

Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Propulsores do desenvolvimento profissional em trabalhadores de diferentes graus de escolaridade

Propulsors of professional development from workers of different levels of schooling

Propulsores del desarrollo profesional en trabajadores de diferentes niveles educativos

Helenita de Araujo Fernandes¹, Luciana Mourão²

¹ Universidade Salgado de Oliveira. Email: helenita_f@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3994-3922> .

² Universidade Salgado de Oliveira e Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: mourao.luciana@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8230-3763>.

Informações do Artigo:

Helenita de Araujo
Fernandes
helenita_f@hotmail.com

Recebido em: 25/05/2019
Aceito em: 27/11/2019

RESUMO

O processo de desenvolvimento profissional ocorre de formas distintas para as pessoas. Esta pesquisa objetivou comparar as percepções de tal desenvolvimento e de seus propulsores em trabalhadores com e sem pós-graduação. A pesquisa com 388 trabalhadores de diferentes ocupações e profissões (75,7% mulheres, idade média de 43,7 anos) usou escala de escolha forçada, para priorização dos elementos que influenciam o desenvolvimento profissional. Também foram utilizadas vinhetas âncoras para ajuste das respostas à escala de julgamento. Os resultados indicaram mais similitudes do que diferenças nos propulsores do desenvolvimento profissional dos participantes com e sem pós-graduação, mas há alguns propulsores distintos entre eles. Os achados podem contribuir para a avaliação e a tomada de decisões de carreira de diferentes trabalhadores.

PALAVRAS-CHAVE:

Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem, Carreira.

ABSTRACT

The professional development process occurs in different ways for people. This research aimed to compare the perceptions of such development and its propellants in workers with and without graduate studies. The survey of 388 workers from different occupations and professions (75.7% women, mean age of 43.7 years), used a forced choice scale, to prioritize the elements that influence professional development. Anchoring vignettes were also used to adjust responses to the trial scale. The results indicated more similarities than differences in the drivers of professional development of participants with and without graduate studies, but there are some distinct thrusters between them. The findings can contribute to the evaluation and career decision-making of different workers.

KEYWORDS:

Professional Development, Learning, Career.

RESUMEN

El proceso de desarrollo profesional sucede de diferentes maneras para las personas. Esta investigación tuvo como objetivo comparar las percepciones de dicho desarrollo y de sus propulsores en trabajadores con y sin formación de posgrado. La investigación fue realizada con 388 trabajadores de diferentes ocupaciones y profesiones (75,7 % mujeres, con una media de 43,7 años) se utilizó una escala de elección forzada, para priorizar los elementos que influyen en el desarrollo profesional. También, se utilizaron las viñetas de anclaje para ajustar las respuestas a la escala de juicio. Los resultados indicaron más similitudes que diferencias en cuanto a los propulsores del desarrollo profesional de los participantes con y sin formación de posgrado, pero existen algunos propulsores diferentes entre ellos. Estos resultados pueden contribuir para la evaluación y toma de decisiones profesionales en diferentes trabajadores.

PALABRAS CLAVE:

Desarrollo Profesional, Aprendizaje, Carrera.

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente em termos de demanda de competências dos trabalhadores. As transformações nesse mercado vêm retirando o foco na estabilidade na carreira e passando para os processos de transição e adaptabilidade (Savickas, 2013; Super, 1990). A carreira linear não é mais tão frequente e, cada vez mais, o trabalhador assume as decisões de mudanças avaliando o seu contexto de vida e fazendo uma autogestão de sua carreira (Savickas *et al.*, 2009).

Um dos elementos preponderantes da adaptabilidade na carreira é o aumento da escolaridade, que favorece a aquisição e utilização de recursos favoráveis ao ambiente laboral (Zacher, 2014). Nesse contexto, as universidades assumem um papel preponderante na sociedade baseada no conhecimento (Souza, 2015), com um expressivo aumento no número de graduados e de pós-graduados nas últimas décadas, com um salto

de matrículas na graduação de 96,5% no período entre 2003 e 2014, e de 312% no número de titulações de mestres e doutores (Barros & Mourão, 2018).

