mais concentrados naquilo que queriam dizer, de modo a alterar na sua vida, nos seus objetivos e naquilo que queriam trabalhar no processo de ajuda. Para além disso, parece haver um aumento dos sentimentos de responsabilidade pelos acontecimentos e pelo controlo de vida, sentimentos de maior liberdade e envolvimento no processo, bem como novas formas de interpretar as pessoas, as situações e o mundo. Parece haver, também, um aumento de conhecimentos, de novas estratégias e uma diminuição de sentimentos relacionados com confusão.

De uma forma geral, podemos concluir que ao longo do seminário se verifica um predomínio das reações de tonalidade positiva e que estas tendem a aumentar ao longo do seminário e da construção da relação entre psicóloga e participante ou cliente.

2.2. Estudo qualitativo da avaliação do seminário

A análise que realizamos de seguida é referente aos comentários livres efetuados pelos participantes no final do Seminário Gestão Pessoal de Carreira – versão A. Assim, no final do seminário aos participantes foi pedido que preenchessem um breve questionário, com questões de formato aberto, para avaliação do seminário, intitulado *Comentário Pessoal do Seminário*, tal como descrito anteriormente. As questões do questionário são relativas aos aspetos que os participantes mais gostaram e que menos gostaram no seminário, sobre a importância do seminário para cada um deles e inquire também sobre recomendações para os futuros seminários. Este breve estudo tem como objetivo analisar os comentários dos participantes, através de uma análise de conteúdo.

Para esta análise contribuíram inicialmente os comentários de 42 alunos (21 homens e 21 mulheres; $M_{idade}=22.64$; $DP_{idade}=2.26$), dos três estabelecimentos de ensino em que decorreu a intervenção.

Iniciamos a análise através das fases recomendadas por Bardin (2008) – pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Desta análise (pergunta a pergunta, comentário a comentário, frase a frase) foram estabelecidas várias categorias de primeira ordem até se atingir um nível de exaustão quanto à diversidade dessas categorias. Posteriormente, agrupamos as categorias em categorias de segunda ordem. Quanto ao processo de codificação, validade e fiabilidade da análise, foram feitos através do acordo inter-observadores (alunas do 5º ano do curso de psicologia da Universidade do Minho), em que todos os elementos analisaram todos os comentários para análise e discussão posterior.

Importa referir que, numa análise inicial obtivemos 133 categorias de primeira ordem, referentes a diversos temas ou assuntos. Estas categorias foram agrupadas em dezassete categorias de segunda ordem mais abrangentes, conforme tabela 87, em anexo. Nesta tabela podemos observar os principais aspetos salientados pelos participantes relativamente ao questionário analisado globalmente. Concretamente, podemos analisar as categorias, os núcleos de sentido e os exemplos de respostas que sustentaram a atribuição de determinadas categorias.

No que diz respeito à primeira questão (“O que mais gostei neste seminário foi...”), foram extraídas sete categorias principais das respostas dos sujeitos. Na tabela 64 podemos analisar as categorias identificadas bem como a frequência das respostas dos participantes.

Tabela 64. Categorias e frequências das respostas à questão número um (“O que mais gostei neste seminário foi...”)

Categorias	Frequências
Autoconhecimento	22 (53.7%)
Aquisição de conhecimentos	17 (41.5%)
Componente relacional	11 (26.2%)
Formato das sessões	6 (14.6%)
Concretização de objetivos	2 (4.88%)
Prestação da psicóloga	1 (2.4%)
Autoconfiança	1 (2.4%)

Da análise desta tabela podemos verificar que a grande maioria dos participantes refere o autoconhecimento e a aquisição de conhecimentos como os aspetos mais positivos do Seminário Gestão Pessoal de Carreira – versão A.

Na tabela 65 apresentamos as categorias e as frequências relativamente à pergunta número dois (“O que menos gostei neste seminário foi...”).

É importante salientar, antes de mais, que nesta questão grande parte dos participantes não responderam por não ter nada a registar (proferiram este aspeto verbalmente). Este facto foi assinalado ou categorizado como “não resposta/nada a assinalar” por ser relevante para os objetivos em análise e por haver uma instrução de não responderem nada ou traçarem se não tivessem nada a assinalar. Houve, ainda participantes que escreveram “Nada a assinalar”. Todos estes aspetos foram condensados nesta mesma categoria.

Tabela 65. Categorias e frequências das respostas à questão número dois (“O que menos gostei neste seminário foi...”)

Categorias	Frequências
Não resposta/Nada a assinalar	17 (41.5%)
Extensão dos conteúdos/materiais	11 (26.8%)
Formato das sessões	7 (17.1%)
Formato dos questionários	4 (9.76%)
Autoconhecimento	3 (7.3%)
Preenchimento de excesso de documentação	2 (4.9%)
Falta de compreensão	1 (2.4%)
Obrigatoriedade de participação ou reposição da sessão	1 (2.4%)

Da análise desta tabela podemos constatar que, excluindo a categoria já referida, o principal aspeto assinalado pelos participantes como menos positivo foi a extensão dos conteúdos e dos materiais, seguido do formato das sessões e dos questionários.

Na tabela seguinte apresentam-se as categorias e as frequências relativamente à pergunta número três (“Este seminário foi importante par mim porque...”). Da análise desta tabela podemos verificar que a maioria dos participantes refere, em percentagem igual, a aquisição de conhecimentos e do autoconhecimento.

Tabela 66. Categorias e frequências das respostas à questão número três (“Este seminário foi importante para mim porque...”)

Categorias	Frequências
Aquisição de conhecimentos	29 (70.7%)
Autoconhecimento	29 (70.7%)
Componente relacional	1 (2.4%)

Por último, na tabela 67, apresentam-se as categorias e frequências de respostas relativamente à pergunta número quatro que solicita aos participantes sugestões para futuros seminários (“Recomendações para futuros seminários”). À semelhança da questão número dois, uma vez mais, verifica-se uma percentagem elevada de não resposta (41.5%). Porém, as recomendações para futuros seminários prendem-se, essencialmente, com os ajustes ao nível do formato e ao material das sessões. Ainda que em menor número, alguns participantes mostraram satisfação com o seminário e desejavam que este continuasse. Outros, ainda, recomendaram novas temáticas a explorar relacionadas com equipas de trabalho e o mundo de trabalho.

Tabela 67. Categorias e frequências das respostas à questão número quatro (“Recomendações para futuros seminários”)

Categorias	Frequências
Não resposta	17 (41.5%)
Ajustes ao formato das sessões	15 (36.6%)
Ajustes ao material das sessões	5 (12.2%)
Satisfação e desejo de continuidade	4 (9.8%)
Prolongar para outros anos	1 (2.4%)
Sugestão de novas temáticas	1 (2.4%)

Pelo exposto, podemos concluir que a maioria dos participantes parece apontar mais aspetos positivos que negativos, retirando benefícios e valorizando o autoconhecimento e o conhecimento sobre oportunidades adquirido ao longo do seminário. Relativamente aos aspetos menos positivos e às sugestões, estes parecem ser centrados mais em questões de formato que de conteúdo.

Estes aspetos, aliados ao conhecimento das análises anteriores, permitem-nos concluir que ao nível dos resultados e do processo, ou do ponto de vista mais formal ou informal, os participantes parecem melhorar ao nível dos aspetos relacionados com os objetivos da intervenção e parecem demonstrar satisfação quanto à sua participação na mesma.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior, apresentaram-se os principais resultados do estudo empírico efetuado, relativo à eficácia da intervenção levada a cabo – o Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – versão A.

Nesse capítulo, salientaram-se os valores mais relevantes e com significado para as hipóteses levantadas. Neste interpretam-se e discutem-se esses resultados, à luz dos ensinamentos teóricos apresentados na primeira parte deste trabalho, entre outras influências. É nosso objetivo, também, retirar implicações para a prática da intervenção psicológica, em geral, e para o Ensino Superior, em particular.

Inicia-se esta discussão de resultados, analisando os dados apresentados tendo por base as hipóteses avançadas. Este texto encontra-se, assim, organizado em três grandes aspetos: a) Análise do impacto do seminário de intervenção; b) Análise da eficácia do seminário de intervenção por comparação a um grupo de referência; e c) Análise do processo de intervenção.

Análise do impacto do seminário de intervenção

Assim, relembando a primeira hipótese, estuda-se a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre o momento pré e pós a intervenção, no grupo alvo da intervenção psicológica vocacional, no sentido de uma melhoria dos resultados nas medidas de adaptabilidade na carreira.

Isto significa, em termos concretos que se antecipava, à partida, melhores resultados nas medidas avaliadas. Ou seja, no questionário CES, previa-se que os participantes aumentassem o seu estatuto de emprego e aumentassem o seu grau de confiança quanto a vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho. Paralelamente, esperava-se um aumento da crença de que a exploração do mundo profissional e de si próprio promovesse objetivos vocacionais. Para além disso, esperava-se, ainda, o aumento ou a manutenção da importância atribuída à realização da preferência vocacional. No que concerne os comportamentos ou processo, esperava-se um aumento da exploração pessoal e de retrospção, bem como de profissões, empregos e organizações, de maneira intencional e sistemática. Esperava-se, ainda, nesta componente, um aumento da quantidade de informação adquirida. Já no que diz respeito à componente das reações, esperava-se um aumento da satisfação com a informação e uma

diminuição dos níveis de *stress*, quer no que diz respeito à exploração, quer no que diz respeito à tomada de decisão.

No que concerne o questionário CDI, esperava-se um aumento de todas as dimensões avaliadas, ou seja, um aumento dos valores relativos ao planeamento de carreira, um aumento dos valores relativos às competências de tomada de decisão de carreira, bem como um aumento dos valores relativos à informação sobre a carreira e o mundo do trabalho.

Por último, no MVS, esperava-se um aumento dos valores associados à identidade vocacional, paralelamente a uma diminuição das necessidades de informação ocupacional e da perceção de barreiras e obstáculos.

Para estudar esta hipótese são, assim, realizados dois estudos. O primeiro estudo estuda os estudantes em dois momentos no tempo, antes e após intervenção. Inclui uma amostra de 208 alunos, todos participantes no Seminário e descritos atrás como participantes no estudo B, relativamente à divisão intitulada grupo experimental. O segundo estudo tem uma amostra mais reduzida de 119 estudantes e é relativo a três momentos de avaliação no tempo, com vista a avaliar a permanência da mudança. Estes participantes são descritos também atrás, no grupo experimental do estudo C.

A avaliação realizada no estudo com dois momentos, numa modalidade pré-pós teste, permite verificar a existência de diferenças, no sentido esperado, entre o momento anterior e posterior de intervenção. Ou seja, todas as escalas aumentam os seus valores, à exceção das escalas em que é esperado o contrário, relativas ao *stress*. É exceção também a esta circunstância a escala Importância de obter a Posição Preferida, que manteve um valor médio exatamente igual de um momento pré para um momento pós intervenção, embora com uma ligeira variabilidade menor. A mudança que se regista na generalidade das escalas tem inclusive relevância estatística, aspeto que confere à intervenção desenhada um grau eficaz de impacto.

Dito de outro modo, os participantes na intervenção, após a mesma, apresentam melhor estatuto de emprego ou melhor perceção de conseguir atingir as possibilidades de emprego na área preferida. Apresentam, também, maior grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho. Por outro lado, verifica-se um aumento das crenças relativamente à probabilidade de exploração do mundo profissional ou de si próprio concorrer para atingir objetivos vocacionais. No que diz respeito aos comportamentos ou processos de exploração vocacional verifica-se maior exploração de profissões, empregos e organizações; maior exploração pessoal; maior quantidade de informação e exploração mais intencional e

sistemática. Ao nível das reações verifica-se, então, maior satisfação sentida com a informação obtida sobre as profissões, empregos e organizações e menor *stress* indesejado face ao processo de tomada de decisão.

Para além da escala Importância de obter a Posição Preferida, que manteve um valor médio igual, também é exceção a uma mudança com relevância estatística a escala *Stress* com a Exploração, que diminui de um momento pré para um momento pós intervenção, embora apenas ligeiramente. Na verdade, analisando esta escala, bem como a anterior, estes aspetos não nos surpreendem muito. Relativamente à Importância de obter a Posição Preferida, a intervenção, embora não focalize em específico na questão da posição, até porque tem que se avaliar se concorre positivamente ou desfavoravelmente para o comportamento vocacional motivado, trabalha objetivos e formas de os atingir, bem como planos alternativos. Estes dois aspetos, a nosso ver, podem desencadear nos participantes, potencialmente, relativismo relativamente a um único plano de carreira, embora o valorizem. Já no que concerne o *Stress* com a Exploração, embora se tenha registado efetivamente uma diminuição, o facto de a intervenção estar muito focalizada na exploração pessoal e de alternativas, sobretudo pela carga em termos de tempo despendido e quantidade de materiais, poderá justificar a manutenção de algum *Stress* a este nível, que tem impacto de ativação e não tem impacto inibitório se não for *Stress* em demasia (Taveira, 2000).

Analisando os valores do questionário CDI, ainda neste estudo, verifica-se, também, um aumento da capacidade de planeamento de carreira e da capacidade de tomada de decisão, concomitantemente, a um aumento de informação sobre a carreira e sobre o mundo do trabalho.

Por último, no que concerne o questionário MVS, verifica-se melhores índices de identidade vocacional, de informação ocupacional e uma perceção de diminuição de barreiras, obstáculos ou dificuldades.

Estes aspetos estão em consonância com os ensinamentos retirados das teorias exploradas no capítulo primeiro do enquadramento teórico, auxiliando na resolução de tarefas desenvolvimentais essenciais como a formação da identidade ou de uma imagem pessoal clara nos diferentes domínios, paralelamente a uma capacidade de estabelecer compromissos. Chickering e Reisser (1993) abordam, ainda, a importância da autonomia, desafiando as universidades a ir além da transmissão de conteúdos de ordem puramente académica. Neste caso, parece-nos que o Seminário aceita e cumpre o repto lançado por estes autores,

promovendo planeamento, satisfação e autoconfiança, bem como aprendizagens pessoais promotoras de autonomia no futuro. Savickas (2005) e Lent e colaboradores (2005) salientam, também, a importância dos objetivos, da modelagem, dos interesses, capacidades e valores, bem como da capacitação das pessoas e responsabilização pela construção da sua vida, num contínuo. Esta perspetiva foi também trabalhada, não no sentido de inculcar no participante toda a responsabilidade, mas no sentido de o alertar para o seu papel de co construtor ativo da sua carreira profissional, que é, do nosso ponto de vista, o principal contributo retirado das teorias e conceitos abordados no capítulo segundo da parte do enquadramento teórico.

Chiaburu, Baker e Pitariu (2006) referem, inclusive, a propósito da análise de um conjunto de estudos sobre gestão pessoal de carreira, que um tipo de personalidade pró ativo parece ser essencial, já que aparece relacionado com performance, capacidade de ajustamento a diferentes condições de trabalho, satisfação e sucesso de carreira e desenvolvimento de redes de contactos pessoais. Sublinham, ainda, que embora nem sempre conduza a comportamentos pró ativos em qualquer circunstância, a pró atividade, está muito associado à resiliência de carreira, que é um aspeto central hoje em dia, considerando o já exposto ao longo deste trabalho.

A centração nos objetivos, nos planos de carreira e nas estratégias a eles conducentes também é um foco do Seminário Gestão Pessoal de Carreira – versão A, aspeto que parece fazer sentido e ter impacto. Com efeito, existe alguma bibliografia na área da gestão pessoal de carreira que refere a seleção de objetivos e de estratégias (Greenhaus & Callanan, 1994; King, 2001; Noe, 1996) como passo essencial na gestão pessoal de carreira. Os objetivos indicam e imprimem direccionalidade.

Também a utilização de estratégias de gestão pessoal de carreira parece estar relacionada com o sucesso de carreira. Estas compreendem a definição de objetivos e de comportamentos a eles direcionados (Abele & Wiese, 2008). O sucesso de carreira depende da seleção de objetivos de carreira adaptativos e da seleção de estratégias eficazes. A seleção e a ponderação de objetivos e de estratégias são essenciais, na medida em que todos temos tempo e energias limitados e apenas alguns objetivos são exequíveis, sendo essencial o estabelecimento de prioridades. Uma seleção adequada requer consideração das expectativas sociais, das estruturas de oportunidades e da consideração das capacidades e competências individuais (Abele & Wiese, 2008; Baltes & Baltes, 1990; Vuori, Toppinen-Tanner, & Mutanen, 2011).

