

Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza

Alexandra Figueiredo de Barros¹
Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Resumo

O presente artigo procura fazer uma reflexão sobre os desafios actuais da Psicologia Vocacional face à incerteza e à imprevisibilidade dos percursos individuais num contexto económico de mudança e de globalização. Sintetizam-se os pressupostos dos modelos teóricos com mais impacto neste domínio da Psicologia e analisam-se os contributos de cada um para uma intervenção que responda à multiplicidade de necessidades de uma cada vez maior diversidade de destinatários. Sugere-se a importância de lidar com esses novos desafios, expandindo os objectivos, recursos e técnicas na intervenção com cada cliente, de forma compatível com uma visão da orientação e do aconselhamento de carreira como processo de aprendizagem do enfrentamento das inevitáveis transições ao longo da vida.

Palavras-chave: orientação vocacional, globalização, desenvolvimento de carreira

Abstract: Vocational Psychology Challenges: Theories and interventions in an era of uncertainty

The aim of the present article is to analyze the challenges of Vocational Psychology to face uncertainty and unpredictability of individual careers in an economic context of change and globalization. Theories of career development that have a major impact on career related issues are summarized and analyzed to address the multiplicity of needs of a growing diversity of clients. We suggest the importance of coping with those new challenges, expanding the goals, resources and techniques used with each client, in a way compatible with a vision of career guidance and counseling as a learning process of dealing with the unavoidable transitions during the life-span

Keywords: career guidance, globalization, career development

Resumen: Desafios de la Psicología Vocacional: Modelos e intervenciones en la era de la incertidumbre

El presente artículo intenta reflexionar sobre los desafíos actuales de la Psicología Vocacional ante la incertidumbre y la imprevisibilidad de los trayectos individuales en un contexto económico de cambios y de globalización. Se sintetizan los presupuestos de los modelos teóricos con más impacto en este dominio de la Psicología y se analizan las contribuciones de cada uno para una intervención que responda a la multiplicidad de necesidades de una cada vez mayor diversidad de destinatarios. Se sugiere la importancia de lidiar con estos nuevos desafíos expandiendo los objetivos, recursos y técnicas en la intervención con cada cliente de forma compatible con una visión de la orientación y del asesoramiento de carrera como proceso de aprendizaje del enfrentamiento de las inevitables transiciones a lo largo de la vida.

Palabras clave: orientación vocacional, globalización, desarrollo de carrera

¹ Endereço para correspondência: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Rua: Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal. Fone: 351 21 7943600. E-mail: afbarros@fp.ul.pt

Desafios da Psicologia Vocacional na actualidade

Numa época marcada pela percepção da instabilidade e da imprevisibilidade do futuro, em função de uma economia globalizada, os percursos de carreira individuais deixaram há muito de ser lineares passando a caracterizar-se por inúmeras transições ao longo da vida. As questões vocacionais têm, cada vez mais, que ser integradas numa perspectiva holística do homem em que se inter-relacionam variáveis individuais, relacionais e contextuais. Nesse sentido, as intervenções de carreira podem ser diversas nas concepções teóricas de base, nas metodologias e técnicas utilizadas mas terão que ser especificamente dirigidas a cada indivíduo, elemento central desse processo, considerado nas suas diferentes dimensões. A diversidade de destinatários possíveis, definidos a partir da pertença a um género ou a um de diversos grupos étnicos e culturais (Gysbers, Heppner, & Johnston, 2003) aumenta exponencialmente ao considerar-se a singularidade de cada pessoa e os contextos culturais diversos em que vivem (Schulteiss & Van Esbroeck, 2009). Se a intervenção de carreira é centrada no próprio cliente e na especificidade dos desafios que cada um traz para o processo, isto implica identificar, clarificar e especificar cada problema e trabalhar na sua resolução com base numa aliança terapêutica única e específica daquele conselheiro e daquele indivíduo.

A inclusão do desenvolvimento vocacional numa concepção mais ampla de desenvolvimento pessoal, de que é consequência uma necessária aproximação entre o aconselhamento vocacional e o aconselhamento em geral (Guichard, 2003; Guindon & Richmond, 2005; Whiston & Oliver, 2005; Whiston & Rahardia, 2008) traz à Psicologia Vocacional novos desafios que cada vez enfatizam menos o conteúdo das escolhas e mais os processos de desenvolvimento pessoal que permitem ao indivíduo o confronto de forma adaptada com as mudanças e transições que vão desenhando o seu trajecto pessoal. A cada vez mais reduzida previsibilidade do percurso profissional requer adaptação, *coping* e resiliência (Betz, 2008), tornando a contínua actualização de competências e de conhecimentos uma parte integrante do desenvolvimento de carreira (Van Esbroeck, 2008). A actualidade do conceito de adaptabilidade, definido a partir da relação de um indivíduo activo e dinâmico com uma realidade sempre em mudança (Savickas, 1997; Super & Knasel, 1981), assume novo impacto face à actual necessidade de cada indivíduo desenvolver e adoptar competências e atitudes facilitadoras da adaptação às rápidas transformações que caracterizam hoje os contextos de trabalho. A exigência de autonomia e de iniciativa, nesta construção permanente de um projecto de vida num contexto de mudança e de imprevisibilidade constante, sugere

que, para além de adaptabilidade, se torna essencial o que Silva (2002) designou por “criatividade de carreira”. Este conceito de criatividade pretende acrescentar uma dimensão de expressividade e de autoria.