Os cursos de pós-graduação têm sido cada vez mais procurados por quem conclui o ensino superior como forma de se atualizar e de adquirir ou desenvolver conhecimentos específicos para a atuação profissional, como recursos instrumentalizadores capazes de contribuir para a prática laboral (Silva, 2010; Silva & Bardagi, 2016). Além disso, espera-se que os cursos de pós-graduação contribuam para o desenvolvimento de competências reflexivas e para a conscientização de que a carreira está continuamente em construção.

Esse caráter processual das trajetórias de carreira demanda, então, estratégias de adaptação ao longo da vida. Tais estratégias e a adaptabilidade da carreira em si são influenciadas pelo contexto e pela interação psicossocial proveniente das relações no ambiente laboral ou fora dele (Savickas, 2013). Nessa perspectiva, a carreira é um processo ativo, que se constrói de forma subjetiva com signos do passado, experiências do momento e expectativas futuras (Ambiel, 2014). Tal processo contínuo se inicia na infância, com influências diversas e requer adaptações ao longo da vida laboral.

Entre os modelos teóricos de desenvolvimento de carreira, merece destaque o Modelo do Arco Normando proposto por Super (1990), que leva em consideração os diferentes papéis e fases da vida. Nesse modelo, a base de sustentação divide-se em duas dimensões apresentadas como pilares, a saber: biográfica/pessoal –importância da personalidade para as escolhas na carreira e; geográfica/social –influência da política social no desenvolvimento da carreira por meio das práticas no emprego.

Segundo Super (1990), os dois pilares do arco interagem entre si a partir dos aspectos individuais e sociais, tendo o *self* como elo. Nesse sentido, a escolha e o desenvolvimento da carreira são influenciados pela visão da pessoa em reação a si e ao ambiente, a forma como se organiza e percebe seu entorno, e os aspectos com os quais se identifica. O modelo de Super pressupõe também uma aprendizagem social como equilíbrio e integração entre os pilares do modelo de desenvolvimento de carreira. O modelo do Arco Normando (Super, 1990) propõe que a carreira é construída a partir das interações entre as dimensões pessoais e sociais, com os significados que a pessoa atribui às experiências vividas. Esse foco nas experiências também é o elemento

central da teoria da aprendizagem experiencial desenvolvida por Kolb (1984) e que é considerada o marco teórico central do desenvolvimento profissional (DP) (Pimentel, 2007).

O processo de DP está atrelado, então, às constantes transformações do mundo do trabalho, que afetam também as escolhas de carreira feitas ao longo de toda a vida, em diversos contextos que demandam adaptação permanente. Outras abordagens corroboram este ponto. O modelo de aprendizagem individual no trabalho, desenvolvido por Illeris (2011), considera a interação social proveniente das práticas laborais como elemento central de ligação entre o indivíduo e o contexto. De forma semelhante, a Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira – TSCC (Lent & Brown, 2006) salienta a ação bilateral entre o indivíduo e o contexto, sugerindo que a adaptabilidade se dá pelo processo de autorregulação, quando os reveses são vistos como oportunidades para o desenvolvimento.

A Teoria Sociocognitiva de Carreira está presente também no modelo de Super (1990), que entende o desenvolvimento da carreira como um processo resultante da história pessoal e profissional, incluindo o contexto local, temporal e sócio-histórico, com reflexões e decisões ao longo da vida. Esse modelo é uma referência e continua em evolução, com destaque para os estudos de Mark Savickas.

Tal como previsto no modelo de Super (1990), a aprendizagem contínua está associada ao desenvolvimento de carreira em seus diversos estágios e momentos (Fernandes, Mourão, & Gondim, 2019). Nessa lógica, o DP tem como base a relação com a carreira e a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira processual (Monteiro & Mourão, 2017). Portanto, o DP guarda relação tanto com vivências e experiências pessoais, quanto com as estratégias de aprendizagem de iniciativa do próprio trabalhador, tais como leitura, estudos, e outras ações de aprendizagem formal e informal (Viana & Mourão, 2016). Essa percepção do DP como um processo que ocorre ao longo do tempo salienta, portanto, a relevância da adaptabilidade na construção e decisões de carreira (Super, 1990). Assim, o modelo transocupacional de DP de Fernandes *et al.* (2019) guarda relação direta com momentos distintos da trajetória de carreira, conforme previsto no modelo do Arco Normando de Super (1990). A Figura 1 mostra o alinhamento desses dois modelos.