Importa, ainda, a propósito da pró atividade salientar que a leitura dos novos conceitos de carreira pode ser indutora de um pensamento de responsabilização. Estes conceitos focam o

sucesso, o sucesso para todos, a partir de determinadas linhas de atuação e a partir do foco nas competências, não sendo claro ainda se estes novos conceitos são descritivos de uma realidade em mudança ou prescritivos. Ora, como releva Arnold (2011) a leitura *ipsis verbis* destas novas ideias pode excluir do sistema de oportunidades quem nunca teve hipótese de integrar uma oportunidade, aspeto que é um risco grave e pode conduzir a desigualdade social, apesar de teoricamente ser ao contrário. Importa, assim, considerar também estas limitações e não veicular ideias demasiado responsabilizadoras para os clientes, potenciadoras de perigo psicológico, caso não tenham acesso rápido ao mercado de trabalho após (ou durante) o término dos seus ciclos de formação.

De novo em torno do seminário, importa salientar que a avaliação realizada no estudo C, com três momentos, relativa à hipótese número quatro, onde se previa a manutenção das diferenças encontradas entre os momentos pré e pós intervenção e entre os grupos mesmo após o término da intervenção, permite verificar, uma vez mais, que no grupo experimental, e na generalidade das escalas, os valores tendem a seguir a trajetória esperada, ou seja, a evoluir favoravelmente ao longo do tempo. Apesar de nem todos os valores evoluírem sempre positivamente ao longo do tempo após intervenção, verifica-se sumariamente uma evolução, sobretudo na primeira fase. De notar que a hipótese avançada pressupunha a manutenção das diferenças encontradas entre os momentos pré e pós intervenção, e entre os grupos, mesmo após o término da mesma, aspeto que também se veio a verificar.

Assim, podemos afirmar com algum grau de segurança que, relativamente ao nosso propósito, e considerando a hipótese levantada, há uma diferença estatisticamente significativa entre o momento pré e pós intervenção, no grupo alvo da intervenção psicológica vocacional. Os participantes, após a intervenção, apresentam melhorias nas crenças sobre o processo de exploração, evidenciam mais comportamentos de exploração e de modo cada vez mais intencional. Apresentam também maiores níveis de satisfação com a informação e menores níveis de *stress* face à tomada de decisão, entre outros aspetos.

Com efeito, os valores vão no sentido esperado, e que nos indica a literatura psicológica vocacional. Esta afirma perentoriamente que a intervenção psicológica vocacional é eficaz (e.g., Brown & Krane, 2000; Faria, 2008b; Faria & Taveira, 2006; Oliver & Spokane, 1988; Spokane & Oliver, 1983; Whiston & Sexton, 1998). Neste caso concreto, por conseguinte, podemos falar também de eficácia da intervenção, nos propósitos que se propunha, ou em impacto nos

participantes. Estes valores são animadores face aos propósitos do estudo e face ao investimento dos participantes, ao investimento técnico e material que a mesma intervenção implicou.

Na verdade, face ao panorama atual de crise económica, com efeitos ao nível do financiamento dos serviços, estes resultados podem auxiliar na sustentação e manutenção de boas práticas no ensino superior. Para além disso, em nosso entender, o panorama de crise económica aumenta até essa necessidade, face aos desafios que pode colocar aos jovens adultos a terminar a sua frequência universitária, constituindo-se assim esta fase como uma altura crítica para esses mesmos jovens. Com efeito, são vários os autores que salientam a importância de cada indivíduo refletir sobre a carreira, sobretudo em alturas mais críticas de decisão vocacional, como se abordou no primeiro capítulo do enquadramento teórico. Para Dutra (2002 citado em Tieppo et al., 2011), nestas fases é importante cada indivíduo ter um referencial consciente para a escolha, de modo a evitar *armadilhas profissionais, falta de foco e restrição das alternativas*. Define, assim, quatro passos ou etapas em interação constante: a) autoconhecimento, que envolve conhecer-se, observar-se e entender-se a si mesmo; b) conhecimento do mercado, que envolve a análise do mercado, observando-se opções, tendências, limitações e alternativas; c) objetivos de carreira, que envolve o estabelecimento de objetivos com definição em diferentes espaços de tempo; d) estratégias de carreira com vista à prossecução dos objetivos definidos; e) plano de ação, com metas de curto prazo e indicadores de sucesso; e f) acompanhamento do plano de modo contínuo. Esta conceção é interessantemente semelhante à linha de ação do próprio Seminário que foi administrado neste trabalho.

Hall e Chandler (2005) defendem, também, a este propósito que, neste contexto atual de grande complexidade e turbulência, as noções de ciclos de vida estão a ser substituídos por ciclos mais curtos e frequentes, com as etapas preconizadas por autores como Super, ou seja, com exploração, ensaio, estabelecimento e mestria. Estes miniciclos implicam um processo circular de exploração, de tomada de decisão e de consciência clara da fase em que se encontram. Estas são competências trabalhadas e estimuladas pelo Seminário de Gestão Pessoal de Carreira, Versão A.

De facto, o desenvolvimento de carreira implica o uso de processos autorregulatórios, de modo a ajudar o indivíduo a desencadear, ou no compromisso com, determinado tipo de comportamentos específicos e deliberados. Especificamente, estas competências de gestão

peçoal incluem avaliação dos problemas pessoais, estabelecimento de objetivos pessoais, treino ou ensaio de execução ou implementação de planos, auto-observação e autoavaliação, autorreforço ou auto repreensão (Murphy & Ensher, 2001). No fundo este conjunto de competências relaciona-se com a assunção, por parte de indivíduo, da responsabilidade da gestão da sua vida, sobretudo na sua vertente profissional. O uso intencional deste tipo de estratégias tem sido relacionado, na literatura, com a redução do absentismo, com a socialização de novos trabalhadores, com a eficácia de liderança estratégica, com eficácia de equipa e com a obtenção de objetivos de carreira (Murphy & Ensher, 2001). Neste contexto, a carreira está associada ao processo de desenvolvimento de cada indivíduo aquando do envolvimento em diferentes experiências e trabalhos em diversos contextos e organizações. Envolve o mundo do trabalho e todos os aspetos envolventes. O trabalho, nesta linha, é perspectivado como uma atividade estrutural e estruturante na vida dos indivíduos e da sociedade em geral. Providencia sentido de propósito, desafio, rendimento e sensação de satisfação (Baruch, 2004a; Raabe, Frese & Beehr, 2007). É, ao mesmo tempo, um meio de produção de riqueza e de sobrevivência e um meio de integração social, convívio ou socialização (Maciel & Marques, 2008). Contudo, o trabalho não encerra todas as atividades de preocupação para os psicólogos vocacionais, interessando também as restantes atividades extratrabalho e de lazer, que são aspetos também trabalhados no seminário, de modo a proporcionar equilíbrio entre os domínios de vida, como preconiza Super (1953).

Neste sentido, a gestão pessoal de carreira parece, assim, ser um aspeto muito importante de se desenvolver junto das pessoas em geral, e dos estudantes do Ensino Superior, em particular, dado que tem impacto na exploração, na decisão, na satisfação, no planeamento, no sucesso subjetivo e no equilíbrio vida-trabalho. Por outro lado, a gestão pessoal de carreira, segundo alguns investigadores, parece ter um impacto positivo na cristalização do autoconceito vocacional, por sua vez relacionado com a eficácia da tomada de decisão, e na tomada de decisão vocacional (Weng & McElroy, 2010). Para além disso, parece contribuir fortemente para a satisfação no emprego (Murphy & Ensher, 2001) e para o sucesso subjetivo de carreira (Vos et al., 2009, 2006; Murphy & Ensher, 2001). Por último, parece também ter uma influência notória no equilíbrio da conciliação entre atividades de trabalho e de não-trabalho (Sturges, 2008); no rendimento organizacional, autorregulação e aprendizagem social e no comprometimento com a organização, já que a gestão pessoal de carreira poderá ter tido as suas raízes nas teorias da mudança de comportamento (Hellervik, Hazucha, & Schneider, 1992; Vos et al., 2009). Existe,

na literatura, também outra relação conceitual, com o conceito de mentorado. Um mentor é, neste sentido, definido como alguém mais avançado em alguns níveis em relação ao seu “estagiário” ou protegido, que será uma pessoa com menos experiência. É sobretudo útil ao nível da gestão e do planeamento da sucessão mas também ao nível da satisfação no trabalho, iniciativa e percepção de sucesso de carreira (Eddleston, 2009; Murphy & Ensher, 2001). Conhecendo estes aspetos e tendo em conta os ensinamentos de King (2001), por exemplo, relativos à capacitação social, gerir a carreira também é considerar figuras-chave e o Seminário alerta também para este aspeto, quer no que diz respeito a figuras-chave no desenvolvimento passado e atual, quer no que diz respeito a figuras-chave para “abrir portas” no futuro.

A turbulência da nova gestão económica mudou o modo como as organizações estão estruturadas e gerem os seus contratos, para além de terem alterado o modo como as carreiras evoluem no tempo. Sendo as pessoas na atualidade uma das maiores fontes de vantagem competitiva das empresas, é essencial a monitorização do crescimento e da gestão das pessoas (Singh & Greenhaus, 2004).

Portanto, considerando os contextos educativos e de trabalho em mudança e evolução (Rodríguez-Moreno, 2008), considerando os desafios que são colocados aos jovens adultos em contextos educativos e de trabalho, mas também os desafios relativos à transição e os inerentes à sua fase desenvolvimental, urge repensar e refletir acerca dos conceitos de carreira e retirar dessas reflexões implicações para a prática psicológica com estas populações, de modo a superar tais desafios.

Importa, assim, em termos práticos, a nosso ver, auxiliar os alunos, em contexto do Ensino Superior a lidar com as suas tarefas desenvolvimentais, a explorar-se e a conhecer-se nos seus diferentes níveis, no fundo, a definir-se e às suas escolhas, consolidadas em possíveis projetos de vida. Ora, assim sendo, os serviços de apoio aos alunos e os serviços de psicologia em particular, desempenham aqui um papel essencial, não esquecendo o papel dos restantes agentes. É nos contextos destes serviços que se proporcionam aos alunos, muitas vezes, condições únicas para a reflexão sobre o seu percurso de vida, sobre os seus interesses, sobre as suas escolhas e sobre o futuro, definindo, em concreto, formas de atingir tais objetivos. Isto acontece no que diz respeito à psicologia vocacional mas não só, como exposto no capítulo III do enquadramento teórico. Neste âmbito, e considerando as reflexões desse mesmo capítulo, serve este trabalho também para alertar os técnicos destes serviços para reflexões e práticas conjuntas e concertadas, a partir daquilo que já está experimentado como tendo impacto. Este

repto parece ser potencialmente motivador, promove menos erros e experimentação, menos custos e agrega sinergias, com o impacto já conhecido.

Análise da eficácia do seminário de intervenção por comparação a um grupo de referência

A segunda hipótese deste estudo pretendia testar a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre o grupo experimental e o grupo de controlo, nas medidas de adaptabilidade na carreira, no sentido de melhores resultados vocacionais para o grupo alvo de intervenção.

O primeiro estudo, já descrito, para além de estudar a evolução dos participantes sujeitos à intervenção (grupo experimental) também estuda a evolução deste grupo, por comparação com um grupo de referência, não sujeito a intervenção (o grupo de controlo). A junção dos dois grupos perfaz um total de 428 alunos no primeiro estudo, estudo B, com dois momentos. O estudo com três momentos, estudo C, engloba 119 estudantes do grupo experimental e 79 do grupo de controlo.

A avaliação realizada no estudo com dois momentos permite verificar que existiam inicialmente algumas diferenças entre os grupos experimental e controlo, em cinco escalas com relevância estatisticamente significativa, com melhores resultados iniciais ora num grupo ora noutro. Não obstante, poderemos concluir, de modo genérico, que os grupos se encontravam parcialmente equivalentes à partida.

Analisados os dois momentos, podemos verificar que as diferenças vão no sentido esperado, considerando a hipótese levantada. Significa isto que o grupo sujeito a intervenção, ao longo do programa, parece melhorar mais na generalidade das escalas avaliadas, e com maior relevância estatística. Ou seja, de um momento pré para um momento pós-teste este grupo apresenta valores mais relevantes e esperados, quando comparado com a evolução do grupo de controlo. É importante reter, ainda, que há escalas em que o grupo não sujeito a intervenção inclusive piora no momento final, em relação ao momento inicial.

A avaliação realizada no estudo com três momentos permite verificar, uma vez mais, que o grupo experimental apresenta melhores resultados que o grupo de controlo. Quando

analisamos as diferenças obtidas no grupo experimental, do momento pré para o momento pós-teste e deste para o momento *follow-up*, podemos verificar que as diferenças vão no sentido esperado. Num primeiro momento, os grupos são parcialmente equivalentes. Num segundo momento já existe maior diferença entre os grupos com predomínio de melhores resultados no grupo experimental. No momento *follow-up* a evolução tende a manter-se, embora nalgumas escalas exista decréscimo nos valores, o que nos parece aceitável, fruto da inexistência de intervenção direta que não produz tanta mudança. Com efeito, a trajetória encontrada mais frequentemente apresenta uma linha mais evolutiva do primeiro momento para o segundo, durante o momento ativo da intervenção.

Estes valores, novamente, confluem para a confirmação da hipótese número quatro que antecipava a manutenção das diferenças encontradas entre os momentos pré e pós intervenção e entre os grupos mesmo após o término da mesma.

De novo, estes resultados, reforçam uma vez mais a intervenção desenhada e a sua eficácia e levam à confirmação da hipótese avançada.

Análise do processo de intervenção

Confirmadas as primeiras duas grandes hipóteses levantadas, importa sobretudo perceber se no seio da relação estabelecida emergem variáveis que possam explicar a evolução dos participantes no tempo e a eficácia da intervenção. Assim, a terceira hipótese pretendia testar a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre as nove sessões de intervenção no grupo alvo da intervenção psicológica vocacional, no sentido de um predomínio de reações positivas ao processo de ajuda, de um aumento do conhecimento e da aquisição ou desenvolvimento de condutas de gestão da carreira, dos elementos do grupo ao longo da intervenção.

A análise das reações dos participantes ao longo do seminário permite concluir pelo predomínio das reações positivas sobre as reações de tonalidade negativa. Ou seja, as reações com tonalidade positiva são mais frequentemente assinaladas que as reações de tonalidade negativa nos três momentos de análise. Para além deste aspeto, já de alguma relevância relacional, verifica-se, igualmente, um aumento da frequência das reações de tonalidade positiva à medida que o seminário vai sendo implementado, ou seja, à medida que a relação entre

psicóloga e cliente vai ganhando maior maturidade. De notar que as reações positivas estão relacionadas com componentes importantes no processo de ajuda, e também no processo de desenvolvimento pessoal e vocacional. Estas reações são relativas à compreensão, ao apoio e reconhecimento, à confiança e segurança, ao bem-estar ou diminuição de sentimentos negativos, à maior consciência de pensamentos e comportamentos, ao maior autoconhecimento, à maior clareza, ao aumento da consciencialização dos sentimentos, à maior responsabilidade, à ultrapassagem de obstáculos, à aquisição de novas formas de ver situações, à aquisição de conhecimentos e informações, a aprendizagens de novas estratégias e à mudança. No fundo, estas reações podem ser também resultado de maior envolvimento com a intervenção e com o grupo e não somente relativas ao técnico orientador das sessões.

Por fim, outro aspeto muito relevante, ao longo de toda a intervenção, nenhum cliente assinalou as reações Agravamento da Situação e Desorientação, embora ainda haja a registar algumas reações negativas como o medo; o bloqueio, também relativo ao aborrecimento, a confusão, a incompreensão e a falta de reação. Estas, embora tendo mantido uma tendência decrescente ao longo dos três momentos de análise, são para nós motivo de preocupação. Na verdade, no primeiro momento houve 27 reações negativas assinaladas, enquanto que no último houve apenas cinco (2 na reação bloqueio e 3 na reação confusão). A diminuição da frequência das reações negativas fez-se sentir sobretudo nesta última reação, provavelmente pelo ganho de cada vez maior coerência dos conteúdos trabalhados por parte dos participantes.

Em suma, ao longo da intervenção, os participantes parecem sentir-se cada vez mais compreendidos pela psicóloga, cada vez mais reconhecidos, tranquilos, apreciados, seguros e apoiados, bem como mais encorajados, otimistas, fortes, satisfeitos e com maior crença na mudança. Para além disso, parece haver um aumento dos sentimentos de responsabilidade pelos acontecimentos e pelo controlo de vida, sentimentos de maior liberdade e envolvimento no processo, bem como novas formas de interpretar as pessoas, as situações e o mundo em geral.

A avaliação qualitativa da intervenção, embora não tenha tido uma hipótese subjacente à partida, é um aspeto que nos parece importante salientar, dado que complementa estes resultados anteriormente discutidos. Esta avaliação é referente aos aspetos que os clientes mais gostaram e que menos gostaram no seminário, à importância do seminário para cada um deles e aborda também recomendações que tenham para os futuros seminários.