Diferentes países partilham, actualmente, novos tipos de preocupações em relação à carreira como o desemprego, o subemprego, as mudanças na demografia, o aumento da idade da reforma (ou aposentadoria, no contexto brasileiro) (Herr, 2008), adoptando um conceito de carreira caracterizado por constantes adaptações e pela responsabilidade pessoal na sua gestão (Savickas & Baker, 2005). Em simultâneo, partilham também um contexto ideológico que favorece e valoriza a aprendizagem ao longo da vida, não só como uma necessidade de adaptação mas como um valor em si mesmo.

Como forma de dar resposta a estes novos problemas colocados pela globalização e pelas profundas mudanças tecnológicas, com as consequentes implicações nas formas como e onde as pessoas trabalham e têm acesso a oportunidades formativas e profissionais, a interdisciplinaridade na teorização e na prática dos problemas vocacionais ganha impacto nas reflexões de fundo sobre a Psicologia Vocacional (Schulteiss & Van Esbroeck, 2009). Também a interligação entre as concepções teóricas e as metodologias de intervenção volta a ser uma preocupação dominante, com propostas da definição do âmbito da Psicologia Vocacional que procuram ser inclusivas de múltiplas direcções para o campo. Richardson, Constantine e Washburn (2005) propõem que a definição de Psicologia Vocacional inclua a referência à teoria, investigação e intervenções que, tendo em conta a importância do trabalho e das relações na vida das pessoas, procurem ajudá-las a viver vidas saudáveis e produtivas. Salientam, ainda, tal como outros autores (Metz & Guichard, 2009; Niles, Engels, & Lenz, 2009) a preocupação que a Psicologia deve manter com a justiça social e com o acesso às oportunidades por todos os indivíduos, independentemente do seu grupo cultural, étnico, sexual, entre outros.

Os novos desafios da Psicologia Vocacional passam, assim, pela necessidade de, a partir das concepções teóricas que as fundamentam, desenhar intervenções com base em metodologias que contemplem a diversidade de objectivos e de transições de uma multiplicidade de sujeitos – influenciados por factores de pertença grupal mas únicos e singulares – em interacção com contextos de mudança e em permanente mudança.

Teorias com impacto na intervenção

Face à mudança dos contextos económicos, sociais e ideológicos em que a Psicologia Vocacional tem evoluído desde que conquistou a sua autonomia científica em

relação a outros domínios da Psicologia com a publicação de Vocational Psychology (Crites, 1969), têm surgido diferentes abordagens conceptuais para enquadrar teoricamente variáveis, conceitos e/ou processos relacionados com o comportamento vocacional dos indivíduos. Mais centradas no conteúdo ou no processo das escolhas vocacionais, aquelas a que Leung (2008) se refere como as “cinco grandes teorias da carreira” podem designar os grandes campos teóricos que têm formatado a investigação e a prática da orientação e do aconselhamento de carreira. Embora nem sempre tenha havido uma ligação clara entre a teoria e a intervenção na Psicologia Vocacional (Savickas, 1996), é objectivo deste artigo afastar-se de uma dicotomia teoria-intervenção e reflectir sobre as teorias ou as práticas derivadas dessas teorias que, neste domínio da Psicologia, têm tido impacto na intervenção, partindo do conceito de “teoria relevante para a intervenção” de Richardson et al. (2005, p. 68).

Modelos da correspondência ou do ajustamento

Os modelos da correspondência ou do ajustamento de que são exemplos o modelo dos tipos de personalidade e dos ambientes de trabalho de Holland (1997) ou o modelo do ajustamento ao trabalho (TWA) (Dawis, 2005) são modelos que se baseiam numa equação entre as características do indivíduo, as características do trabalho e as variáveis do próprio ajustamento. No caso do modelo de Holland, admite-se que os interesses são expressão da personalidade do indivíduo e que podem categorizar-se em seis tipos correspondentes a um conjunto característico de competências, preferências, crenças, valores e formas de seleccionar e processar a informação. Também os ambientes de trabalho se podem categorizar com base nos mesmos seis tipos que podem ser mais ou menos diferenciados. A diferenciação representa o grau em que a pessoa ou o meio é bem definido. A representação dos tipos num hexágono: R (Realista), I (Investigativo), A (Artístico), S (Social), E (Empreendedor) e C (Convencional) permite conceptualizar a relação entre os tipos a partir do seu posicionamento relativo, ilustrando a noção de consistência enquanto grau de relação entre tipos de personalidade ou entre ambientes de trabalho. O pressuposto é o de que tipos adjacentes são mais semelhantes entre si do que tipos opostos em relação aos vértices do hexágono. Como variável da interacção, a congruência reflecte o grau do ajustamento entre o tipo de personalidade e de interesses do indivíduo e o tipo dominante do ambiente de trabalho, permitindo prever o grau de satisfação e de estabilidade vocacional.