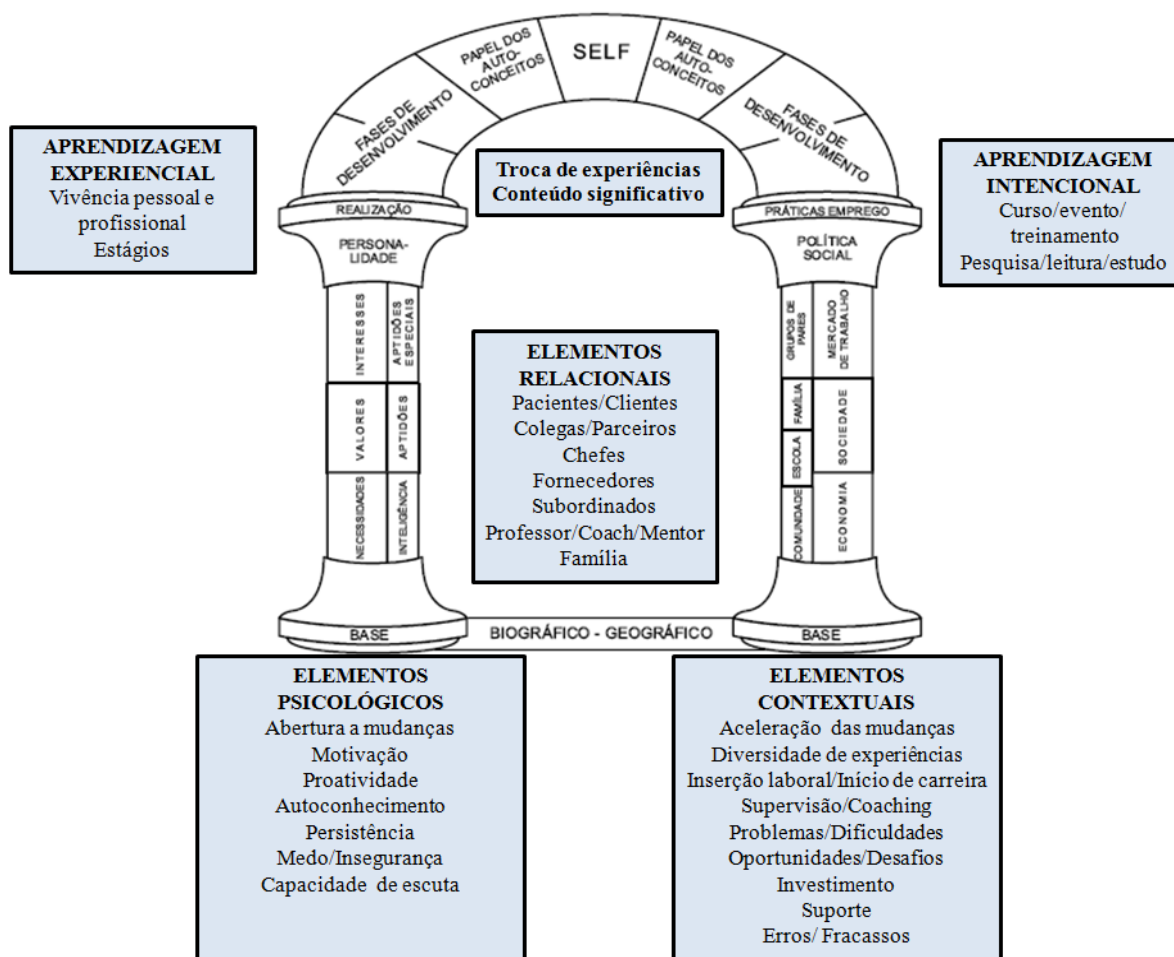


Figura 1.

Modelo de propulsores do Desenvolvimento Profissional, à luz do Modelo teórico Arco Normando (Super, 1990)

Assim como o modelo de Super (1990) considera a base para o desenvolvimento da carreira os conteúdos biográficos-geográficos, que são o apoio para os pilares de personalidade (características individuais internas) e da política social (características do ambiente externo), o modelo de propulsores do DP de Fernandes *et al.* (2019) tem como base Elementos Individuais e Contextuais que convergem com o modelo teórico. Além disso, no Modelo de Super (1990), a integração entre os elementos biográficos e geográficos é feita pela construção de si pelo sujeito (*SELF*), o que também ocorre no modelo de DP, uma vez que a Troca de experiências e os Conteúdos significativos são elementos de caráter subjetivo, responsáveis pela junção dos pilares centrais relacionados à Aprendizagem Experiencial e à Aprendizagem Intencional.