Esta avaliação salienta os seguintes aspetos: a) autoconhecimento e aquisição de conhecimentos como os aspetos mais positivos do seminário Gestão Pessoal de Carreira –

versão A; b) baixa frequência de respostas relativamente aos aspetos menos aprazíveis do seminário ou referência à sua extensão, dos materiais e conteúdos; e c) recomendação para, em futuras edições, se incluir novas temáticas.

Com efeito, uma vez mais, a maioria dos participantes parece salienta mais aspetos positivos que negativos. Para além disso, a maioria parece retirar benefícios e valorizar o autoconhecimento e o conhecimento sobre as oportunidades adquirido. Já os aspetos menos positivos e as sugestões parecem ser centrados mais em questões de formato que de conteúdo. Estes valores revestem-se de particular importância considerando alguma literatura que nos indica que a qualidade da relação estabelecida tem impacto na manutenção dos clientes na intervenção e relaciona-se positivamente com a sua evolução ao longo da mesma (e.g., Ribeiro, 2009; Soares, 2007).

Estes aspetos, aliados ao conhecimento das análises anteriores, permitem-nos concluir que ao nível dos resultados e do processo, ou do ponto de vista mais formal ou informal, os participantes parecem melhorar ao nível dos aspetos relacionados com os objetivos da intervenção e parecem demonstrar satisfação quanto à sua participação na mesma.

Em suma, podemos afirmar que a maioria dos participantes parece ter aumentado as suas competências de gestão pessoal de carreira. Vuori e colaboradores (2011) define a perceção de autoeficácia relativamente à gestão pessoal de carreira como o aumento da confiança pessoal nas capacidades ao nível da gestão de situações pessoais de carreira, tais como saber definir aspetos pessoais fortes, conseguir definir interesses de carreira, conseguir definir meios ou estratégias para atingir determinadas direções, encontrar núcleos e oportunidades de aprendizagem nos contextos de trabalho, desenvolver assertividade no trabalho e aprender a cuidar de si.

CONCLUSÃO

Neste capítulo pretende-se, em primeiro lugar, ensaiar um resumo conclusivo de todo o trabalho realizado ao longo dos diferentes capítulos. Pretende-se, ainda, refletir acerca das principais consequências ou implicações que este trabalho poderá ter no domínio da intervenção psicológica vocacional, sobretudo quando direcionada para a população do Ensino Superior em particular. Pretende-se, por fim, desafiar o aparecimento de novos estudos relativamente a estas temáticas ou a esta população, ultrapassando as limitações que consideramos ter existido no presente.

Assim, era nosso propósito, enquadrar teoricamente a faixa desenvolvimental da maioria dos alunos a frequentar o Ensino Superior, neste caso, a idade dos jovens adultos. Era também, um desafio olhar para as futuras necessidades destes jovens, na integração do mercado de trabalho, fazendo uma breve análise dos novos conceitos de carreira e dos aspetos hoje em dia valorizados nos trabalhadores e nas empresas. Posteriormente, era também um dos propósitos olhar para as respostas que o Ensino Superior tem, em termos de serviços de apoio aos alunos nestas questões e não só. Assim, pretendia-se rever criticamente alguns estudos sobre a intervenção vocacional, em especial, no que respeita à avaliação da sua eficácia nesta população, privilegiando-se os seminários de desenvolvimento da carreira, dada a validade clínica demonstrada desta tipologia de intervenção naquele contexto de ensino (e.g., Luzzo, 2000; Miller & Brown, 2005).

Também era nosso objetivo avaliar a eficácia do Seminário Gestão Pessoal da Carreira – versão A (Taveira et al., 2006), enquanto seminário de intervenção desenhado especificamente para aquela população, com um enfoque de natureza preventiva. O estudo da eficácia versou uma metodologia múltipla ao nível dos instrumentos, dos momentos da avaliação e ao nível dos resultados processuais e finais. Pretendemos, ainda, recolher dados em mais do que um estabelecimento de ensino e junto de alunos de formações distintas, por comparação a um grupo sem intervenção.

Neste seguimento, considerando os propósitos iniciais, bem como os aspetos já trabalhados nos capítulos anteriores, apraz sublinhar a importância ou o contributo deste trabalho. Não obstante as suas evidentes limitações, já constitui um contributo para um conhecimento maior dos estudantes deste nível de ensino, dos trabalhos de intervenção atualmente realizados e passíveis de ser implementados com sucesso nas universidades, entre outros aspetos. Para além disso, este trabalho vem reforçar uma linha de investigação existente relativamente à avaliação da eficácia das intervenções vocacionais, que valorizamos, desta feita

com uma população e uma intervenção nova. A recolha de dados levada a cabo foi intensa quer para os participantes, quer para as psicólogas envolvidas. No entanto, daí resulta a existência de um importante manancial incomparável de informação que tem servido de base a outros trabalhos (e.g., Faria, Loureiro, Pinto, Königstedt, & Taveira, 2010; Loureiro, Faria, & Taveira, 2010; Loureiro & Taveira, 2011).

No primeiro capítulo do enquadramento teórico abordaram-se os desafios com que os alunos do Ensino Superior se confrontam, a nível académico, profissional, social e familiar. Com efeito, este nível de ensino caracteriza-se muitas vezes pela saída do jovem de casa dos seus pais, e por novas exigências académicas que impelem à sua reorganização enquanto aluno e pessoa. A frequência universitária impele também, algumas vezes à reorganização das suas redes sociais, à construção de novas relações de amizade, bem como à continuidade da exploração de relações com pares amorosos. Da leitura da perspectiva das teorias do desenvolvimento psicossocial, relativa à idade dos jovens adultos, fica patente a importância da formação da identidade e de uma imagem pessoal clara nos diferentes domínios, associada à exploração, bem como a importância do desenvolvimento de uma capacidade para estabelecer compromissos. A autonomia é outro dos aspetos de saliência que as universidades devem promover, a par da transmissão de conteúdos de ordem académica. As duas teorias vocacionais abordadas, a teoria sociocognitiva da carreira de Lent e colaboradores (2000) e a teoria de adaptabilidade à carreira de Savickas (2002a) reforçam a importância da exploração e do desenvolvimento de interesses, bem como da tomada de decisão e da adaptabilidade, numa lógica de desenvolvimento pessoal, atribuição de significados e responsabilização, no sentido de empoderamento. Estes três aspetos (exploração e formação de identidade, estabelecimento de compromissos e desenvolvimento da autonomia), parecem-nos de suma importância, dado que esta população ensaia, ainda durante a frequência universitária, ou então logo após a mesma, as suas primeiras experiências no mercado de trabalho, sendo este também um dos desafios com que se confrontam. Esta transição reveste-se, assim, de capital importância, sobretudo numa altura de crise económica e de disseminação de novas formas de ver a carreira e o mundo do trabalho, que parecem implicar novos paradigmas. Com efeito, os novos conceitos de carreira vão, em nosso entender, além do empoderamento. De modo mais ou menos explícito, levam trabalhadores e empregadores à presunção de que quem é responsável pela gestão da carreira é o indivíduo, rasgando esta conceção completamente com a do modelo tradicional. Ora, como já vimos esta atitude pode criar um risco que, no limite, pode ser um desfasamento entre as

necessidades organizacionais e entre as competências dos trabalhadores ou potenciais colaboradores. Para além disso, parece incutir nas pessoas máxima responsabilidade, quando sabemos que nem tudo está no controlo individual. Aqui reside um possível risco de saúde mental para quem não consegue vingar ou aceder “ao sistema”. Para Rønn (2010), a gestão de carreira até pode ser dual, enquadrando ora uma visão e objetivos organizacionais, ora a visão e os objetivos dos trabalhadores, individualmente considerados. Contudo, esta visão aparentemente díspar parece ter uma relação mutuamente influenciadora, que não podemos ignorar.

A análise dos novos conceitos impele-nos, contudo, a retirar uma lição importante. Na verdade, é inegável que o mundo do trabalho (e não só) se alterou, como se tem alterado ao longo da história. A força de trabalho reside cada vez mais no conhecimento. Daí, o próprio trabalhador é mais diferenciado, tem ideias próprias sobre o seu desenvolvimento e pode posicionar-se mais facilmente sobre aquilo que deseja. O facto de ser pró ativo no pensamento e na sua visão, não implica necessariamente comportamentos pró ativos, de risco e variados a qualquer momento. Os comportamentos devem ser planeados, ter um propósito e um projeto de vida subjacente. Os modelos de gestão pessoal de carreira abordados, a este propósito, salientam, perentoriamente, a exploração ou a recolha de informação e o desenvolvimento de estratégias, com vista à prossecução de um objetivo ou plano mais ou menos proximal, entre outros aspetos.

A este repto devem tentar responder os serviços de aconselhamento e apoio psicológico das universidades, já que a intervenção de carreira tem efeitos a este nível e a nível do bem-estar geral (Spokane, 2004). Estes serviços constituem-se como respostas insubstituíveis de acesso e apoio aos alunos que poderiam ser mais abrangente não fora as limitações técnicas, de recursos e de estruturação dos mesmos a nível inter-universitário. É essencial, neste sentido, unir serviços de modo mais efetivo, partilhar experiências e recursos, beneficiando todos das estratégias que já deram prova de funcionar, devendo o trabalho, a partir daí passar para um nível superior de aprimoramento das estratégias.

Apesar da sua importância ainda há muito a fazer nas universidades ao nível do desenvolvimento das competências de empregabilidade (Bridgstock, 2009). Com efeito, muitos destes caminhos de integração no mundo do trabalho são individuais e sem rede, já que os alunos nesse momento já não são alunos.

O trabalho apresentado na parte empírica parece-nos, assim, interessante, dado que constitui um estudo junto desta população, com uma amostra já de algum relevo, com um método de avaliação profundo em termos quantitativos e qualitativos. Deste trabalho há a reter que esta intervenção, em concreto, é eficaz no desenvolvimento das competências a que se propunha. Estas competências passavam pela exploração pessoal, ao nível dos interesses, valores, competências, e da história de vida, numa visão integradora da carreira, como preconizado por Savickas. Passavam, também, pelo desenvolvimento de competências de tomada de decisão, numa metodologia passo-a-passo, desde a conceção de objetivos de carreira a curto, médio e longo prazo, bem como a definição de possíveis estratégias a eles conducentes. Passavam, ainda, por último, pela modelagem e ensaio desses possíveis projetos de vida, à luz dos ensinamentos de Lent. Paralelamente à avaliação da maior ou menor exploração e conhecimento, da identidade e do planeamento, a avaliação passou também pelo estudo da relação estabelecida com a psicóloga e com a própria intervenção/ materiais. Esta avaliação reforça os resultados anteriores. Na sua generalidade os participantes assinalaram reações positivas ao processo. Para além disso, estes resultados demonstram que os participantes são capazes de criar e manter uma representação da relação desenvolvida no contexto do acompanhamento psicológico, com impacto no envolvimento e na manutenção dos clientes nos processos. Este aspeto é tão importante que não pode ser de facto descurado.

A utilização destas estratégias é, deste modo, a nosso ver, de carácter capital. Nem sempre a observação e as percepções desenvolvidas captam toda a essência do impacto das nossas estratégias. Nem sempre os materiais que nos parecem mais interessantes têm o maior impacto nos clientes. É necessária a análise e avaliação dos técnicos. Mas esta só ganha uma visão mais rigorosa quando complementada com a visão dos beneficiários das intervenções.

O trabalho com pessoas e o trabalho psicológico em particular, dado que trabalha, na sua essência, com produtos não visíveis, com palavras e, algumas vezes, com estratégias não palpáveis, tem o desafio de dar “provas” de ser eficaz, sob pena de por vezes esta avaliação da eficácia se confinar muito à esfera individual do cliente que procura os serviços.

Este trabalho reforça, assim, a ideia de que a intervenção psicológica é eficaz. A mesma tem efeitos nas pessoas e estes podem ser observados através de variados métodos. Mesmo após o término das intervenções se verifica as mudanças que iniciaram no contexto da intervenção psicológica. Estes resultados são deveras reconfortantes para clientes e potenciais clientes e para os técnicos, que podem ver assim desenvolvida a sua autoeficácia profissional.

Para além disso, reforçam o papel da psicologia enquanto ciência. Estas vantagens e estas evidências, na nossa ótica, devem impelir os técnicos dos serviços de apoio psicológico no Ensino Superior, e não só, a utilizar regularmente métodos de avaliação de todas as suas intervenções, a exibí-los nos serviços e a publicá-los em encontros e revistas científicas.

Desafiamos, por fim, a existência de outros estudos no futuro que visem obviar as limitações e fragilidades deste trabalho.

Na verdade, ao nível da intervenção em si, parece-nos que o facto de a mesma ter sido administrada junto de uma população do norte de Portugal pode apresentar limitações para a generalização a outros estabelecimentos de ensino e a outros estudantes. Tratou-se de uma amostragem de conveniência pelos aspetos já enunciados ao longo deste trabalho, com limites em termos de rigor científico (Almeida & Freire, 1997). Como nos parecia essencial para a intervenção o carácter voluntarioso da mesma e não nos parecia viável a recolha de dados em todo o país, pela exigência de treino de psicólogos ou custos e deslocação, manteve-se o tipo de amostragem. Tentou-se, como forma de ultrapassar parte deste problema, equiparar o grupo de controlo para dar maior relevo ao grupo em análise. Mesmo assim, e como a intervenção e a investigação teve um carácter voluntário, podemos levantar a hipótese de um grupo de alunos mais necessitado da intervenção poder ter evitado a mesma.

Registamos, também, dentro desta temática, o desagrado de alguns alunos relativamente a alguns conteúdos do próprio programa que consideraram de alguma maneira extenso ou circular. Numa próxima intervenção é necessário repensar estes materiais e estas estratégias.

Ao nível dos instrumentos, não podemos ignorar que se trata de questionários de auto-relato, em que, para o cliente, é relativamente claro o propósito de algumas questões, podendo manipulá-las. Foi tentado ao longo da recolha dos instrumentos de avaliação do seminário, bem como ao longo de toda a intervenção, que os participantes tentassem responder do modo mais genuíno possível. Não podemos também deixar de registar os comentários quanto à morosidade dos mesmos. Indagamo-nos se a mesma terá tido efeito no preenchimento de alguns. Não obstante, e considerando o já exposto, parece-nos importante a continuação da utilização de uma bateria de testes que absorva os aspetos mais importantes, e isto por vezes só se consegue com a complementaridade de testes diferentes.

Os questionários de avaliação sumativa foram, então, administrados ao longo de três momentos no tempo. Este aspeto veio dar resposta a desafios lançados por outros autores que, na área vocacional, estudaram a eficácia das intervenções (e.g., Faria, 2008b). Não obstante,

registrou-se uma elevada mortalidade experimental do segundo para o terceiro momento, aspeto que nos coloca a mesma questão da representação da população. Seria interessante, na verdade, ter dados de todos os participantes ao longo dos três momentos, bem como alargar os mesmos para outros momentos no futuro, por exemplo, após transição para o mercado de trabalho e estudar as trajetórias individuais, já que os dados médios grupais não captam, efetivamente, a variabilidade individual. Este procedimento de recolha de dados com os mesmos instrumentos ao longo do tempo desencadeia críticas associadas à aprendizagem dos instrumentos administrados num tão curto espaço de tempo (Almeida & Freire, 1997). Neste caso, pareceu-nos importante manter o procedimento pensado já que a análise dos dados finais só tem relevo se comparados a uma média normativa ou a um desempenho inicial. Na ausência do primeiro, invariavelmente, temos a segunda opção que potencia análises individuais, como já vimos.

Seria interessante também analisar a perspetiva das psicólogas ao longo da intervenção. É nosso objetivo continuar nesta senda, através da exploração destes dados patentes na análise das psicólogas ao longo da intervenção registadas em relatórios de cada sessão e na análise de cada participante no final de cada módulo. Estes dados foram recolhidos através da Escala multidimensional para a avaliação de resultados de intervenção vocacionais (Spokane, 1991, adapt. por Araújo & Taveira, 2006), abrindo, assim, um novo caminho de investigação por comparação com os resultados individuais dos participantes.

Assumindo que muito trabalho há ainda a fazer na área da intervenção vocacional, nos últimos cinco anos em Portugal tem havido uma maior proliferação dos estudos sobre a eficácia das intervenções. Provavelmente, depois de devidamente enraizada na população esta prática de avaliação das intervenções, esta linha de investigação deixará de ter a mesma pertinência científica. Esse acontecimento será um sinal de satisfação para os investigadores que ao longo do tempo têm alertado para a sua importância, que é também uma luta pela defesa da cientificidade da área de intervenção e da psicologia em geral.