Também o modelo do ajustamento ao trabalho (TWA) (Dawis, 2005) se foca em variáveis relacionadas com a interacção pessoa-meio, sendo a correspondência dinâmica que

se vai estabelecendo entre as variáveis do indivíduo e as do trabalho, o que permite prever o grau de satisfação, de eficácia e de estabilidade numa função. Esse ajustamento depende da correspondência entre as variáveis do indivíduo – capacidades, necessidades vocacionais e estilo de personalidade no trabalho – e as variáveis do trabalho – requisitos do trabalho, padrão de reforços característicos do trabalho e estilos do meio. Os estilos do meio são categorizados a partir das mesmas quatro variáveis que os estilos de personalidade do indivíduo: flexibilidade, celeridade, actividade e reactividade. A flexibilidade refere-se ao grau de tolerância face a uma falta de correspondência entre o indivíduo e o trabalho. A celeridade é a rapidez com que o indivíduo ou o trabalho reagem ao desajustamento (activa ou reactivamente), movendo-se de uma área de não correspondência intolerável para uma área de não correspondência tolerável. A actividade e a reactividade são as formas (respectivamente proactiva ou passiva) de corrigir esse desajustamento, aumentando a correspondência indivíduo-trabalho.

Esses tipos de modelos, centrados em metodologias de intervenção com grande ênfase na avaliação psicológica do indivíduo, nomeadamente de variáveis como a personalidade, interesses, valores ou aptidões, têm a vantagem de operacionalizar e medir os seus conceitos, categorizando informação de forma parcimoniosa e podendo, nalguns casos, facilitar a tomada de decisão na carreira. Contudo, podem, só por si, não dar resposta a muitos dos desafios que actualmente se colocam a cada indivíduo na gestão da sua própria carreira, uma vez que as questões vocacionais deixaram há muito de ser apenas as da escolha para incluírem as referentes ao desenvolvimento vocacional do indivíduo ao longo da sua vida, ao confronto com múltiplas transições nesse percurso e à integração de uma constelação de papéis em interacção.

Modelos desenvolvimentistas, desenvolvimentistas constructivistas e desenvolvimentistas contextualistas

Com a pessoa e as situações em mudança, o processo de correspondência (*matching*, no original), nunca está completo. A correspondência ocorre apenas temporariamente quando as decisões maiores são tomadas; e mesmo aí, continuam a ser tomadas decisões menores (Super, 1990, p. 225-226).

No entanto, a questão da escolha, seja numa transição normativa (por exemplo, no fim da escolaridade obrigatória) seja numa transição não normativa (por exemplo, numa mudança de emprego), continua a ser um dos elementos centrais nos processos de aconselhamento. A adaptabilidade – conceito com origem no modelo desenvolvimentista

de Super (Super & Knasel, 1981) – ganha novo alento face à necessidade de considerar um indivíduo em frequente confronto com contextos em mudança, com transições no espaço da vida e no decurso da vida.

Mas mais do que opostas, as teorias desenvolvimentistas complementam ou podem dar um enquadramento mais abrangente aos modelos mais diferenciais. De facto, e como é referido por Savickas (2002), as teorias desenvolvimentistas partilham com a abordagem diferencial, um interesse na forma como os indivíduos encaixam (*fit*, no original) em diferentes profissões, num determinado momento da sua vida. Contudo, na abordagem desenvolvimentista, considera-se também o modo como os indivíduos encaixam (*fit*, no original) o trabalho nas suas vidas.

As abordagens desenvolvimentistas vêm, então, alargar o estudo dos processos vocacionais, assumindo uma concepção da escolha vocacional como um processo desenvolvido ao longo do tempo. O modelo de Gottfredson é uma das poucas tentativas de estudar especificamente o comportamento vocacional na infância. Para esta autora (Gottfredson, 2005), o desenvolvimento cognitivo próprio de cada fase é determinante da forma como os diferentes elementos do Eu: género, origem social, interesses, competências ou os valores vão sendo integrados na identidade dos jovens. Será esse desenvolvimento cognitivo que enquadra a eliminação ou a circunscrição de determinadas alternativas profissionais começando por uma orientação para o tamanho ou a força (3/5 anos), para o género (6/8 anos), para o estatuto social ou o prestígio (9/13 anos) até uma fase (a partir dos 14 anos) em que são os aspectos referentes à própria identidade que assumem a centralidade nesses processos de circunscrição e de compromisso.

As estratégias de aconselhamento decorrentes do seu modelo são aplicáveis em ambientes escolares e a vários contextos culturais, visando otimizar nos destinatários (crianças e jovens), o conhecimento e a utilização de informação profissional, promover o conhecimento de si próprio, experimentando actividades que lhes permitam compreender as suas características relacionadas com a carreira, construir objectivos de carreira realistas e incentivar o investimento em si próprio como forma de aumentar a probabilidade dessas escolhas serem concretizáveis (Leung, 2008).