É preciso considerar, também, que os Elementos Relacionais estão no centro do processo, entre os pilares biográficos e geográficos, pois seu conteúdo resulta da interação dos universos psicológico e

contextual. Por fim, o componente temporal (fases do desenvolvimento) presente no Modelo de Super (1990) também se vê espelhado no modelo de DP transocupacional de Fernandes *et al.* (2019), uma vez que nas diferentes carreiras há elementos que impulsionam ou inibem o DP, de acordo com o momento.

Em síntese, a avaliação de propulsores do DP está assentada em uma base teórica em que o desenvolvimento de competências não começa e nem termina com o ensino superior, mas que se inicia na infância e continua ao longo de toda a vida (Super, 1990; Savickas *et al.*, 2009). Nesse contexto, este estudo teve por objetivo comparar as percepções de DP e de seus propulsores em trabalhadores com e sem pós-graduação. Esta pesquisa é relevante por permitir identificar os caminhos do DP para trabalhadores com distintas condições e por pesquisar variáveis que explicam o DP – ambas são demandas da área (Fernandes *et al.*, 2019; Monteiro & Mourão, 2017). Seus resultados também podem fornecer insumos para atuantes na área de carreira e para trabalhadores que desejem planejar e/ou repensar sua trajetória profissional.

Método

Participantes

A presente pesquisa adotou duas condições de entrada: (i) o tempo mínimo de dois anos de trabalho, a fim de permitir uma avaliação mais consistente do DP e de seus propulsores e; (ii) a escolaridade mínima de ensino superior, tendo em vista o objetivo de comparar trabalhadores com e sem pós-graduação. A amostra contemplou 388 trabalhadores, predominantemente da região sudeste do país, de nível superior, com predomínio de mulheres (75,7%) e participantes com pós-graduação (69,3%). A idade variou de 19 a 78 anos, com média de 43,7 anos (desvio-padrão = 11,0). O tempo médio de trabalho foi de 13,1 anos (desvio-padrão = 10,0) e a idade média de ingresso no mercado de trabalho foi de 19,7 anos (desvio-padrão = 4,3). Os trabalhadores pesquisados atuavam em diversificadas ocupações e profissões com destaque para: professores (15%), psicólogos (13%), gestores (9%), servidores públicos (7%), consultores (5%), administradores (4%), auxiliares ou assistentes financeiros (4%).

Dentre os participantes, 23,8% eram autônomos sem vínculo com organizações de trabalho, enquanto 32% se vinculavam a organizações públicas; 41,9 empresas (de 11 a 100 funcionários) – 24%; médias empresas (de 101 a 500) a organizações privadas e; 2,3% a organizações do terceiro setor). Tais organizações

caracterizavam-se como microempresas (até 10 funcionários) – 28,2%; pequenas (0 funcionários) – 12,9% e; grandes empresas (mais de 500 funcionários) – 34,9%.

Instrumentos

Além dos dados sociodemográficos para identificar o perfil dos participantes, o questionário aplicado nesta pesquisa incluiu uma lista de propulsores do DP provenientes de um levantamento realizado por Mourão e Fernandes (no prelo), com 408 trabalhadores, que responderam à seguinte pergunta: “Ao longo de sua trajetória de carreira, o que mais contribuiu para o seu DP?”. A categorização das respostas desse levantamento gerou uma lista de 39 propulsores do DP. Para a continuidade da pesquisa, utilizou-se uma escala de resposta de escolha forçada, em que tais propulsores foram organizados em 13 conjuntos de itens, para os quais os participantes da pesquisa deveriam apontar o item que mais contribuiu e o que menos contribuiu para o seu DP.