REFERÊNCIAS

- Abele, A. E., & Wiese, B. S. (2008). The nomological network of self-management strategies and career success. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 81*, 733-749.
- Adekola, B. (2011). Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction a case study of nigerian bank employees. *Australian Journal of Business and Management Research, 1*, 2, 100-112.
- Afonso, M., & Taveira, M. C. (2001). *Exploração vocacional de jovens: Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o género: Relatórios de Investigação*. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Agostinho, R., & Rafael, M. (2011). Preocupações de carreira e satisfação profissional: Alguns dados de uma investigação com uma amostra de trabalhadores da administração pública. In M. C. Taveira (Ed.), *Estudos de Psicologia Vocacional* (pp. 79-92). Coimbra: Almedina.
- Agudo, V. R. C. (2008). *A transição para a idade adulta e os seus marcos: que efeito na sintomatologia depressiva?* Lisboa: Universidade de Lisboa. Tese de mestrado.
- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo - revista de ciências da educação, 7*, set/dez, 19-28.
- Allred, B. B., Snow, C. C., & Miles, R. E. (1996). Characteristics of managerial careers in the 21st century. *Academy of Management Executive, 10*, 4, 17-27.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 14*, 203-215.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.

- Almeida, P. J. M. B. (2003). *Da capacidade empreendedora aos activos intangíveis no processo de criação de empresas do conhecimento*. Lisboa: Instituto Superior Técnico. Tese de mestrado.
- Amaral, M., & Franco-Borges, G. (2010). Bem-estar dos adultos emergentes: factores de protecção e de risco. In M. C. Taveira (Coord.), *Integração e bem-estar em contextos de trabalho* (pp. 27-43). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International journal for educational and vocational guidance*, 6, 3-14.
- Andreu, M. J. C., & Silva, G. A. V. (2006). Contratos psicológicos nas organizações: bases de sua construção. *Revista de Gestão USP*, 13, n. especial, 93-104.
- Anderson, K. J. (1995). The Use of a Structured Career Development Group to Increase Career Identity, An Exploratory Study. *Journal of Career Development*, 21, 279-291.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 2, (XXVIII), 255-267.
- Andrade, G. A. (2009). *Carreira tradicional versus carreira proteana: um estudo comparativo sobre a satisfação com a profissão, carreira e emprego*. Belo Horizonte, Brasil. Tese de mestrado.
- Appelbaum, S., & Santiago, V. (1997). Career Development in the Plateaued Organization. *Career Development International*, 2, 1, 11-20.
- Araújo, E. R. (2003). A sevicia das categorias: Breve contribuição para o estudo dos usos e representações do tempo por parte das mulheres académicas. *Sociedade e Cultura* 5, 21 (1-2), 107-140.

- Araújo, E. R. (2007). Passing time abroad: experience from PHD Portuguese researchers. *Higher Education Review*, Dezembro, 1-8.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55, 5, 469-480.
- Arnett, J. J. (2002). The Psychology of Globalization. *American Psychologist*, 57, 10, 774-783.
- Arnett, J. J. (2007). Socialization in emerging adulthood. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (Cap. 8 – pp. 208-229). New York: The Guilford Press.
- Arnold, J. (1997). *Managing careers into the 21st century*. London: Sage Publications.
- Arnold, J. (2011). Career concepts in the 21st century. *Career Concepts*, 24, 106-109.
- Arnold, J., & Cohen, L. (2008). The psychology of careers in Industrial and organizational Settings: a critical but Appreciative analysis. In G. P. Hodgkinson, & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1-44). West Sussex: John Wiley and sons Ltd.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Oxford University Press.
- Arthur, M. B., Claman, P. H., & DeFillippi, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of management executive*. 9, 4, 7-20.
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1993). *What matters in college?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes, & M. M. Baltes (Eds.),

- Successful aging: Perspectives from the behavioural sciences (pp. 1-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge university press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*. 72, 1, 187-206.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4ª edição). Coimbra: Edições 70.
- Bargadi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de doutoramento.
- Barlach, L. (2011). Empreendedorismo ou profissão: Um desafio para orientadores(as). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 1, 119-125.
- Barnardos (2002). *Child development: information pack*. Dublin: Barnardos' training, resource service. Informação consultada em 19-7-2012 em <http://www.barnardos.ie>.
- Barros, A. (2010b). A importância relativa dos papéis em estudantes universitários: relações com domínios do auto-conceito. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho* (pp. 3789-3795). Braga: Universidade do Minho.

- Barros, A. (2011). Relações entre auto-estima e objetivos de vida em estudantes universitários. In M. C. Taveira (Ed.), *Estudos de Psicologia Vocacional* (pp. 17-24). Coimbra: Almedina.
- Barros, A. F. (2010a). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 165-175.
- Baruch, Y. (2004a). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths- Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9, 1, 58-73.
- Baruch, Y. (2004b). *Managing careers – theory and practice*. England: Prentice Hall.
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16, 125-138.
- Baruch, Y., & Peiperl, M. (2000). Career management practices: an empirical survey and implications. *Human Resource Management*, 39, 4, 347-366.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition. *Journal of Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Journal of Research in Higher Education*, 17, 4, 291-320.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.

- Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career Self-Efficacy Theory: Back to the Future. *Journal of Career Assessment, 14, 1*, 3-11.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: new perspective for career development, counseling, and public policy*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, inc.
- Blustein, D. L., Kenna, A. C., Gill, N., & DeVoy, J. (2008). The Psychology of Working: A New Framework for Counseling Practice and Public Policy. *The Career Development Quarterly, 56, 4*, 294-308.
- Boissin, J. P., Chollet, B., & Emin, S. (2009). Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants: un test empirique. *M@n@gement, 12, 1*, 28-51.
- Boto, I., Mader, J., & Fernandes, C. P. (2010). Programas de mentorato: Será expectável que influenciem o desempenho académico dos estudantes? In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 243-249). Aveiro: RESAPES-AP.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development, 28, 1*, 31-44.
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2003). The exploring influences on career development technique. In W. Patton, & M. McMahon (Eds.), *Ideas for career practitioners: Celebrating excellence in Australian career practice* (pp. 49-53). Brisbane: Australian Academic Press.
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). The chaos theory of careers: a user's guide. *The Career Development Quarterly, 53, 4*, 291-305.
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., & Harpham, L. (2005). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior, 66, 3*, 561-576.

- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 1, 19-36.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T., & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 30-47.
- Briscoe, J. P., & Finkelstein, L. M. (2009). The “new career” and organizational commitment. Do boundaryless and protean attitudes make a difference? *Career Development International*, 14, 3, 242-260.
- Brown, A., Kirpal, S., Grønning, T., & Dæhlen, M. (2010). *Changing patterns of working, learning and career development across Europe*. Warwick: Warwick institute for employment research.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brown, S., & Krane, N. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. Brown, & R. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3ª edição, pp. 740-766). New York: John Wiley and Sons.
- Cabral-Cardoso, C., Estevão C. V., & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: perspectiva dos empregadores e dos diplomados*. Guimarães: TecMinho/Gabinete de formação contínua.
- Cabrera, E. F. (2008). Protean organizations: Reshaping work and careers to retain female talento. *Career Development International*, 14, 2, 186-201.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Apontamentos UM.

- Casanova, M., Martins, A., Monteiro, A., & Pacheco, L. (2010). A promoção do desenvolvimento pessoal e a construção de identidades profissionais num contexto de incerteza – os Ateliers de Empregabilidade promovidos pela Área Estudantes e Empregabilidade da UCP – CRP. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 381-388). Aveiro: RESAPES-AP.
- Cavanaugh, M. A., & Noe, R. A. (1999). Antecedents and consequences of relational components of the new psychological contract. *Journal of Organizational Behavior, 20*, 3, 323-340.
- Chang, C. L-H., Chen, V., Klein, G., & Jiang, J. J. (2011). Information system personnel career anchor changes leading to career changes. *European Journal of Information Systems, 20*, 103-117.
- Chiaburu, D. S., Baker, V. L., & Pitariu, A. H. (2006). Beyond being proactive: what (else) matters for career self-management behaviors? *Career Development International, 11*, 7, 619-632.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin, 40*, 7, 3-7.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2ª Edição). São Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chickering, A. W., McDowell, J., & Campagn, D. (1969). Institutional differences and student development. *Journal of Educational Psychology, 60*, 4, 316-326.

- Clamp, C. A., & Alhamis, I. (2010). Social Entrepreneurship in the Mondragon Co-operative Corporation and the Challenges of Successful Replication. *The Journal of Entrepreneurship, 19, 2*, 149-177.
- Cline, L., & Kisamore, J. L. (Outubro de 2008). The changing nature of careers and career management: Recommended roles and responsibilities for employees and organizations. *Organizational Career Management*. Paper apresentado na Annual Conference of the Midwest Academy of Management em S. Louis, Missouri, 2-4.
- Coetzee, M., & Schreuder, D. (2009). Using the career orientations inventory (COI) for measuring internal career orientations in the South African organisational context. *SA Journal of Industrial Psychology, 35, 1*, 99-111.
- Cohen, C. R., Chartrand, J. M., & Jowdy, D. P. (1995). Relationships Between Career Indecision Subtypes and Ego Identity Development. *Journal of Counseling Psychology, 42*, 440-447.
- Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Colbari, A. L. (2009). Propostas e significados do ensino do empreendedorismo: Explorando tendências recentes do mercado de trabalho e da formação profissional. In Manuel Carlos Silva et al. (orgs.). X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de ciências sociais. Braga: actas.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology, 94*, 95-120.
- Colquitt, J. A., Noe, R. A., & Jackson, C. L. (2002). Justice in teams: antecedents and consequences of procedural justice climate. *Personnel Psychology, 55, 1*, 83-109.

- Conboy, J. E. (2003). Algumas medidas típicas univariadas da magnitude do efeito. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 145-158.
- Conyne, R. K., & Cook, E. P. (Eds.). (2004). *Ecological counseling: An innovative approach to conceptualizing person–environment interaction*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Costa, L. V., & Dutra, J. S. (2011). Avaliação da Carreira no Mundo Contemporâneo: proposta de um modelo de três dimensões. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 1, 1, 1-22.
- Crandell, B., Crandell, C. H., & Zanden, J. W. V. (2009). *Human Development* (2ª edição). Nova Iorque: McGraw-Hill companies.
- Crompton, R. (2006). *Employment and the Family. The Reconfiguration of Work and Family Life in Contemporary Societies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cunha, R. C. (2000). Impact of privatization in Portugal. In R. J. Burke, & C. L. Cooper (Eds.), *The organization in crisis* (pp. 44-57). Massachusetts, EUA: Blackwell Business.
- Danziger, N., & Valency, R. (2005). Career anchors: distribution and impact on job satisfaction, the Israeli case. *Career Development International*, 11, 4, 293-303.
- Danziger, N., Rachman-Moore, D., & Valency, R. (2008). The construct validity of Schein's career anchors orientation inventory. *Career Development International*, 13, 1, 7-19.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DeFillipi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: a competency-based prospective. *Journal of Organizational Behavior*, 1, 307-324.
- Dias, G. F. (2006a). *Apoio Psicológico a jovens do ensino superior: métodos, técnicas e experiências*. Porto: Edições ASA.

- Dias, G. F. (2006b). Aconselhamento psicológico a jovens do Ensino Superior: Uma abordagem psicodinâmica e desenvolvimentista. *Análise Psicológica*, 1, 39-50.
- Dias, G. F. (2010). Supervisão clínica na RESAPES. In A. S. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, A. I. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 22-39). Aveiro: RESAPES-AP.
- Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2005). *Estudantes que ingressaram pela 1ª vez num curso de nível superior em Portugal no ano lectivo – 2004/05*. Lisboa: DGES/DSAS (Direcção-Geral do Ensino Superior/Direcção de Serviços de Acção Social).
- Dollinger, M. J. (2003). *Entrepreneurship: Strategies and Resources* (3ª edição). New Jersey: Prentice Hall.
- Dorp, C. A. V. (2011). Systemic innovation of education: forging action, gaining momentum, shifting paradigm. *Journal for the Systemic Innovation of Education*, Issue 1.
- Duarte, I. (2008). Transição e adaptação ao ensino superior artístico. *Sísifo / revista de ciências da educação*, 7.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica*, 549-557.
- Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras: prelúdio e fugas (ou a psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39, 41-64.
- Duarte, M. E. (2010a). A construção da vida ou um novo modelo para a intervenção na carreira. In M. C. Taveira, & A. D. Silva (Coords.) *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e Intervenção* (pp. 21-30). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalde, J. P. (2009). A Construção da Vida: Um Novo Paradigma para Entender a Carreira no Século XXI.

Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology , 44, 392-406.

Duarte, M. F. D. B. (2010b). *Educação e Empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos*. Belo Horizonte, Brasil. Tese de mestrado.

Dumez, H., & Jeunemaitre, A. (2010). The management of organizational boundaries: a case Study. *M@n@gement*, 13, 3, 151-171.

Dutra, J. S., Veloso, E. F. R., Fischer, A. L., & Nakata, L. E. (2009). As carreiras inteligentes e sua percepção pelo clima organizacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10, 1, 55-70.

Eddleston, K. A. (2009). The effects of social comparisons on managerial career satisfaction and turnover intentions. *Career Development International*, 14, 1, 87-110.

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook "Friends:" Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168.

Engelbrecht, J. C., & Harding, A. F. (Setembro de 2006). *Impact of web-based undergraduate mathematics teaching on developing academic maturity: a qualitative investigation*. Comunicação apresentada na 8th Annual Conference on world wide web applications. Bloemfontein, África do Sul, 6-8.

Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. Nova Iorque: Norton.

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32, 109-121.

Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student development in college* (2^a edição.). San Francisco: John Wiley, Sons, Inc.

- Faria, C. M. G. M. (2008a). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- Faria, L. (2008b). *A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Tese de doutoramento.
- Faria, L. & Loureiro, M. N. (no prelo). Teoria do Caos e Aconselhamento de Carreira: Implicações para a prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Faria, L., Loureiro, N., Pinto, J., Königstedt, M., & Taveira, M. C. (Novembro de 2010). *A exploração vocacional: resultados de alunos do ensino básico e do ensino superior em Portugal*. Comunicação em poster apresentada nas Jornadas anuais do IOP. Lisboa: Instituto de Orientação Profissional.
- Faria, L., & Taveira, M. C. (2006). Avaliação da Exploração e Indecisão de Jovens no contexto da Consulta Psicológica Vocacional. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coords.), *XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 707-717). Braga: Psiquilíbrios.
- Fernandes, C. P., Boto, I., & Martins, A. (2010). Introdução do desenvolvimento das soft-skills nos planos curriculares do Ensino Superior. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 234-242). Aveiro: RESAPES-AP.
- Ferreira Marques, J. H., & Caeiro, L. A. (1979). O inventário de desenvolvimento vocacional (CDI) em Portugal: Estudo preliminar. *Biblos, LV*, 501-514.
- Ferreira Marques, J. H., & Caeiro, L. A. (1981). Le career development inventory au Portugal: Étude préliminaire. *International Review of Applied Psychology, 30*, 479-490.

- Ferreira Marques, J. H., & Caeiro, L. A. (1988). Inventário de desenvolvimento vocacional-Forma para estudantes universitários. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, A. P. (2007a). *Conteúdo e Quebra do Contracto Psicológico e Comportamentos Individuais de Gestão de Carreira*. Braga: Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão. Tese de doutoramento em Ciências Empresariais.
- Ferreira, C. A. M. (2009). *Intervenção psicológica no ensino superior: efeito da psicoterapia no rendimento académico*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Tese de mestrado.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista portuguesa de pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. J., Marques, C. S., & Barbosa, M. J. (2008). Relação entre inovação, capacidade inovadora e desempenho: o caso das empresas da região da beira interior. *Revista de Administração e Inovação*, 4, 117-132.
- Ferreira, J. M. (2007b). A orientação estratégica empreendedora como determinante de crescimento das pequenas empresas da indústria transformadora: o caso português. *Panorama socioeconómico*, 25, 34-47.
- Ferreira, J., Leitão, J., & Raposo, M. (2006). The role of Entrepreneurial Universities in interfacing Competitive Advantages: The Case of Beira Interior region (Portugal). *Munich Personal RePEc Archive*.
- Ferreira, J., Leitão, J., & Raposo, M. (2007). *The role of Entrepreneurial Universities in interfacing Competitive Advantages: The Case of Beira Interior region (Portugal)*. Obtido em 25 de Fevereiro de 2012, de Munich Personal RePEc Archive: <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/486/>.