Outros autores desenvolvimentistas, como Ginzberg (1984, 1952/1988), alargam a sua concepção da escolha vocacional, enquanto processo prolongado no tempo, até ao princípio da vida adulta. Super (1957) completa esta visão com uma concepção de desenvolvimento que continua ao longo de toda a vida adulta. O desenvolvimento vocacional passa, assim, a ser conceptualizado como

uma sequência de fases de desenvolvimento (estádio de Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desinvestimento) caracterizadas a partir das tarefas vocacionais, definidas de acordo com a expectativa social em relação à preparação e à participação em actividades ligadas ao trabalho, com que os indivíduos se confrontam ao longo da vida (Super, 1990).

Além desta dimensão longitudinal de desenvolvimento ao longo da vida (perspectiva *life-span*), Super considera os diferentes papéis que o indivíduo desempenha e a sua interacção, numa dimensão latitudinal (perspectiva *life-space*) (Super, 1990). Sendo central para a intervenção, a importância relativa de cada papel considera dimensões cognitivas, comportamentais e afectivas, pressupondo que a importância de um papel pode manifestar-se por conhecimentos, por comportamentos, por atitudes ou emoções e constitui uma fonte de variabilidade que distingue os indivíduos no seu envolvimento com o trabalho.

Salientando a multidimensionalidade do indivíduo e, ao mesmo tempo, a singularidade do seu percurso, dentro de certas linhas comuns e previsíveis, os modelos desenvolvimentistas e, muito particularmente, o modelo de Super insere o comportamento vocacional do indivíduo num sistema mais vasto que é o do seu comportamento em geral, na multiplicidade dos papéis que desempenha e nas suas relações com os outros e com os diferentes contextos em que se insere. Exemplo de um tipo de intervenção baseado neste paradigma, o modelo C-DAC: *Career Development Assessment and Counseling* (Super, Osborne, Walsh, Brown, & Niles, 1992) é um modelo desenvolvimentista de avaliação e de aconselhamento que une a avaliação e a intervenção. Aqui, a intervenção toma a forma de um aconselhamento em que se integram as dimensões de avaliação clássicas com dimensões como a maturidade vocacional, num processo protagonizado pelo *self* (Super, 1980/1981/1982, 1983).

A concepção longitudinal do desenvolvimento vocacional, própria dos modelos desenvolvimentistas, abre também o caminho para intervenções que deixam de ser apenas pontuais, para assumirem uma perspectiva educativa, em que a ênfase é posta no desenvolvimento de programas de intervenção, estruturados em função de objectivos definidos para promover o desenvolvimento vocacional dos jovens. Este movimento de Educação de Carreira posiciona a Orientação como Educação (Gysbers, 2008; Watts, 2001) e, não esquecendo a dimensão do autoconhecimento do indivíduo e do conhecimento das oportunidades formativas e profissionais – comuns à intervenção pontual – posiciona a intervenção como um processo educativo que visa preparar os indivíduos para, autonomamente, lidarem com as transições (Guichard, 2001).

Encontra-se já em Super (1990) e, especificamente ilustrada na sua representação gráfica do Arco Normando, a concepção de um indivíduo enquanto sujeito activo que atribui significados individuais às experiências vividas, tornando-se esses significados variáveis que também têm repercussões no processo de desenvolvimento de carreira do indivíduo e nas suas transições. O indivíduo não é aqui considerado apenas como o objecto em que actuam diferentes variáveis. A uma perspectiva objectiva e pública do *self*, tal como ela é avaliada por testes psicológicos e pelos conselheiros, acrescenta-se uma perspectiva subjectiva resultante da compreensão e dos significados atribuídos pelo sujeito às suas experiências e aos dados que vai obtendo no seu processo de auto-conhecimento. A integração destas diferentes dimensões do indivíduo no modelo desenvolvimentista de Super, torna este autor no que Borgen (1991) designa por um “pensador supraordenado”. Super traz à Psicologia Vocacional conceitos com enorme impacto no pensamento, investigação e prática que mantêm a sua actualidade, neste início de milénio (Bingham, 2001; Brown, 2002) caracterizado pela incerteza e por rápidas mudanças. À actualidade, abrangência e aplicabilidade a diversas épocas e culturas do modelo desenvolvimentista de Super, ao centrar-se nos processos gerais do desenvolvimento da carreira: as tarefas desenvolvimentistas, a saliência do papel de trabalhador, as expectativas sociais, a construção de um padrão de vida, processos que actuam independentemente da especificidade dos percursos individuais, liga-se a forma como o modelo desenvolvimentista de Super foi evoluindo desde os anos 50 até à sua morte. Esta evolução fez-se no sentido de atribuir mais importância a factores psicossociais, a factores culturais e sociológicos no desenvolvimento dos indivíduos e na construção dos seus projectos de carreira (Guichard & Huteau, 2001). Mantendo, assim, a sua actualidade, o modelo desenvolvimentista de Super constitui-se como base de muitas evoluções teóricas por parte de seguidores como Savickas (2002).

Entre os seguidores deste modelo, e especificamente nas concepções construtivistas da carreira, abordagens pós-modernas (Savickas, 2002, 2005), consolida-se esta ideia de que, mais do que desenvolvimento, a carreira é uma construção. A perspectiva do desenvolvimento é aqui alterada, considerando-se que este vai sendo desencadeado mais pela adaptação ao meio do que pela maturação de estruturas internas. A ideia de um sujeito que se constrói a si próprio e da subjectividade da realidade percebida, salientando-se a noção de que as carreiras vão sendo construídas, dá protagonismo a novas formas de intervenção focadas nas histórias de vida dos sujeitos, carregadas de significados individuais e de representações subjectivas

da realidade. A intervenção integra, assim, novas formas de aconselhamento que incluem métodos de entrevista em que os clientes narram a(s) sua(s) história(s), identificam modelos e temas de vida, com a orientação dos conselheiros, debruçando-se sobre o seu passado e sobre o seu presente para os ajudar a co-construir o passo seguinte das suas carreiras. Usando as palavras de Savickas (1995) “o processo de contar uma história serve como uma força integradora da auto-consciência porque organiza o campo cognitivo (...). Narrar uma história cria auto-conhecimento” (p. 514). A narração pode ainda permitir identificar determinados padrões de temas de vida ou de comportamentos do passado, mantendo uma perspectiva orientada para o futuro, que pode ser integrada com uma postura de desenvolvimento e de crescimento permanentes.

Face às mudanças verificadas quer nos padrões de vida socialmente aceitáveis para cada indivíduo, quer na forma como as relações do indivíduo com o trabalho e os outros papéis de vida (pai/mãe, cônjuge, Tempos Livres, Cidadania, entre outros) se têm modificado, pode questionar-se se a ideia de estádios continuará a ser relevante numa época em que as transições são mais diversas e frequentes. Assim, se, no passado, os estádios de desenvolvimento do adulto (Levinson, Darrow, Klein, Levinson, & McKee, 1978; Super, 1990) apresentavam algum paralelismo com os estádios de desenvolvimento vocacional, actualmente, os estádios da carreira podem ser muito curtos. Assim, um indivíduo, no meio da vida, pode estar num estádio de exploração do novo lugar que ocupa depois da última transição por que passou. Como exemplo, pode referir-se o caso de um adulto que, na proximidade da sua reforma (ou aposentadoria), começa a expor pinturas de sua autoria, depois de um percurso consolidado como arquitecto.

Na verdade, a possibilidade do indivíduo passar por transições não normativas já estava prevista por Super (Super, 1990; Super, Savickas, & Super, 1996). Para este autor, o desenvolvimento faz-se dentro de linhas comuns e previsíveis (maxi-ciclos). No entanto, podem ocorrer várias transições dentro desse percurso, envolvendo processos de reciclagem, com mini-ciclos dentro de um ou mais dos estádios que definem o maxi-ciclo. A proposta de Savickas (2002) de alterar a fase de Manutenção para fase de Gestão e a ideia de que algumas pessoas podem viver uma versão reduzida da fase de Manutenção, de que outras poderão ter apenas uma breve fase de Estabelecimento antes de nova reciclagem e outras ainda estarão em permanentes ciclos de Exploração-Estabelecimento, em função da diversidade de indivíduos e de contextos, é um exemplo de como os conceitos foram repensados para fazer face a novas realidades. Talvez se possa concluir, com Harrington e Hall (2007) que os estádios de vida e de

carreira continuam a ser relevantes nas carreiras actuais mas têm interações e momentos mais complexos. Cada transição é uma espécie de versão miniatura dos estádios de carreira mais tradicionais (Harrington & Hall, 2007). Em vez de um conjunto de estádios de carreira, ao longo da vida há uma série de ciclos de aprendizagem mais curtos (Hall & Mirvis, 1995).

Em função das mudanças ideológicas que atribuem a cada um a responsabilidade de se construir a si mesmo (Guichard, 2001, 2005), é o indivíduo que vai assumindo cada vez mais o papel de protagonista na construção do seu percurso de vida, não podendo ser artificialmente separado dos contextos com que se relaciona. No enquadramento actual da Psicologia Vocacional, também as abordagens contextualistas têm reforçado o seu impacto neste domínio. Mantendo uma perspectiva focada nos processos de desenvolvimento, salientam a importância das relações multidireccionais entre o indivíduo e os contextos múltiplos – sociais, interpessoais, físicos, políticos, familiares e económicos – com que interage, na definição de toda uma gama de trajetórias de carreira com possíveis alterações de trajecto ao longo da vida (Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). A noção de contexto inclui não apenas condições observáveis, mas também os contextos construídos por um indivíduo que é também actor. As intersecções de múltiplas dimensões de factores contextuais são determinantes do comportamento vocacional: os factores individuais interagem com factores de pertença grupal e com factores culturais (Fouad & Kantamneni, 2008). Em termos de intervenção, os modelos desenvolvimentistas-contextualistas sugerem actividades de orientação que envolvem ajudar o indivíduo a fazer o balanço das suas actividades, a reflectir sobre as suas relações interpessoais e os seus papéis em cada um dos contextos com que interage ou vai interagir, sendo a questão central a do ajustamento recíproco do indivíduo e dos seus contextos e o ajustamento do indivíduo a esses diferentes ajustamentos (Guichard & Huteau, 2001). A intervenção implica pensar quais as características dos indivíduos significativas para este contexto, quais as exigências deste contexto e o que podem eles fazer para se adaptarem e para adaptarem o contexto a si próprios.