- Finn, D. (2000). From full employment to employability: a new deal for Britain's unemployed? *International Journal of Manpower, 21*, 384-399.
- Flynn, R. J. (1995). *Follow-Up Evaluation of Career-Counseling Programs*. Ontario: ERIC Digest.
- Fontes Filho, J. R., & Ribeiro, M. A. S. (2008). As chamadas “carreiras sem fronteiras” e as necessidades de conhecimento da organização: Desafios em busca de solução. *Atas do V Simpósio de excelência em gestão e tecnologia*. Brasil: Associação Educacional Dom Bosco.
- Fontes Filho, M. L. S. (2008). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? *Rev. Diálogo Educ., Curitiba, 8, 23*, 265-275.
- Ford, J. K., & Noe, R. A. (1987). Self-assessed training needs: the effects of attitudes toward training, managerial level, and function. *Personnel Psychology, 40, 1*, 39–53.
- Fuller, B. E., Blinne, W. R., & Johnston, J. A. (1994). First year student early intervention project: the applications of “My Vocational Situation” in outreach career planning programming. *Journal of career development, 21, 2*, 149-154.
- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI, 2008). *Número de diplomados no ensino superior [1997-1998 a 2005-2006]*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.
- Garver, M. S., Spralls III, S. A., & Divine, R. L. (2009) Need-Based Segmentation Analysis of University Career Services: Implications for Increasing Student Participation. *Research In Higher Education Journal, 3*.
- Gati, I., Amir, T., & Kleiman, T. (Setembro de 2005). *Measuring and interpreting career decision-making difficulties: a four-stage procedure*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional da AIOSP “Carreiras e contextos: Novos desafios e tarefas para a Orientação”, Lisboa, Portugal.

- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counselling psychology, 43*, 4, 210-526.
- Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the career decision-making difficulties questionnaire: counselee versus career counsellor perceptions. *Journal of vocational behaviour, 56*, 99-113.
- Gelatt, H. B. (1991). *Creative decision making using positive uncertainty*. Los Altos, CA: Crisp Publishing.
- Gelatt, H. B. (1991). *Creative decision making using positive uncertainty*. Los Altos, CA: Crisp Publishing.
- Gelatt, H. B., & Gelatt, C. (2003) *Creative decision-making using positive uncertainty*. Boston: Thomson.
- Gelatt, H. B., & Gelatt, C. (2003) *Creative decision-making using positive uncertainty*. Boston: Thomson.
- Gelderen, M. V., Brand, M., Praag, M. V., Bodewes, W., Poutsma, E., & Gils, A. V. (2008). Explaining entrepreneurial intentions by means of the theory of planned behavior. *Career Development International, 13*, 6, 538-559.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly, 20*, 3, 169–176.
- Glavin, K., & Rehfuss, M. (Abril de 2005). *Vocopher A Web-Library of Free Career Inventories*. Comunicação apresentada na conferência da American Counseling Association, 7.
- Goldblatt, E. D. (2011). *Development in Crisis: Adolescent Sibling Bereavement*. Pensilvânia: Universidade da Pensilvânia. Tese de doutoramento.
- Gonçalves, I. (2011). *Programa de monitorização e tutorado: oito anos a promover a integração e o sucesso académico no IST*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.

- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 545–579.
- Granrose, C. S., & Baccili, P. A. (2006). Do psychological contracts include boundaryless or protean careers? *Career Development International, 11*, 2, 163-182.
- Greenhaus, J. H. (2006). Individual Career Management. In J. H. Greenhaus, G. A. Callanan (Eds.). *Encyclopedia of Career Development* (pp. 378-380). Califórnia: Sage Publications, Inc.
- Greenhaus, J. H., & Callanan, G. A. (1994). *Career management* (2ª Edição). Fort Worth, TX: The Dryden Press.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2010). *Career management* (4ª Edição). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guerreiro, S. (2012). *A influência do Coaching e do Inquérito Apreciativo no Positivismo Organizacional*. Maio. Bizpoint-damos valor às pessoas.
- Guichand, J., & Hutean, N. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guichard, J., (2009). *Adults emergentes, transicions i orientació professional*. Atas da X edição do Seminari Permanent d'Orientació Professional. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gunz, H. P., & Heslin, P. A. (2005). Reconceptualizing career success. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 105-111.
- Gunz, H., P., Evans, M. G., & Jalland, R. M. (2000). Career Boundaries in a “Boundaryless” World. In M. A. Peiperl, M. B. Arthur, R. Goffee, & T. Morris (Eds.), *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives* (pp. 1-45). Oxford: Oxford University Press.
- Haase, S. (2007). *Applying Career Competencies in Career Management*. Coventry, Reino Unido: Tese de doutoramento em Filosofia.

- Halasz, T. J., & Kempton, C. B. (2000). Career planning workshops and courses. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counseling of college students: an empirical guide to strategies that work* (pp. 157-170). Washington DC: American Psychological Association.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, *65*, 1-13.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 155-176.
- Hall, D., Lee, M, Kossek, E., & Las Heras, M. (no prelo). Pursuing Career Success while Sustaining Personal and Family Well Being: A Study of Reduced-Load Professionals over Time. *Journal of Social Issues on Sustainable Careers*.
- Hammer, L. , Kossek, E., Yragui, N. Bodner, T., & Hansen, G. (2009). Development and validation of a multi-dimensional scale of family supportive supervisor behaviors (FSSB), *Journal of Management*, *35*, 837-856.
- Haynes, P. (2009). *Before going any further with social capital: eight key criticisms to address*. Valencia: Ingenio working paper series-Instituto de gestión de la inovación y del conocimiento. Working Paper N° 2009/02.
- Heath, D. H. (1965). *Explorations of maturity*. East Norwalk: Appleton-Century-Crofts.
- Heath, D. H. (1968). *Growing up in college: liberal education and maturity*. São Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Heath, D. H. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. Oxford: Gardner.
- Hellervik, L. W., Hazucha, J. F., & Schneider, R J. (1992). Behavior change: Models, methods, and a review of the evidence. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2ª edição, volume 3, pp. 823-895). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Herbert, A. (2011). *Effective career management as a mechanism for personal and organizational development and growth*. Paper consultado em 4-5-2012 em <http://www.articlesbase.com/career-management-articles/effective-career-management-as-a-mechanism-for-personal-and-organizational-development-and-growth-3290664.html>.
- Heredia, A. I. B. (2009). *Determinants of career success for engineering technology program graduates*. Perú: Universitat Ramon Llull. Tese de doutoramento.
- Herr, E. (2001). Selected milestones in the evolution of career development practices in the twentieth century. *The career Development Quarterly*, 49, 225-232.
- Herrbach, O., & Mignonac, K. (2012). Perceived Gender Discrimination and Women's Subjective Career Success: The Moderating Role of Career Anchors. *Département des Relations Industrielles, Université Laval*, 67, 1, 25-50.
- Herriot, P., & Pemberton, C. (1996). Contracting Careers. *Human Relations*, 49, 6, 759-790.
- Herriot, P., & Pemberton, C. (1997). Facilitating New Deals. *Human Resource Management Journal*, 7, 1, 45-56.
- Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 113-136.
- Hess, N., & Jepsen, D. M. (2009). Career stage and generational differences in psychological contracts. *Career Development International*, 14, 3, 261-283.
- Hill, C. E., Helms, J. E., Spiegel, S. B., & Tichenor, V. (1988). Development of a system for assessing client reactions to therapist intervention. *Journal of Counselling Psychology*, 34, 27-36.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L., Gottfredson, D. C., & Power, P. G. (1980). Some Diagnostic Scales for Research in Decision Making and Personality: Identity, Information, and Barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*, 1191-1200.
- Hopson, B. (Dezembro de 2009). *From Vocational Guidance to Portfolio Careers: A Critical Reflection*. Comunicação apresentada na 12th Annual Lecture, Derby: Universidade de Derby (Reino Unido), 10.
- Inkson, K., & Arthur, M. B. (2001). How to be a successful career capitalist. *Organizational Dynamics*, *30*, 48-61. Paper consultado em 01-09-2012 em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0090261601000407>.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, 1994). *Classificação nacional das profissões*. Lisboa: IEFP.
- Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009). *Resultados do recenseamento geral da população*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P. Informação consultada em www.ine.pt em 1-10-2010.
- Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011a). *Resultados Provisórios-XV recenseamento geral da população*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011b). *Indicadores sociais de 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística (INE, 2012a). *Anuário Estatístico de Portugal 2010 – Edição 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

- Instituto Nacional de Estatística (INE, 2012b). *Indicadores Demográficos anuais*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Informação consultada em <http://www.ine.pt> em 16/7/2012.
- Iversen, G. R., & Norpoth, H. (1987). *Analysis of variance*. California: Sage publications.
- Jacinto, S. G. (2011). *Criatividade e Estatutos Identitários em Alunos do Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Psicologia. Tese de mestrado.
- Jackson, C., Arnold, J., Nicholson, N., & Watts, A. G. (1996). *Managing careers in 2000 and beyond*. Sussex, Inglaterra: Universidade de Sussex, The institute for employment studies.
- Janz, B. D., Colquitt, J. A., & Noe, R. A. (1997). Knowledge worker team effectiveness: the role of autonomy, interdependence, team development, and contextual support variables. *Personnel Psychology, 50*, 4, 877-904.
- Johnson, J. A., Smither, R., & Holland, J. L. (1981). Evaluating vocational interventions: A tale of two career development seminars. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 180-183.
- Jones, C., & DeFillipi, R. (1996). Back to the future in film: combining industry and self-knowledge to meet the career challenges of the 21st century. *Academy of Management Executive, 10*, 89-103.
- Josselson, R. (1987). *Finding herself: Pathways to identity development in women*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Josselson, R. (1996). *Revising herself: The story of women's identity from college to midlife*. New York: Oxford University Press.
- Júnior, J. B. C., Araújo, P. C., Wolf, S. M., & Ribeiro, T. V. A. (2006). Empreendedorismo e educação empreendedora: confrontação entre a teoria e prática. *Revista de Ciências da Administração, 8*, 15, jan/jun.

- Kellogg, A. (2002). *Josselson's pathways to identity in women*. Iowa: Universidade de Iowa.
- Paper consultado em 19-7-2012 em <http://www.uiowa.edu/~epls/faculty/pascarel/studentpapers.htm>.
- Kerka, S. (2003). Preparing for Multiple Careers. *Practice application brief*, 39.
- Kilimnik, Z. M., Castilho, I. V., & Sant'Anna, A. S. (2006). Carreiras em transformação e seus paradoxais reflexos nos indivíduos: Metáforas de carreira e de competências. *Comportamento organizacional e gestão*, 12, 2, 257-280.
- King, Z. (2001). Career self-management: a framework for guidance of employed adults. *British Journal of Guidance, Counselling*, 29, 1, 65-78.
- King, Z. (2003). New or traditional careers? A study of UK graduates' preferences. *Human Resource Management Journal*, 13, 1, 5-26.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112-133.
- Kivlighan, D. M., Hageseth, J. A., Tipton, R. M., & McGovern, T. V. (1981). Effects of Matching Treatment Approaches and Personality Types in Group Vocational Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 4, 316-320.
- Kivlighan, J. D., & Shapiro, R. M. (1987). Holland Type as a Predictor of Benefit From Self-Help Career Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 326-329.
- Korotov, K., & Khapova, S. N. (2009). *Intelligent Career Divestments*. Paper consultado em 27-6-2012 em <http://www.ebookbrowse.com>.
- Korotov, K., Khapova, S., & Arthur, M. B. (2010). *Career entrepreneurship*. Berlim: European school of management and technology.

- Kossek, E. E., Roberts, K., Fisher, S., & DeMarr, B. (1998). Career self-management: a quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology, 51*, 935-962.
- Kossek, E., & Lautsch, B. (no prelo). Work-family boundary management styles in organizations: A cross-level model. *Organizational Psychology Review*. Sage Publications Ltd.
- Kossek, E., & Ruderman, M. (2012). Work-family flexibility and the employment relationship. In Shore, L. M., Coyle-Shapiro, J., & Tetrick, L. E. (Eds.), *Understanding the Employee-Organization Relationship: Advances in Theory and Practice* (pp. 223- 253). Nova lorque: Taylor and Francis.
- Krebs, D L., & Denton, K. (2005). Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model. *Psychological Review, 112*, 3, 629-649.
- Krebs, V. (2008). Social Capital: the Key to Success for the 21st Century Organization. *IHRIM Journal, 5* (XII), 38-42.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. In S. J. Schwartz K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 31-53). London: Springer Science+Business Media.
- Krueger., N. F. J., & Brazeal, D. V. (1994). Entrepreneurial Potential and Potential Entrepreneurs. *Entrepreneurship: Theory and Practice, 18*, 3, 91-104.
- Krumboltz, J. D. (1998). Serendipity is not serendipitous. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 390-392.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The School-to-Work Transition from a Learning Theory Perspective. *The Career Development Quarterly, 47*, 312-325.
- Kumar, M. E. S. S. B. (2006). *Projectos de vida nos estudantes do ensino superior*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de mestrado.

- Larrosa, L. L. (2000). *Chickering's Seven Vectors of Student Development Explained*. Texas: Texas Tech University. Paper consultado em 19-7-2012 em <http://www.depts.ttu.edu/mcnair/journal/Leticia.De.Larrosa.pdf>.
- Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. Nova Iorque: Springer publishing company, inc.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nova Iorque: Springer publishing company, inc.
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M. C. Taveira, & J. T. Silva (Eds.), *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção* (pp. 59-91). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Leite, A., & Oliveira, F. (2007). *Empreendedorismo e Novas Tendências*. Braga: EditValue, consultoria empresarial.
- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a theoretical Framework for career preparation. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling* (pp. 101-127). Hoboken, Nova Jersey: John Wiley & Sons, inc.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Applying social cognitive theory to career counseling: An introduction. *The Career Development Quarterly*, 44, 307-309.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 1, 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown and Associates (Eds.), *Career choice and development* (4ª edição, pp. 255-311). Sao Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly, 47*, 297-311.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar, 4*, 1-22.
- Lima R., & Fraga, S. (2011). Avaliação do processo de aconselhamento de carreira: um estudo de *follow-up*. In M. C. Taveira (Ed.), *Estudos de psicologia vocacional* (pp. 307-316). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Lima, R. O. F., Silva, E. P., & Calvosa, M. V. D. (2008). Uma visão sobre carreira dentro da estrutura organizacional em redes. *Revista cadernos de administração, 1, 2*, Julho-Dezembro.
- Lima, R., & Fraga, S. (2010). Intervir para ajudar e ajudar para construir: Um modelo de intervenção psicológica com estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11, 2*, 269-277.
- Liu, C. Y., Fang, S. C., & Hsieh, R. M. (2007). Social Networks and Entrepreneurial Processes: Case Studies of New Ventures in Taiwan. *Silicon Valley Review of Global Entrepreneurship Research, 3*, 5-18.
- Lobo, M. C. C. (2006). *Observatório de emprego de diplomados do ensino superior: implicações para a intervenção vocacional*. Braga: Universidade do Minho. Tese de mestrado.

- Loureiro, M. N., Faria, L., & Taveira, M. C. (Novembro de 2010). *Career counseling process analysis: a study of the therapeutic reactions*. Comunicação apresentada na ICERI 2010 - International Conference of Education, Research and Innovation. Madrid.
- Loureiro, N., & Taveira, M. C. (Abril de 2011). *Exploração e identidade vocacional em alunos de graduação inscritos numa intervenção de carreira*. Comunicação em poster apresentada na VII Conferência de Desenvolvimento Vocacional: Carreira, Criatividade e Empreendedorismo. Braga: Universidade do Minho.
- Loreto, C. A. S. (2005). *Estudio comparativo del contrato psicológico en empleados temporales y permanentes*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello. Tese de licenciatura.
- Lucas, M. (1999). Adult career changers: a developmental context. *Journal of employment counseling, 36*, 115-118.
- Lucas, M. S., & Epperson, D. L. (1990). Types of Vocational Undecidedness: A Replication and Refinement. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 382-388.
- Luzzo, D. A. (2000). Career development of returning-adult and graduate students. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counseling of college students* (pp. 191-200). Washington DC: American Psychological Association.
- Luzzo, D. A., James, T., & Luna, M. (1996). Effects of Attributional Retraining on the Career Beliefs and Career Exploration Behavior of College Students. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 4, 415-422.
- Machado, F. I. M. P. (2008). *Capital psicológico e criatividade dos colaboradores: um estudo exploratório em organizações de I&DT*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de mestrado.
- Maciel, D., & Marques, A. C. (2008). Do ganha-pão à valorização pessoal: a centralidade do trabalho na vida dos indivíduos. *CIES e-Working paper*, 1-36.

- Maguire, M. (2004). Measuring the outcomes of career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*, 179-192.
- Maia, A., & Fernandes, E. (2004). A consulta psicológica em contexto universitário: ponto de encontro entre a docência e a prática clínica. *Psicologia: teoria, investigação e prática, 2*, 37-44.
- Maia, M. C. Q., & Andrade, E. P. (Outubro de 2008). *Empreender por oportunidade x empreender por necessidade*. Comunicação apresentada no XIX Congresso latino-americano y del caribe sobre el espíritu empresarial. Florianópolis, Brasil, 21-23.
- Manen, K. J. V., & Whitbourne, S. K. (1997). Psychosocial Development and Life Experiences in Adulthood: A 22-Year Sequential Study. *Psychology and Aging, 12*, 2, 239-246.
- Marcia, J. E. (1964). Determination and construct validity of ego identity status. *Dissertation Abstracts, 25*, 6763.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 5, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in Adolescence*. In J. Adelson (Ed.) *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of vocational behavior, 52*, 106-119.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS* (3ª edição). Lisboa: Silabo.
- Marques, A. P., & Moreira, R. (Janeiro de 2011). Empreendedorismo na Universidade do Minho. O potencial empreendedor dos diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa. *Atas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des)Igualdades”*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27-28.