Modelos baseados no modelo da aprendizagem social e na teoria sociocognitiva

A importância das variáveis cognitivas nos processos de desenvolvimento pessoal e vocacional é central na teoria de Lent, Brown e Hackett (1990, 2002) e no modelo da aprendizagem social na tomada de decisão na carreira (Krumboltz, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1996), ambas

baseadas na teoria da aprendizagem social de Bandura (1977). Como consequência, enfatizam a natureza dinâmica da relação pessoa-comportamento e ambiente: o comportamento afecta as situações que, por sua vez afectam os pensamentos e afectos. Estes, por seu turno, afectam o comportamento. É enfatizada a acção – agenciamento – do indivíduo e, especificamente, o papel dos mediadores cognitivos através dos quais as experiências de aprendizagem condicionam os comportamentos ligados à carreira. Os processos de condicionamento e de modelagem subjacentes à aprendizagem de comportamentos são também relevantes para a construção e cristalização de crenças do indivíduo sobre si próprio e sobre o mundo.

A teoria da aprendizagem social da tomada de decisão na carreira (Krumboltz, 1994) procura explicar a forma como as escolhas relacionadas com a carreira são feitas, reconhecendo o impacto dos factores genéticos nas tomadas de decisão e salientando as condições e as ocorrências do meio com que o indivíduo interage, factores sociais, educacionais e condições do mercado de trabalho. Contudo, a ênfase é posta na importância das experiências de aprendizagem e nas competências de abordagem das tarefas que decorrem da interacção entre factores genéticos, ambientais e essas experiências de aprendizagem instrumental ou associativa. As competências de abordagem das tarefas podem ser muito relevantes para os percursos de carreira: é o caso dos hábitos de estudo, da forma como o indivíduo define objectivos ou procura informação profissional ou aborda a tomada de decisão. Resultantes da interacção de todos estes elementos, as crenças do indivíduo sobre si próprio e sobre o mundo exterior são importantes determinantes dos processos de tomada de decisão. A teoria da aprendizagem social de Krumboltz não desvaloriza o impacto objectivo das características do meio envolvente mas antes evidencia o papel activo do indivíduo na avaliação e no uso das condições e das oportunidades que o ambiente oferece. Ao nível da intervenção, o objectivo não é apenas o diagnóstico mas sim a mudança do próprio indivíduo e do meio, o que pode ser conseguido a partir de técnicas cognitivas de aconselhamento, como a reestruturação cognitiva mas também do incentivo à acção, ao reconhecimento e aproveitamento de oportunidades inesperadas, do desenvolvimento de competências como a persistência, a flexibilidade, a curiosidade, o optimismo e a capacidade de aceitar riscos (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999).

Partindo também da teoria de Bandura (1977, 1986), a teoria sócio-cognitiva da carreira (SCCT) valoriza os mediadores cognitivos no desenvolvimento e nos comportamentos de carreira (Betz, 2004; Lent et al., 2002; Lent, 2005). Nesta teoria, os conceitos de auto-eficácia, expectativas de resultados e objectivos pessoais são variáveis

transversais a uma concepção do indivíduo como produtor e produto do seu ambiente, envolvendo agenciamento, proactividade, auto-regulação e auto-reflexão. O seu corpo teórico é abrangente e procura compreender o desenvolvimento dos interesses, a escolha de carreira e o desempenho, tendo mais recentemente sido aplicada ao trabalho e à satisfação no trabalho (Lent & Brown, 2006). É um modelo que tem servido de base a intervenções muito centradas no fortalecimento das crenças de auto-eficácia e das expectativas de resultados, reduzindo as barreiras percebidas e potenciando os factores de apoio. O objectivo é promover nos indivíduos a compreensão do contexto em que a carreira se desenvolve e a relação das suas características pessoais com esse meio, incentivando-se acções consistentes com esses factores.

Integração das diferentes teorias e metodologias de intervenção

O futuro da Psicologia Vocacional depende da sua capacidade para responder às mudanças na sociedade, ao oferecer modelos, métodos e materiais que permitam uma intervenção adaptada às transformações no contexto actual (Walsh & Savickas, 2005). E qual o enquadramento teórico que melhor pode responder a estes novos desafios? Será possível e desejável a integração de vários modelos?

No passado, houve já algum esforço no sentido da convergência, procurando semelhanças, pontes e formas de integração (Osipow, 1990; Savickas & Lent, 1994), mas hoje alguns autores salientam a impossibilidade ou mesmo a falta de interesse científico dessa convergência. Brown (2002), por exemplo, considera que o advento de novas teorias com grande impacto científico, entre as quais, as construtivistas, torna a convergência um objectivo mais distante do que nunca e o mesmo Osipow (1994, p. 223) que procurou a convergência diz, posteriormente, que à pergunta “Deverão as teorias convergir? teremos que responder com um enfático não, pois precisamos da criatividade dos teóricos”. Patton (2008) concilia estas duas perspectivas, admitindo o poder e dinamismo teórico que decorre da junção das influências do construtivismo, por um lado, e da convergência, por outro. Também Betz (2008), por outro lado, salienta o facto de que, embora não estejamos perante uma integração teórica completa, cada vez mais frequentemente, os investigadores usam conceitos que derivam de diferentes teorias, como é o caso dos conceitos de auto-eficácia, barreiras, auto-conceitos, cultura e contextos.

Coexistem modelos que acentuam diferentes variáveis e diferentes níveis de integração, numa ilustração da conhecida “metáfora do mapa”. Krumboltz (1994, p. 10)

descreve a semelhança entre as teorias e os mapas enquanto representações simplificadas da realidade que utilizam diferentes escalas e relevam diferentes variáveis a diferentes níveis de análise consoante o fenómeno que se pretende estudar: “uma teoria é construída para corresponder a determinados propósitos dos utilizadores – compreender fenómenos complexos, fazer predições sobre o futuro ou escolher cursos de acção. Tal como um mapa pode servir para um propósito e ser inútil para outro”.

Serve essa poderosa metáfora como “justificação” desta coexistência de diferentes teorias num mesmo momento histórico sem que o seu valor deva ser analisado de forma hierárquica. Afinal, teorias diferentes podem formatar e enquadrar intervenções com objectivos diversos e definidos a partir da diversidade dos destinatários e talvez seja essa riqueza deste campo teórico, a via que favorece a investigação, o pensamento criativo e o planeamento de formas de intervenção ecléticas e adaptadas às necessidades de cada cliente. Betz (2008) valoriza a ideia de que se pode atingir uma melhor compreensão do comportamento vocacional e do desenvolvimento de carreira, a partir de múltiplos conceitos e postulados e da coexistência de teorias que sugerem conceitos mensuráveis e hipóteses testáveis. Outros autores (Hartung, 2005; Sharf, 2006) defendem também que a síntese de vários modelos e métodos pode equipar os conselheiros para, mais eficazmente, ajudar os indivíduos nas escolhas e no desenvolvimento de carreira e no ajustamento ao trabalho.

Apesar desta falta de um corpo teórico único – ou precisamente graças a ele – a Psicologia Vocacional tem encontrado uma diversidade de metodologias que se adaptam à orientação, educação e/ou ao aconselhamento de carreira – integrando métodos mais tradicionais como a entrevista ou a avaliação psicológica com métodos mais dinâmicos como as narrativas, a utilização de metáforas ou o confronto das crenças individuais (Amundson & Thrift, 2008) e que podem incluir actividades estruturadas realizadas em grupo, com conteúdos e processos tão diversos quantos as populações destinatárias e os objectivos a definir por cada indivíduo.

Face às transformações nos contextos, o conceito de carreira profissional que valorizava a ideia de previsão, de planeamento e de controlo, tem sido renovado de forma mais consonante com esta época de transições em que vivemos (Savickas, 2005), centrando-se mais no desenvolvimento de competências e de atitudes, que situem o indivíduo próximo da adaptabilidade de Savickas (1997) e da criação e aproveitamento de oportunidades (Mitchell et al., 1999). Neste sentido, a intervenção pressupõe uma diversidade possível de objectivos para um indivíduo que, nos diferentes momentos da sua vida e na interacção com

diferentes contextos, vai construindo o seu percurso em função das suas percepções e experiências, das competências que vai desenvolvendo ou que pretende desenvolver e dos objectivos que vai definindo (Guindon & Richmond, 2005; Savickas, 2005). A ênfase terá que ser o carácter único daquele indivíduo, a subjectividade mais do que a objectividade, pelo foco nas suas crenças, nos significados individuais, nas suas histórias. A intervenção deverá considerar mais do que a escolha, a preparação para as tomadas de decisão, deverá ver para além das aptidões, interesses e valores que caracterizam o sujeito, a forma como ele utiliza ou pode utilizar essas suas características, as competências ou os passos que deve desenvolver para se aproximar mais da pessoa que pretende ser. A sugestão de Krumboltz e Chan (2005) de um aconselhamento de carreira que passe a ser concebido como aconselhamento

da transição, a partir da expansão dos objectivos, da inclusão de todos os aspectos da vida e de uma diversidade de clientes, de problemas e de transições é coerente com os desafios da Psicologia Vocacional na actualidade. A implementação de políticas que assegurem a acessibilidade do aconselhamento de carreira é um contexto fundamental como forma de diminuir as desigualdades sociais (Metz & Guichard, 2009; Niles et al., 2009; Schulteiss & Van Esbroeck, 2009).

A perspectiva subjacente às intervenções de carreira, consideradas nesta concepção holística de cada destinatário, é a do desenvolvimento pessoal, económico e social, sem tirar desta equação um objectivo último que, mais do que o desenvolvimento do indivíduo, será o desenvolvimento da pessoa humana na direcção do “bem comum” (Guichard, 2003, 2005).