- McAdams, D. P. (1995). "What we know when we know a person?". *Journal of Personality*, 63, 3, 365-396.
- Medeiros, C. R. O., Miranda, R., Rodrigues, H. G., & Oliveira, M. F. (2011). *Modelos de gestão de pessoas e intraempreendedorismo: as melhores empresas para trabalhar no Brasil*. Comunicação apresentada no 6º Congresso do Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas, 23 a 24 de Maio. São Paulo: Brasil.
- Mello, F. G. (1993). *Probabilidades e Estatística - Conceitos e Métodos Fundamentais (Volume 1)*. Lisboa: Escolar Editora.
- Menegon, L. F., & Casado, T. (2006). O contrato psicológico como ferramenta para a gestão de pessoas. *R.Adm.*, 41, 2, 125-135.
- Metz, A. J., & Guichard, J. (2009). Vocational psychology and new challenges. *The Career Development Quarterly*, 57, 310-318.
- Miller, M. J., & Brown, S. D. (2005). Counseling for career choice: Implications for improving interventions and working with diverse populations. In S. D Brown, & R. L. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 441-465). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). Adulterez emergente: na fronteira entre a adolescência e a adulterez. *Revista @mbienteeducação*, 2, 1, 129-137.
- Munson, W. W., & Savickas, M. L. (1998). Relation between Leisure and Career Development of College Students. *Journal of vocational behavior*, 53, 243-253.
- Murphy, S. E., & Ensher, E. A. (2001). The Role of Mentoring Support and Self-Management Strategies on Reported Career Outcomes. *Journal of Career Development*, 27, 229-246.

- Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2010). Understanding non-work relationships in developmental networks. *Career Development International*, 15, 7, 637-663.
- Nasta, K. A. (2007). *Influence of career self-efficacy beliefs on career exploration behaviors*. Nova Iorque: Universidade de Nova Iorque. Tese de mestrado.
- Neault, R. A. (2000a). Career Management: The Role of Career Counsellors in Building Strategic Partnerships Between Individuals and Their Employers. *Canadian Journal of Counselling*, 34, 3, 218-231.
- Neault, R. A. (2000b). Thriving in the New Millennium: Career Management in the Changing World of Work. *Canadian Journal of Career Development*, 1, 1, 11-21.
- Nicholas, L., & Pretorius, T. (1994). Assessing the Vocational Identity of Black South African University Students: Psychometric and Normative Data on the Vocational Identity Scale of the My Vocational Situation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 85-92.
- Noe, R. A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior*, 17, 119-133.
- Noe, R. A. (2010). *Employee Training and Development* (5ª Edição). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291-302.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2011). *Fundamentals of Human Resource Management* (4ª edição). Nova Iorque: McGraw-Hill/Irwin. Paper consultado em 4-5-2012 em <http://www.andrews.edu/~schwab/noe4ed09.ppt#1>.
- Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8, 195-203.

- Oliveira, A. (2010). As consultas de Psicologia dos Serviços de Acção Social da Universidade de Aveiro. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 279-285). Aveiro: RESAPES-AP.
- Oliveira, A. B. Jr. (2009). *O impacto da orientação empreendedora na performance das empresas brasileiras: evidências de um estudo híbrido*. Rio de Janeiro, Brasil: Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Tese de mestrado.
- Oliveira, L. B. (2011). Carreiras “Exóticas”: o que Administradores Podem Aprender com as Vivências de Artistas, Atletas e Outros Profissionais. *ReCaPe – Revista de Carreiras e Pessoas*, 1, 2, Set/Out/Nov/Dez.
- Oliveira, M. C. (2007). *Desenvolvimento e maturidade de carreira de Estudantes universitários: validação de instrumentos de medida*. Uberlândia, Brasil: Universidade Federal da Uberlândia. Tese de mestrado.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-counseling outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2005). The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) annual report. Paris: OECD.
- Oviawe, J. I. (2010). Repositioning Nigerian Youths for Economic Empowerment through Entrepreneurship Education. *European Journal of Educational Studies*, 2, 2, 113-118.
- Paixão, M. P. (Janeiro de 2012). Motivação para o trabalho/carreira em contextos de instabilidade e incerteza. Comunicação proferida no *Seminário Internacional - Vidas de Trabalho e Desenvolvimento Humano: Novo Desafios para a Psicologia Vocacional*. Braga: Universidade do Minho.

- Palma, P. J. (2007). Comportamento organizacional positivo e empreendedorismo: Uma influência mutuamente vantajosa. *Comportamento organizacional e gestão*, 13, 93-114.
- Palma, P. J., Cunha, P., M., & Lopes, M. P. (2007). Comportamento organizacional positivo e empreendedorismo: Uma influência mutuamente vantajosa. *Comportamento organizacional e gestão*, 13, 93-114.
- Park, Y. (2009). An integrative empirical approach to the predictors of self-directed career management. *Career Development International*, 14, 7, 636-654.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory* (2ª edição). Roterdão: Sense Publishers.
- Patton, W., Creed, P., & Spooner-Lane, R. (2005). Validation of the Short Form of the Career Development Inventory - Australian Version with a Sample of University Students. *Australian Journal of Career*, 14, 3.
- Paulino, A. R. S., Coimbra, J. L., & Gonçalves, C. M. (2010). Diplomados do ensino superior na transição para o trabalho: Vivências e significados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 2, 177-188.
- Paulino, A., Mouta, A., Moreira, L., & Nascimento, I. (2012). Declaração de Bolonha e Ensino Superior: Implicações no processo de “orientar-se” dos jovens universitários e na atuação dos/as psicólogos/as no contexto da intervenção psicológica vocacional. In Vieira et al. (Eds.). *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um Olhar sobre o Futuro* (pp. 361-370). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.

- Pereira, A. (2010). RESAPES – AP: Um olhar sobre o apoio psicológico no Ensino Superior. In A. S. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, A. I. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 12-20). Aveiro: Resapes - AP.
- Pereira, A. (2011). Modelos de desenvolvimento do jovem adulto e promoção do bem-estar em estudantes do ensino superior. In I. Gonçalves (Ed.), *Programa de monitorização e tutorado: oito anos a promover a integração e o sucesso académico no IST* (pp. 19-27). Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica, 1*, 51-59.
- Pereira, A. S. (2008). Deontologia e ética nos serviços de psicologia no ensino superior. In M. C. Taveira, & J. Silvério (Coords.). *Intervenção psicológica no ensino superior* (pp. 9-17). Braga: Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. Departamento de Psicologia.
- Pereira, A. S., Castanheira, H., Melo, A. C., Ferreira, A. I., & Vagos, P. (2010). *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*. Aveiro: RESAPES-AP.
- Pereira, A., Fernandes, C. P., Dias, G. F., Gonçalves, I. C., Faria, M. C., & McIntyre, T. M. (2002). Serviços de Aconselhamento Psicológico em Portugal. RESAPES-AP.
- Pillis, E., & Reardon, K. K. (2007). The influence of personality traits and persuasive messages on entrepreneurial intention: A cross-cultural comparison. *Career Development International, 12*, 4, 382-396.

- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas, na transição e adaptação ao ensino superior*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de doutoramento não publicada.
- Pinheiro, M. R. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de mestrado.
- Pinheiro, M. R. (2010). Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: uma proposta de operacionalização. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 219-232). Aveiro: RESAPES-AP.
- Pinto, J. (2010). *Gestão Pessoal de Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação*. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- Pinto, K. M. D. (2008). *O indivíduo e a organização no desenvolvimento de carreira: estudo com profissionais e empresas do vale do Paraíba*. São Paulo: Universidade de Taubaté. Tese de mestrado.
- Portes, A. (2000). Capital social: origens e aplicações na sociologia Contemporânea. *Sociologia, problemas e práticas*, 33, 133-158.
- Power, S. J. (2010). Career management tactical innovations and successful interorganizational transitions. *Career Development International*, 15, 7, 664-686.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2006). Counseling chaos: techniques for practitioners. *Journal of Employment Counseling*, 43, 1, 2-16.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2005). Chaos in practice: Techniques for career counsellors. *Australian Journal of Career Development*, 14, 18-29.

- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2007). Applying chaos theory to careers: Attraction and attractors. *Journal of Vocational Behavior, 71*, 375-400.
- Quigley, N. R., & Tymon Jr, W. G. (2006). Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career Development International, 11*, 6, 522-543.
- Raabe, B., Frese, M., & Beehr, T. A. (2007). Action regulation theory and career self-management. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 297-311.
- Rafael, M. J. (2007). Career development and management in 21st century adults: readings towards harmonization of global and individual levels. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*, 1, 75-102.
- Ramos, A., Gonçalves, C., & Nascimento, I. (2010). Da Investigação à Prática: A Escala de Satisfação com a Formação Superior como instrumento de intervenção em Consulta Psicológica Vocacional com jovens universitários. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 611-622). Aveiro: RESAPES-AP.
- Ramos, L. A., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2007). O impacto da auto-eficácia no desenvolvimento da identidade vocacional. *Psychologica, 44*, 25-44.
- Raposo, M., & Paço, A. (2011). Special issue: entrepreneurship and education-links between education and entrepreneurial activity. *Int Entrep Manag J, 7*, 143-144.
- Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (1999). Holland's Theory and Career Assessment. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 102-113.
- Redford, D. (Maio de 2007). *Empreendedorismo*. Comunicação apresentada no VII Congresso Internacional de Empreendedorismo e Capital de Risco. Lisboa: TagusPark, 8-9.
- Redford, D. T. (2006). Entrepreneurship education in Portugal: 2004/2005 national survey. *Comportamento organizacional e gestão, 12*, 19-41.

- Redford, D. T. (2008). *The state of entrepreneurship education in Portugal - an empirical study on a nascent system in the european union policy framework*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Tese de doutoramento.
- Redford, D. T., & Trigo, V. (2007). Entrepreneurship Education in Portugal and the United States: A Comparative Study. *Silicon Valley Review of Global Entrepreneurship Research*, 3, 19-36.
- Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effectiveness of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14, 252-266.
- Reitzle, M. (2007). The effects of work- and family-related transitions on young people's perception of being adult. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 25-41.
- Reitzle, M., Vondracek, F. W., & Silbereisen, R. K. (1998). Timing of School-to-Work Transitions: A Developmental-Contextual Perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 1, 7-28.
- Ribeiro, E. (2009). *Aliança terapêutica: da teoria à prática clínica*. Braga: Edições psiquilíbrios.
- Rodriguez-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: aplicação à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coords.), *Psicologia Vocacional- Perspectivas para a intervenção* (pp. 25-54). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Romaniuk, K., & Stuart, F. (2000). Enhancing Employability: the role of prior learning assessment and portfolios. *Career Development International*, 5, 6, 318-322.
- Rønn, M. (2010). *The relationship between career management and organisational commitment: The moderating effect of openness to experience*. Universidade de Stellenbosch. Tese de mestrado.

- Rousseau, D. M., & Wade-Benzoni, K. A. (1994). Linking strategy and human resource practices: how employee and customer contracts are created. *Human Resource Management*, 33, 3, 463-89.
- Rousseau, D. M., & Wade-Benzoni, K. A. (1995). Changing individual-organization attachments: A two-way street. In A. Howard (Ed.), *Changing Nature of Work* (pp. 290-321). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sá, E. S. (2011). Empreendedorismo Académico: Factores que Facilitam e Inibem o Envolvimento de Académicos na Criação de Empresas baseadas em Conhecimento Intensivo. In Faria, L., Araújo, A., Morais, F., Sá, E., Pinto, J., & Silva, A. D. (Ed.s), *Carreira, Criatividade e Empreendedorismo* (pp. 37-63). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Sales, C., & Alves, P. (2010). A avaliação da qualidade de serviços de aconselhamento psicológico. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 487-497). Aveiro: RESAPES-AP.
- Sampson, J. P. (2009). Modern and postmodern career theories: the unnecessary divorce. *The career development quarterly*, 58, 91-96.
- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (1992). A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice. *Career Development Quarterly*, 41, 67-74.
- Sanford, N. (1956). Surface and depth in the individual personality. *The psychological review*, 63, 6, 349-359.
- Sanford, N. (1969). Research with students as action and education. *American Psychologist*, 24, 5, 544-546.

- Sanford, N. (1976). Graduate Education Then and Now. *American psychologist*, 31, 11, 756-764.
- Sanford, N. (1982). Social Psychology: Its Place in Personology, *American psychologist*, 37, 8, 896-903.
- Santiago, C. (2004). An overview of Nancy K. Schlossberg's transition theory. Paper consultado em 23-3-2012 em <http://www.ceciliasantiago.com/Papers/Transition%20Theory%20Research%20Paper.pdf>.
- Santos, P. C. F., Minuzzi, J., Garcia, J. R., & Lezana, A. G. (Outubro de 2007). *Empreender por oportunidade versus necessidade: um estudo com empreendedores catarinenses*. Comunicação apresentada no XXVII Encontro nacional de engenharia e produção. Foz do Iguaçu, Brasil, 9-11.
- Santos, R. M. (2008). *O papel dos indivíduos e das organizações na gestão e desenvolvimento da carreira: um estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Tese de mestrado.
- Sargent, L. D., & Domberger, S. R. (2007). Exploring the development of a protean career orientation: values and image violations. *Career Development International*, 12, 6, 545-564.
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 3, 247-259.
- Savickas, M. L. (2001). Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes. *Internat. Jnl. for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.

- Savickas, M. L. (2002a). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (4^a edição, pp. 149-205). São Francisco: Jossey- Bass.
- Savickas, M. L. (2002b). Reinvigorating the Study of Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381-385.
- Savickas, M. L. (2004). Um Modelo para Avaliação de Carreira. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21-42). Coimbra: Quarteto.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling* (pp. 42-70). Hoboken, Nova Jersey: John Wiley & Sons, inc.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: a history of the guidance profession. In J. A. Athanassou, & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). London: Springer Science + Business Media.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. E. M. V. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Schein, E. H. (1977). Increasing Organizational Effectiveness through Better Human Resource Planning and Development. *Sloan Management Review (pre-1986)*, 19, 1, 3-20.
- Schein, E. H. (1984). Culture as an environmental context for careers. *Journal of Occupational Behavior*, 5, 1, 71-81.
- Schein, E. H. (1996). Career anchors revised: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10, 4, 85-88.

- Schlossberg, N. K. (1992). Adult development theories: ways to illuminate the adult experience. In H. D. Lea, & Z. B. Lebowitz (Eds.), *Adult career development: concepts, issues and practices* (2ª edição, pp. 2-16). Alexandria: NCDA.
- Schlossberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist, 9*, 2, 2-18.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition* (2ª edição). Nova Iorque: Springer.
- Scholl, M. B., & Cascone, J. (2010). The Constructivist Résumé: Promoting the Career Adaptability of Graduate Students in Counseling Programs. *The Career Development Quarterly, 59*, 180-191.
- Seco, G. M., Casimiro, M., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Seibert, S. E., & Kraimer, M. L. (2001). The fivefactor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior, 58*, 1-21.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Liden, R. C. (no prelo). A social capital theory of career success. *Academy of Management Journal - Social Capital and Career Success*.
- Seixas, A. M. (2000). O Ensino Superior privado em Portugal: Políticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação, 13*, 53-79.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness*. Nova Iorque: Academic Press, Inc.
- Silva J. T. (1997). *Dimensões da Indecisão de Carreira. Investigação com Adolescentes*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento.

- Silva, A. D. (2008a). *A Construção de Carreira no Ensino Superior*. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- Silva, A. D., & Taveira, M. C. (2006). Promoção do desenvolvimento vocacional no ensino superior. In J. Tavares et al. (Org). *Actas do Simpósio Internacional de Ativação do desenvolvimento psicológico* (pp. 167-174). Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Silva, A. D., Taveira, M. C., & Fernandes, E. (2011). A construção de carreira no ensino superior: Apresentação de um plano de avaliação. In M. C. Taveira (Ed.), *Estudos de Psicologia Vocacional* (pp. 153-164). Coimbra: Almedina.
- Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: a transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de mestrado.
- Silva, J. R. P. (2008b). *Cumprimento do Contrato Psicológico e Atitudes: O Papel Moderador da Segurança de Emprego e da Empregabilidade*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de mestrado.
- Silva, J. T. (2004a). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 95-124). Coimbra: Livraria Almedina.
- Silva, J. T. (2011). Carreira, Criatividade e Empreendedorismo. In L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. Sá, J. Pinto, & A. D. Silva (Eds.), *Carreira, Agência e Criatividade* (pp. 21-36). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Silva, M. D. F. (2004b). *Processos de luto e educação*. Braga: Universidade do Minho. Tese de mestrado.

- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de mestrado.
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento? *Exedra, 1*, 101-126.
- Singh, R., & Greenhaus, J.H. (2004). *Journal of Vocational Behavior, 64*, 198-221.
- Soares, A. P. C. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- Soares, M. L. (2007). *Parar, pensar e avaliar a psicoterapia - contribuições da investigação de díades de terapeutas e clientes portugueses*. Barcelona: Universidade Ramon Llull. Tese de Doutoramento.
- Sonnenfeld, J., & Kotter, J. (1982). The maturation of career theory. *Human Relations, 35*, 19-46.
- Spokane, A. R. (1991). *Career intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473). Coimbra: Quarteto.
- Spokane, A. R., & Oliver, L. W. (1983). The outcomes of vocational intervention. In W. B. Walsh, & Osipow, S. H. (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (pp. 99-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spokane, J. L., & Hawks, B. K. (1990). Annual review: practice and research in career counseling and development. *The career development quarterly, 39*, 98-128.
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 434-445.

- Stewart, A. (1991). A prospectus on the anthropology of Entrepreneurship. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 16, 2, 71-92.
- Stringer, K, Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2012). A Longitudinal examination of Career Preparation and Adjustment During the Transition From High School. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027296.
- Sturges, J. (2008). All in a day's work? Career self-management and the management of the boundary between work and non-work. *Human Resource Management Journal*, 18, 2, 118-134.
- Sullivan, S. E. (1999). The Changing Nature of Careers: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*, 25, 3, 457-484.
- Sullivan, S., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 19-29.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Talwar, R., & Hancock, T. (2010). *The shape of jobs to come-Possible New Careers Emerging from Advances in Science and Technology (2010 – 2030)*. UK: Fast Future Research.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.
- Taveira, M. C., & Faria, L. C. (2009). Efeito da intervenção psicológica vocacional na indecisão e comportamento exploratório. *Psicologia ciência e profissão*, 29, 3, 558-573.
- Taveira, M. C., & Pinto, J. C. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 3, 77-91.
- Taveira, M. C., & Rodriguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP*, 21, 2, 335-345.
- Taveira, M. C., Faria, L., Loureiro, N., Silva, A. D., & Araújo, A. (2008). Consulta psicológica vocacional: práticas cientificamente informadas no domínio do desenvolvimento da carreira. In M. C. Taveira, & J. Silvério (Coords.). *Intervenção psicológica no ensino superior* (pp. 89-100). Braga: Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. Departamento de Psicologia.
- Taveira, M. C., Oliveira, H., & Gomes, D. (2004). *Sistema de Reacções do Cliente*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho.
- Taveira, M. C., Silva, A. D., Loureiro, N., Faria, L., Araújo, A., & Pinto, J. (2006). *Seminário Gestão Pessoal da Carreira – Versão A – Ensino Superior Graduado*. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.
- Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2011). Escalas de exploração vocacional para estudantes de ensino médio. *Estudos de Psicologia*, 28, 1, 89-96.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 3, 327-334.

- Teixeira, M. A., Bardafi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de Exploração Vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo, 12*, 195-202.
- Tieppo, C. E., Gomes, D. F. N., Sala, O. T. M., & Trevisan, L. N. (2011). Seriam as âncoras de carreira aderentes às carreiras inteligentes? Estudo comparativo entre alunos formandos do curso de administração de empresas e turismo. *Rgo revista gestão organizacional, 4*, 2, Jul./Dez., 274-293
- Tinsley, H. E., Bowman, S. L., & York, D. C. (1989). Career Decision Scale, My Vocational Situation, Vocational Rating Scale, and Decisional Rating Scale: Do They Measure the Same Constructs? *Journal of Counseling Psychology, 36*, 115-120.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education, 53*, 687-700.
- Tinto, V. (1990). Principles of effective retention. *The Freshman Year Experience Journal, 2*, 1, 35-48.
- Valadas, S. C. A. T. S. (2007). *Sucesso Acadêmico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Concepções de Aprendizagem*. Faro: Universidade do Algarve – Faculdade de ciências humanas e sociais. Tese de doutoramento.
- Vasconcelos, K. C. A., Merhi, D. Q., Goulart, V. M., & Silva, A. R. L. (2010). A Geração Y e Suas Âncoras de Carreira. *Revista Gestão.Org – 8*, 2, Mai/Ago, 226-244.
- Veloso, E. F. R., Trevisan, L. N., Santos, E. A. P., Oliveira, V. G., & Amaral, G. (Dezembro de 2007). *Sinais de carreiras sem fronteiras: uma pesquisa experimental para a construção de hipóteses sobre a associação entre as âncoras de carreira e as influências sociais*. Comunicação apresentada no IV Congresso Virtual Brasileiro – Administração. Anais: Convibra administração, 7-15.

- Verissimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Vianen, A. E. V., Pater, I. E. D., & Preenen, P. T. (2008). Career management: Taking control of the quality of work experiences. In I. Athanasou, & R. V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 283-301). Netherlands: Springer Science+Business Media RV.
- Vianen, A. E. V., Pater, I. E. D., & Preenen, P. T. (2009). Adaptable careers: maximizing less and exploring more. *The career development quarterly*, *57*, 298-309.
- Vieira, D. A. (2010). Auto-eficácia na formação superior: Um factor protector face ao insucesso académico? In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 355-361). Aveiro: RESAPES-AP.
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *12*, 1, 29-36.
- Vieira, V. (2007). Contrato psicológico: um conceito chave para as novas estratégias organizacionais. *Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales*, *6*, 3, 73-82.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Vos, A. D., & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior*, *73*, 449-456.
- Vos, A. D., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2006). *Organizational versus Individual Responsibility for Career Management: Complements or Substitutes?* Gent: Universidade de Gent. Working paper.

- Vos, A. D., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European journal of work and organizational psychology, 18*, 1, 55-80.
- Vuori, J., Toppinen-Tanner, S., & Mutanen, P. (2011). Effects of Resource-Building Group Intervention on Career Management and Mental Health in Work Organizations: Randomized Controlled Field Trial. *Journal of Applied Psychology, 1-11*.
- Watts, A. G. (2006). Learning and employability. In M. Yorke. *Career development learning and employability*. The Higher Education Academy.
- Weng, Q. & McElroy, J. C. (2010). Vocational self-concept as a mediator of the relationship between career self-management and job decision effectiveness. *Journal of Vocational Behavior, 76, 2, 234-243*.
- Wetzel, U. (2001). Transformação do Contrato Psicológico no Contexto da Privatização: Estudo de Casos. *RAC, Edição Especial*.
- Whiston, S. C. (2000). Individual career counseling. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counseling of college students: An empirical guide to strategies that work* (pp. 137-156). Washington, DC: American Psychological Association.
- Whiston, S. C., & Sexton, T. L., (1998). A review of school counseling outcome research implications for practice. *Journal of Counseling & Development, 76, 412-426*.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior, 62, 390-410*.
- Wiig, K. M. (2000). The Intelligent Enterprise and Knowledge Management. *UNESCO's Encyclopedia of Life Support Systems*. Texas: Knowledge Research Institute, Inc.
- Manuscrito consultado em 26-6-2012.

- Yoo, T. (2008). *Equipping Every Learner for the 21st Century*. California: Cisco Systems, Inc.
- Young, R. A., & Chen, C. P. (1999). Annual review: Practice and research in career counseling and development - 1998. *The Career Development Quarterly*, 48, 98-141.
- Zengin, B., Şen, L. M., & Solmaz, S. A. (2011). A Research on Sufficiency of University Education about Satisfaction of University Student's Career Expectations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 496-504.
- Zhang, Y. (2010). *Recent tertiary graduates' career attitudes, career adaptability and career self-management behaviours: focus on continuity in a fragmented employment context*. Palmerston: Universidade de Massey. Tese de mestrado.

ANEXOS

Anexo 1

Tabelas número 68, 69 e 70. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade nos questionários CES, CDI e MVS (N=428)

Anexo 2

Tabelas número 71, 72 e 73. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=428)

Anexo 3

Tabelas número 74, 75 e 76. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=428)

Anexo 4

Tabelas número 77, 78 e 79. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=198)

Anexo 5

Tabelas número 80, 81 e 82. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=198)

Anexo 6

Tabelas número 83, 84 e 85. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=198)

Anexo 7

Tabela 86. Categorias e respectivos núcleos de sentido das respostas ao “Comentário Pessoal do Seminário” (N=42)

Anexo 1

Tabelas número 68, 69 e 70. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade nos questionários CES, CDI e MVS (N=428)

Tabela 68. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=428)

Escalas e subescalas		Grupo Total				Grupo Experimental				Grupo de Controlo				K-S ou S-W	Teste de Levene
		M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
Crenças de Exploração Vocacional	EE	7.61	2.43	0.05	-0.41	7.63	2.30	-0.02	-0.25	7.59	2.55	0.10	-0.53	p ≤.05	p ≤.05
	CR	6.51	2.77	0.42	-0.43	6.31	2.69	0.47	-0.41	6.71	2.84	0.36	-0.44	p ≤.05	p >.05
	IE	35.41	5.80	-0.19	0.14	36.19	5.69	-0.45	0.58	34.68	5.82	0.05	0.03	p >.05	p >.05
	II	15.14	2.84	-0.57	0.62	15.63	2.81	-0.81	1.34	14.67	2.78	-0.40	0.33	p ≤.05	p >.05
	IMP	10.86	2.43	-0.35	-0.18	10.63	2.53	-0.34	-0.33	11.09	2.32	-0.32	-0.06	p ≤.05	p >.05
Processo de Exploração Vocacional	EM	13.61	3.52	-0.35	-0.48	13.56	3.57	-0.35	-0.50	13.65	3.48	-0.35	-0.45	p ≤.05	p >.05
	ESP	15.02	4.10	0.16	-0.30	15.38	4.39	0.16	-0.39	14.68	3.77	0.06	-0.37	p ≤.05	p ≤.05
	ESI	5.41	1.91	0.25	-0.44	5.26	2.04	0.34	-0.47	5.55	1.78	0.20	-0.41	p ≤.05	p >.05
Reações de Exploração Vocacional	QI	10.01	2.01	-0.45	0.50	9.73	2.11	-0.46	0.33	10.27	1.88	-0.36	0.57	p ≤.05	p >.05
	SI	9.59	1.90	-0.16	-0.13	9.48	2.11	0.12	-0.29	9.69	1.68	-0.12	-0.22	p ≤.05	p ≤.05
	SE	15.34	4.51	-0.21	-0.23	15.08	4.42	0.10	-0.35	15.59	4.59	-0.32	-0.08	p >.05	p >.05
	SD	19.74	7.72	-0.08	-0.83	20.54	7.81	0.20	-0.81	18.98	7.57	0.01	-0.79	p ≤.05	p >.05

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 69. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=428)

Escala	Grupo Total				Grupo Experimental				Grupo de Controlo				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
PC	70.81	11.49	-0.42	0.16	69.42	11.32	0.27	-0.07	72.14	11.51	-0.58	0.55	p >.05	p >.05
TDC	8.98	2.40	0.65	0.82	9.68	2.10	0.71	1.53	8.33	2.49	-0.51	0.49	p ≤.05	p ≤.05
ICMT	12.87	3.06	-1.16	2.40	13.57	2.56	-1.27	5.05	12.21	3.34	-0.96	1.16	p ≤.05	p ≤.05

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 70. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=428)

Escala	Grupo Total				Grupo Experimental				Grupo de Controlo				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
IdV	11.80	3.44	-0.64	0.01	11.00	3.43	-0.37	-0.41	12.56	3.28	-0.99	1.04	p ≤.05	p >.05
IO	1.72	1.32	0.41	-1.01	1.74	1.34	0.36	-1.08	1.71	1.31	0.45	-0.95	p ≤.05	p >.05
EBOD	3.29	1.07	-1.58	1.72	3.01	1.24	-1.11	0.11	3.55	0.81	-2.11	4.85	p ≤.05	p ≤.05

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Anexo 2

Tabelas número 71, 72 e 73. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=428)

Tabela 71. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=428)

Escala e subescala	Raparigas				Rapazes				K-S ou S-W	Teste de Levene	
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K			
Crenças de Exploração Vocacional	EE	7.47	2.34	0.04	-0.49	8.31	2.76	-0.17	-0.24	p >.05	p >.05
	CR	6.35	2.72	0.46	-0.37	7.35	2.89	0.17	-0.50	p >.05	p >.05
	IE	35.43	5.87	-0.10	-0.03	35.35	5.46	-0.77	1.37	p >.05	p >.05
	II	15.15	2.82	-0.61	0.67	15.06	2.94	-0.39	0.52	p ≤.05	p >.05
	IMP	10.93	2.41	-0.34	-0.24	10.54	2.55	-0.36	0.10	p ≤.05	p >.05
Processo de Exploração Vocacional	EM	13.62	3.47	-0.32	-0.55	13.55	3.79	-0.46	-0.22	p ≤.05	p >.05
	ESP	15.00	4.11	0.23	-0.32	15.14	4.05	-0.22	-0.08	p >.05	p >.05
	ESI	5.36	1.89	0.20	-0.55	5.66	2.02	0.43	-0.16	p ≤.05	p >.05
Reações de Exploração Vocacional	QI	9.98	1.96	-0.48	0.81	10.15	2.26	-0.41	-0.49	p ≤.05	p ≤.05
	SI	9.59	1.89	-0.15	0.01	9.56	2.01	-0.19	-0.67	p ≤.05	p >.05
	SE	15.52	4.48	-0.18	-0.18	14.44	4.58	-0.36	-0.59	p >.05	p >.05
	SD	19.93	77.74	-0.09	-0.82	18.76	7.59	-0.08	-0.87	p >.05	p >.05

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 72. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=428)

Escala	Raparigas				Rapazes				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
PC	70.34	11.30	-0.45	0.28	73.19	12.19	-0.42	-0.25	p >.05	p >.05
TDC	9.11	2.42	-0.70	1.01	8.35	2.22	-0.57	0.06	p ≤.05	p >.05
ICMT	12.92	3.11	-1.14	2.33	12.61	2.80	-1.38	3.16	p ≤.05	p >.05

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 73. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=428)

Escala	Raparigas				Rapazes				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
IdV	11.87	3.33	-0.66	0.14	11.48	3.98	-0.50	-0.54	p ≤.05	p ≤.05
IO	1.66	1.27	0.45	-0.87	2.04	1.53	0.10	-1.54	p ≤.05	p ≤.05
EBOD	3.28	1.07	-1.58	1.77	3.32	1.08	-1.60	1.66	p ≤.05	p >.05

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Anexo 3

Tabelas número 74, 75 e 76. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=428)

Tabela 74. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=428)

Escalas e subescalas		IPCA				ISAVE				UM				K-S ou S-W	Teste de Levene
		M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
Crenças de Exploração Vocacional	EE	8.13	2.16	1.06	0.51	7.43	2.52	0.15	-0.51	7.85	2.28	-0.21	-0.21	p ≤.05	p >.05
	CR	7.57	2.54	0.65	-0.49	6.64	2.85	0.40	-0.35	6.15	2.63	0.42	-0.70	p >.05	p >.05
	IE	33.96	4.46	0.29	-0.37	35.17	5.88	-0.08	0.05	36.05	5.79	-0.45	0.52	p >.05	p >.05
	II	14.52	2.74	0.15	-0.46	14.88	2.74	-0.48	0.37	15.66	2.95	-0.90	1.57	p >.05	p >.05
	IMP	10.61	2.25	0.07	-0.53	11.18	2.34	-0.40	-0.01	10.38	2.55	-0.27	-0.34	p >.05	p >.05
Processo de Exploração Vocacional	EM	11.04	4.01	0.50	-0.87	13.76	3.43	-0.41	-0.45	13.74	3.47	-0.33	-0.20	p >.05	p >.05
	ESP	16.09	4.26	0.15	-0.41	14.83	3.95	0.11	-0.39	15.17	4.31	0.19	-0.21	p >.05	p >.05
	ESI	4.65	1.90	0.68	0.19	5.56	1.81	0.20	-0.35	5.28	2.06	0.34	-0.54	p >.05	p >.05
Reações de Exploração Vocacional	QI	8.52	1.75	0.43	-0.38	10.36	1.72	-0.11	0.00	9.65	2.33	-0.54	0.28	p >.05	p ≤.05
	SI	8.78	2.07	0.22	-1.35	9.58	1.72	-0.06	-0.38	9.72	2.15	-0.31	0.08	p ≤.05	p ≤.05
	SE	15.13	4.44	0.47	-1.09	15.94	4.52	-0.34	0.15	14.35	4.35	-0.15	-0.61	p >.05	p >.05
	SD	20.87	8.25	-0.29	-0.64	19.22	7.61	-0.05	-0.79	20.43	7.80	-0.12	-0.88	p >.05	p >.05

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 75. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=428)

Escala	IPCA				ISAVE				UM				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
PC	63.86	11.30	1.10	1.29	71.74	10.97	-0.60	0.68	70.26	12.05	-0.34	-0.07	p >.05	p >.05
TDC	8.74	2.61	-0.61	0.46	8.46	2.34	-0.68	0.54	9.91	2.21	-0.78	2.19	p >.05	p >.05
ICMT	12.48	2.15	-0.69	0.80	12.38	3.12	-1.08	1.29	13.76	2.89	-1.52	5.96	p >.05	p >.05

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 76. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=428)

Escala	IPCA				ISAVE				UM				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
IdV	9.39	3.59	0.30	-1.17	12.70	2.97	-0.76	0.48	10.66	3.66	-0.43	-0.21	p >.05	p ≤.05
IO	1.48	1.34	0.73	-0.50	1.59	1.27	0.59	-0.70	1.98	1.38	0.08	-1.29	p ≤.05	p >.05
EBOD	2.96	1.11	-0.57	-1.07	3.57	0.73	-2.00	4.71	2.85	1.36	-0.90	-0.53	p ≤.05	p ≤.05

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Anexo 4

Tabelas número 77, 78 e 79. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=198)

Tabela 77. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controle) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=198)

Escalas e subescalas	Grupo Total				Grupo Experimental				Grupo de Controle				K-S ou S-W	Teste de Levene	
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K			
Crenças de Exploração Vocacional	EE	7.68	2.37	0.11	-0.52	7.74	2.39	0.09	-0.35	7.58	2.35	0.14	-0.75	p ≤.05	p >.05
	CR	6.44	2.68	0.32	-0.54	6.40	2.64	0.21	-0.91	6.51	2.75	0.47	-0.06	p ≤.05	p >.05
	IE	35.92	5.74	-0.41	0.83	36.32	5.96	-0.67	1.19	35.31	5.38	0.03	0.51	p >.05	p >.05
	II	15.21	2.84	-0.73	1.05	15.47	2.89	-0.97	1.85	14.81	2.75	-0.39	0.22	p >.05	p >.05
	IMP	10.81	2.44	-0.27	-0.27	10.54	2.60	-0.26	-0.34	11.23	2.12	-0.04	-0.76	p ≤.05	p >.05
Processo de Exploração Vocacional	EM	13.71	3.46	-0.60	-0.30	13.69	3.47	-0.61	-0.35	13.75	3.48	-0.60	-0.18	p ≤.05	p >.05
	ESP	14.62	4.18	0.16	-0.33	14.75	4.22	0.19	-0.14	14.43	4.14	0.10	-0.62	p >.05	p >.05
	ESI	5.47	1.91	0.37	-0.28	5.47	2.00	0.37	-0.38	5.48	1.76	0.37	-0.08	p ≤.05	p >.05
Reações de Exploração Vocacional	QI	10.32	1.79	-0.30	0.14	10.34	1.94	-0.38	0.29	10.28	1.55	-0.10	-0.85	p ≤.05	p >.05
	SI	9.88	1.84	-0.17	-0.13	9.91	2.03	-0.14	-0.31	9.85	1.52	-0.30	-0.25	p ≤.05	p ≤.05
	SE	15.23	4.49	-0.26	-0.25	15.03	4.40	-0.09	-0.22	15.54	4.64	-0.51	-0.13	p >.05	p >.05
	SD	19.13	8.07	-0.09	-1.01	19.24	8.00	-0.18	-0.98	18.96	8.22	0.05	-1.03	p >.05	p >.05

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 78. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=198)

Escala	Grupo Total				Grupo Experimental				Grupo de Controlo				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
PC	71.98	10.26	-0.15	-0.57	71.85	10.54	-0.20	-0.44	72.18	9.88	-0.05	-0.84	p >.05	p >.05
TDC	9.38	2.05	-0.42	-0.03	9.72	1.89	-0.40	-0.16	8.87	2.17	-0.31	-0.02	p ≤.05	p >.05
ICMT	13.54	2.08	-0.39	0.47	13.77	2.00	-0.21	0.01	13.20	2.16	-0.58	0.81	p ≤.05	p >.05

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 79. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (experimental e controlo) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=198)

Escala	Grupo Total				Grupo Experimental				Grupo de Controlo				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
IdV	11.91	3.28	-0.63	-0.09	11.27	3.45	-0.42	-0.24	12.87	2.76	-0.87	0.19	p ≤.05	p ≤.05
IO	1.38	1.08	0.66	-0.10	1.36	1.10	0.68	-0.12	1.42	1.06	0.63	0.01	p ≤.05	p >.05
EBOD	3.49	0.77	-1.75	3.19	3.46	0.83	-1.80	3.33	3.54	0.68	-1.51	1.90	p ≤.05	p >.05

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Anexo 5

Tabelas número 80, 81 e 82. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=198)

Tabela 80. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=198)

Escalas e subescalas	Raparigas				Rapazes				K-S ou S-W	Teste de Levene	
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K			
Crenças de Exploração Vocacional	EE	7.53	2.31	0.14	-0.44	8.62	2.55	-0.26	-0.56	p >.05	p >.05
	CR	6.26	2.67	0.40	-0.45	7.69	2.43	-0.03	-0.32	p >.05	p >.05
	IE	35.87	5.69	-0.20	0.49	36.23	6.19	-1.61	3.58	p >.05	p >.05
	II	15.24	2.75	-0.71	1.09	15.00	3.45	-0.73	0.81	p >.05	p >.05
	IMP	10.92	2.37	-0.15	-0.66	10.08	2.77	-0.66	0.63	p >.05	p >.05
Processo de Exploração Vocacional	EM	13.72	3.42	-0.52	-0.41	13.65	3.78	-1.07	0.35	p >.05	p >.05
	ESP	14.58	4.09	0.21	-0.35	14.88	4.81	-0.14	-0.18	p >.05	p >.05
	ESI	5.39	1.84	0.34	-0.29	6.04	2.25	0.24	-0.49	p >.05	p >.05
Reações de Exploração Vocacional	QI	10.34	1.73	-0.12	0.16	10.15	2.19	-0.89	-0.33	p ≤.05	p >.05
	SI	9.92	1.84	-0.15	-0.04	9.65	1.89	-0.26	-0.63	p >.05	p >.05
	SE	15.53	4.46	-0.27	-0.23	13.27	4.29	-0.39	-0.45	p >.05	p >.05
	SD	19.24	8.13	-0.13	-1.04	18.42	7.78	0.19	-0.67	p >.05	p >.05

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 81. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=198)

Escala	Raparigas				Rapazes				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
PC	71.72	10.25	-0.09	-0.49	73.69	10.35	-0.53	-0.79	p >.05	p >.05
TDC	9.46	2.02	-0.42	0.10	8.85	2.19	-0.34	-0.66	p >.05	p >.05
ICMT	13.56	2.13	-0.43	0.52	13.38	1.75	-0.01	-0.62	p >.05	p >.05

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 82. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (raparigas e rapazes) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=198)

Escala	Raparigas				Rapazes				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
IdV	11.95	3.19	-0.65	-0.00	11.65	3.88	-0.49	-0.49	p >.05	p >.05
IO	1.38	1.06	0.59	-0.15	1.43	1.26	0.89	0.02	p ≤.05	p >.05
EBOD	3.48	0.78	-1.72	3.09	3.56	0.74	-2.14	5.07	p ≤.05	p >.05

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Anexo 6

Tabelas número 83, 84 e 85. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES, CDI e MVS (N=198)

Tabela 83. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CES (N=198)

Escalas e subescalas		IPCA				ISAVE				UM				K-S ou S-W	Teste de Levene
		M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
Crenças de Exploração Vocacional	EE	7.50	3.54	E	E	7.47	2.36	0.26	-0.47	7.99	2.35	-0.11	-0.32	p >.05	E
	CR	7.50	2.12	E	E	6.55	2.71	0.36	-0.32	6.26	2.65	0.27	-0.92	p ≤.05	E
	IE	34.00	5.66	E	E	35.55	5.57	-0.23	0.71	36.52	6.01	-0.69	1.29	p ≤.05	E
	II	17.00	1.41	E	E	15.03	2.82	-0.53	0.46	15.44	2.90	-1.02	2.17	p ≤.05	E
	IMP	9.50	0.71	E	E	11.23	2.26	-0.26	-0.46	10.22	2.60	-0.16	-0.23	p >.05	E
Processo de Exploração Vocacional	EM	10.50	6.36	E	E	13.51	3.55	-0.52	-0.50	14.10	3.25	-0.70	0.14	p ≤.05	E
	ESP	19.00	8.49	E	E	14.54	4.18	0.09	-0.62	14.63	4.08	0.16	0.07	p >.05	E
	ESI	6.50	2.12	E	E	5.33	1.84	0.41	0.00	5.67	2.00	0.31	-0.54	p ≤.05	E
Reações de Exploração Vocacional	QI	8.00	1.41	E	E	10.27	1.54	-0.17	-0.74	10.45	2.10	-0.46	0.34	p ≤.05	E
	SI	7.50	2.12	E	E	9.65	1.66	-0.16	-0.69	10.29	2.01	-0.37	0.34	p ≤.05	E
	SE	16.50	4.95	E	E	15.71	4.56	-0.44	0.18	14.48	4.34	-0.01	-0.66	p >.05	E
	SD	30.50	0.71	E	E	19.03	8.21	-0.04	-1.00	18.99	7.80	-0.13	-1.01	p >.05	E

Nota: EE= Estatuto de Emprego; CR= Certeza nos Resultados da Exploração; IE= Instrumentalidade Externa ou não-interna; II= Instrumentalidade Interna; IMP= Importância de Obter a Posição Preferida; EM= Exploração Orientada para o Meio; ESP= Exploração Orientada para Si Próprio/a; ESI= Exploração Sistemática-Intencional; QI= Quantidade de Informação Obtida; SI= Satisfação com Informação Obtida; SE= *Stress* na Exploração; SD= *Stress* na Tomada de Decisão

Tabela 84. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário CDI (N=198)

Escala	IPCA				ISAVE				UM				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
PC	64.00	15.56	E	E	71.37	9.92	-0.14	-0.61	73.12	10.63	-0.19	-0.48	p >.05	E
TDC	9.50	2.12	E	E	9.06	2.03	-0.32	0.09	9.87	1.99	-0.63	0.14	p ≤.05	E
ICMT	14.00	1.41	E	E	13.32	2.05	-0.71	0.89	13.86	2.12	-0.01	-0.42	p >.05	E

Nota: PC= Planeamento de Carreira; TDC= Tomada de Decisão de carreira; ICMT= Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho

Tabela 85. Distribuição da variável dependente em função dos grupos (Estabelecimento de ensino) em análise no pré-teste: Normalidade e homogeneidade no questionário MVS (N=198)

Escala	IPCA				ISAVE				UM				K-S ou S-W	Teste de Levene
	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K	M	DP	AS	K		
IdV	E	E	E	E	12.69	2.82	-0.61	-0.36	10.91	3.51	-0.43	-0.15	p >.05	p >.05
IO	1.00	1.41	E	E	1.38	1.05	0.72	0.23	1.41	1.14	0.58	-0.44	p ≤.05	E
EBOD	2.50	0.71	E	E	3.54	0.68	-1.41	1.35	3.45	0.89	-1.95	3.72	p ≤.05	E

Nota: IdV =Identidade Vocacional; IO= Informação Ocupacional; EBOD=Escala de Barreiras, Obstáculos ou Dificuldades

Anexo 7

Tabela 86. Categorias e respectivos núcleos de sentido das respostas ao “Comentário Pessoal do Seminário” (N=42)

Tabela 86. Categorias e respectivos núcleos de sentido das respostas ao “Comentário Pessoal do Seminário” (N=42)

Categoria	Núcleos de Sentido	Exemplo
Componente relacional	Diz respeito à interacção em grupo, partilha de informação, convívio e discussão e argumentação.	“A interacção com os colegas e o desenvolvimento pessoal (4)”
Autoconhecimento	Competências relacionadas com o conhecimento e reflexão sobre si próprio e sobre os aspectos relacionados com o percurso de carreira. Consciencialização de algumas dificuldades no percurso de carreira e estratégias para ultrapassar as mesmas.	“Ter oportunidade de reflectir sobre os meus objetivos, as minhas competências, valores e interesses, relativamente à gestão da minha carreira (48)”.
Aquisição de conhecimentos	Novos conhecimentos, por exemplo, sobre o curso, futuro profissional, entrevistas profissionais, técnicas de procura de emprego, do mercado de trabalho e acerca da gestão pessoal de carreira.	“Adquirir conhecimentos que até então não possuía (8)”.
Formato das sessões	Aspecto relacionado com a dinâmica das sessões, a organização das tarefas, falta de tempo, escrita em excesso e pouca exploração dos temas finais.	“As temáticas abordadas; a interactividade e a capacidade de comunicação da orientadora. A atitude positiva e a flexibilidade das sessões. A variedade dos conceitos e temáticas abordadas (25)”.
Concretização de objetivos	Refere-se à reflexão efectuada para perceber aquilo que alcançamos em termos dos nossos objetivos.	“Voltar a ter consciência do que conseguimos e do que concretizamos em relação aos nossos objetivos pessoais (16)”.
Prestação da psicóloga	Refere-se ao interesse e empenho demonstrado pela psicóloga que acompanhou o seminário.	“O empenho da Dra. Nazaré que se mostrou bastante disponível e interessada em que nós tirássemos o maior proveito deste seminário (6)”.

Auto-confiança	Possuir mais confiança relativamente à tomada de decisões	“O facto de sair esclarecida, informada e mais confiante na tomada das minhas decisões (1)”.
Extensão dos conteúdos/ materiais	Diz respeito a aspectos relacionados com os conteúdos e materiais das sessões, como por exemplo, tarefas morosas (como preencher muitos questionários) que implicavam escrever muito e havia pouco tempo, sessões maçadoras.	“Termos de nos centrar na escrita porque apesar de não me sentir à vontade a falar sei que poderia ser positivo (11)”.
Não resposta/ Nada a assinalar	Quando o sujeito deixou o espaço em branco ou simplesmente dizia não ter nada a assinalar.	Sem informação.
Falta de compreensão	Diz respeito ao não entendimento das primeiras sessões.	“A primeira parte pois foi a mais pesada e também porque não entendi o significado dessas sessões, talvez um dia (5)”.
Formato dos questionários	Algumas das perguntas que os questionários continham tornavam as respostas demasiado repetitivas. O seu formato apresentava-se, por vezes, descontextualizado.	“Questionários repetitivos. Deveria-se arranjar formas de serem mais estimulantes (35)”.
Preenchimento de excesso de documentação	Refere-se à existência de muita informação para preencher, como é o caso dos questionários.	“(…) ter que preencher bastantes documentos (44)”.
Obrigatoriedade de participação ou reposição da sessão	É relativa à impossibilidade de por vezes estar presente nas sessões, o que condiciona o aproveitamento e o funcionamento das mesmas.	“Alguns momentos ou sessões em que não foi possível entre as pessoas. O facto de por vezes não poder estar numa determinada sessão, condicionando possivelmente, o bom funcionamento da mesma sessão (38)”.

Ajustes ao formato das sessões/ Ajustes ao material das sessões	Estas categorias englobam a necessidade de efectuar alguns ajustes nas sessões e nos materiais utilizados nas mesmas em futuros seminários, como a existência de mais partilha de informação, incidir mais na componente prática das mesmas bem como mais tempo para o preenchimento dos questionários, mais tempo para discussão em grupo, efectuar sessões ou entrevistas individuais, mais dinâmica e incentivo ao pensamento livre e melhor exploração das candidaturas.	“Talvez mais tempo para debater com a psicóloga e os colegas (22)”. “Penso que o excesso de questionários a responder retira tempo à reflexão das questões. As respostas são muitas vezes insuficientemente pensadas. Retira tempo, ainda, a uma reflexão conjunta da turma sobre os assuntos (21)”.
Prolongar para outros anos	Refere-se à sugestão de prolongar o seminário por mais anos.	“Continuar no 4º ano (10)”.
Satisfação e desejo de continuidade	Diz respeito ao desejo de que se dê continuidade aos seminários e que os mesmos continuem a ser produtivos.	“Apenas que continuem pois estes seminários ajudam realmente quem está prestes a entrar no mundo do trabalho (18)”.
Sugestão de novas temáticas	Esta categoria apresenta-se como uma sugestão para um futuro seminário em que se abordem as relações interpessoais de forma a fomentar um bom ambiente laboral.	“Talvez um seminário sobre relações entre colegas de trabalho para a criação de um bom ambiente laboral e também para conseguir-se tirar o melhor proveito/produktividade no local de trabalho (43)”.