Referências

- Amundson, N., & Thrift, E. (2008). The emergence of more dynamic counseling methods. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 325-339). Philadelphia: Springer Science.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A socialcognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Betz, N. (2004). Self-efficacy: Contributions of self-efficacy theory to career counselling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Betz, N. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 357-374). New York: John Wiley & Sons.
- Bingham, W. C. (2001). Donald Super: A personal view of the man and his work. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 21-29.
- Borgen, F. H. (1991). Megatrends and milestones in vocational behaviour: A 20-year counselling psychology retrospective. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 263-290.
- Brown, D. (2002). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution, and current efforts. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 3-23). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota Theory of Work Adjustment. In S. D. Brown & R. L. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 3-23). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Fouad, N. A., & Kantamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group and societal dimensions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 408-425). New York: John Wiley & Sons.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 169-191). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ginzberg, E. (1988). Toward a theory of occupational choice. *The Career Development Quarterly*, 36, 358-363. (Reprinted from the *Personnel and Guidance Journal*, April 1952, 30(8), 491-494)
- Gottfredson, S. L. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. L. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176.
- Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: An international perspective. *The Career Development Quarterly*, 51, 306-321.

- Guichard, J. (2005). *Theoretical frames for the new tasks in career guidance and counseling*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional AIOSP: Carreiras e contextos: Novos desafios e tarefas para a orientação. Lisboa, Portugal.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Guindon, M. H., & Richmond, L. J. (2005). Practice and research in career counselling and development – 2004. *The Career Development Quarterly*, 54, 90-137.
- Gysbers, N. C. (2008). Career guidance and counseling in primary and secondary settings. In J. A. Athanassou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 249-264). Philadelphia: Springer Science.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2003). *Career counseling: Process, issues, and technique* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hall, D. T., & Mirvis, P. (1995). The new career contract: Developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 269-289.
- Harrington, B., & Hall, D. T. (2007). *Career management & work-life integration: Using self-assessment to navigate contemporary careers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hartung, P. J. (2005). Integrated career assessment and counselling: Mindsets, models, and methods. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (3rd ed., pp. 371-395). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 13-28). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 9-31). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Krumboltz, J. D., & Chan, A. (2005). Professional issues in vocational psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (3rd ed., pp. 347-369). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person-and-situation perspectives on work satisfaction: A social cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1990). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 373-421). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counselling. In S. D. Brown & R. L. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Oxford: John Wiley & Sons.
- Leung, S. A. (2008). The big five career theories. In J. A. Athanassou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 115-132). Philadelphia: Springer Science.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The season's of a man's life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Metz, A. J., & Guichard, J. (2009). Vocational psychology and new challenges. *The Career Development Quarterly*, 57, 310-318.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Mitchell, K. E., & Krumboltz, J. D. (1996). Social learning theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Niles, S. G., Engels, D., & Lenz, J. (2009). Training career practionners. *The Career Development Quarterly*, 57, 358-365.
- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-131.

- Osipow, S. H. (1994). Moving career theory into the twenty-first century. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories. Implications for science and practice* (pp. 217-224). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: The influences of constructivism and convergence. In J. A. Athanassou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 133-156). Philadelphia: Springer Science.
- Richardson, M. S., Constantine, K., & Washburn, M. (2005). New directions for theory development in vocational psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (3rd ed., pp. 51-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L. (1995). Career as story: Exploration using the narrative paradigm. In J. F. Marques & M. Rafael (Eds.), *Conferência Internacional AIOSP. Actas. Tema geral: Serviços de Orientação para os anos 90* (pp. 512-517). Lisboa: AIOSP/IAEVG.
- Savickas, M. L. (1996). Introduction: Toward convergence between career theory and practice. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (2nd ed., pp. xi-xvi). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. L. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Oxford: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (3rd ed., pp. 15-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L., & Lent, R. W. (Eds.) (1994). *Convergence in career development theories. Implications for science and practice*. Palo Alto: CPP Books.
- Schulteiss, D. F. P., & Van Esbroeck, R. (2009). Vocational psychology and career guidance: An international partnership. *The Career Development Quarterly*, 57, 366-377
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling* (4th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Silva, J. T. (2002). Maturidade, adaptabilidade ou criatividade de carreira? *Psychologica*, 30, 373-385.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. E. (1980/1981/1982). Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional. *Revista Portuguesa de Psicologia*, (17/18/19), 119-133.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counseling*, 9, 194-201.
- Super, D. E., Osborne, W. L., Walsh, D. J., Brown, S. D., & Niles, S. (1992). Developmental career assessment and counselling: The C-DAC model. *Journal of Counseling and Development*, 71, 74-80.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van Esbroeck, R. (2008). Career guidance in a global world. In J. A. Athanassou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 23-44). Philadelphia: Springer Science.
- Vondracek, F., & Fouad, N. (1994). Developmental contextualism. An integrative framework for theory and practice. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 207-214). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Walsh, W. B., & Savickas, M. L. (2005). Current issues and innovations in vocational psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas, *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (3rd ed., pp. 3-11). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in UK and other European countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1*, 209-222.
- Whiston, S. C., & Oliver, L. W. (2005). Career counseling process and outcome. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (3rd ed., pp. 155-194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whiston, S. C., & Rahardia, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 444-461). New York: John Wiley & Sons.

Recebido: 19/04/2010
1ª Revisão: 02/08/2010
Aceite Final: 11/08/2010

Sobre a autora

Alexandra Figueiredo de Barros é Doutorada em Psicologia e Docente na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. As suas actividades lectivas e de investigação situam-se, predominantemente, na área da Psicologia Vocacional e das intervenções vocacionais com populações jovens e adultas.