A razão para o uso de escala de escolha forçada se refere aos vieses comuns às respostas de escala tipo Likert (Brown & Maydeu-Olivares, 2013), especialmente no caso de construtos que são mais sujeitos à desejabilidade social, como é o caso do DP. Um exemplo de conjunto de itens usados na pesquisa é: dentre os três indicadores que se seguem, escolha o que mais contribuiu e o que menos contribuiu para seu DP: perseverança para atingir os objetivos traçados; coragem para assumir os desafios; flexibilidade para rever a própria opinião.

Foi também acrescida a Escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional, elaborada por Mourão, Porto e Puente-Palácios (2014), que é uma escala de concordância com oito itens, e grau de confiabilidade considerado satisfatório tanto no estudo original (Alpha de Cronbach = 0,82) quanto no estudo atual (0,95). Um exemplo de item: *Tenho me tornado um profissional mais qualificado.*

Para avaliação das respostas a essas escalas de DP foram usadas vinhetas que descreviam três personagens fictícios com níveis distintos de possibilidades de DP (Exemplo: Antônio é uma pessoa perseverante, com abertura a mudanças e que investe no seu autoconhecimento. Possui facilidade para relacionamentos interpessoais e costuma trocar experiências com colegas. Participa de muitos cursos e faz leituras sobre sua área profissional. Ele presta atenção nos *feedbacks* de colegas e chefes e já ocupou

diferentes funções. Considerando essas características pessoais e as condições descritas como você avalia que será o desenvolvimento profissional de Antônio após 5 anos?). A escala de respostas original era de quatro pontos variando de “desenvolvimento baixo” até “desenvolvimento bastante elevado”. A proposta é que cada personagem da vinheta estivesse em um nível distinto de DP, de tal sorte a identificar padrões avaliativos dos participantes, quer seja no sentido de apontar os que são mais exigentes em sua avaliação (por exemplo, que atribuem uma pontuação menos elevada para o caso em que o personagem tem uma descrição de DP mais favorável), quer seja no sentido de identificar aqueles que respondem sem prestar muita atenção ao conteúdo, atribuindo marcações no questionário de baixa fidedignidade.

As vinhetas objetivavam identificar como cada participante interpreta as escalas incluídas no questionário, de forma a fornecer parâmetros de referência individualizados para as respostas e reduzir o risco de viés nas respostas de escala tipo Likert (Primi, Zanon, Santos, De Fruyt, & John, 2016). Diante do exposto, as respostas dos participantes foram recodificadas de tal sorte que quem apresentou uma avaliação mais ou menos severa teve seus escores corrigidos nesta respectiva direção. Se a resposta do participante ficasse abaixo do padrão da vinheta, era atribuída uma nota mais elevada e o oposto ocorria quando o participante tinha respostas acima do parâmetro da vinheta.

Assim, as respostas aos questionários dadas pelos participantes foram recodificadas, considerando o grau de exigência demonstrado por cada um na avaliação das vinhetas âncora (Primi *et al.*, 2016). Os casos em que as respostas às vinhetas foram aleatórias/incoerentes foram desconsiderados da amostra, em função da baixa confiabilidade das respostas aos demais itens do questionário. Portanto, as vinhetas foram utilizadas como ajuste da gradação das avaliações dos participantes e como estratégia de controle para eliminar respostas espúrias.

Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, com o número do parecer: CAEE 39705114.2.0000.5289 (Plataforma Brasil). Assim, seus participantes foram voluntários e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para indicar a concordância em participar da pesquisa. A distribuição do instrumento foi feita de forma virtual, com envio de um *link* de pesquisa encaminhado por *e-mail* e/ou por

redes sociais, elucidando o objetivo da pesquisa e a necessidade de aceite de participação na coleta de dados.

Procedimentos de análise de dados

Inicialmente, os dados foram submetidos a uma análise exploratória e descritiva, com o apoio dos *softwares* SPSS versão 21.0. Nessa etapa inicial, foram comparadas as distribuições de frequência dos propulsores do DP, tendo em vista a divisão da amostra em dois grupos: trabalhadores com escolaridade de nível médio e trabalhadores com escolaridade de nível superior. Após essa etapa inicial, foram realizados testes de qui-quadrado (χ^2), a fim de identificar quais eram os propulsores que tinham diferenças significativas de acordo com a categoria com e sem pós-graduação. Considerando que as análises eram de tabelas 2X2 (“marcou/não marcou aquele item” X “com e sem pós-graduação”), também foram calculados os valores de Lambda (λ) e Goodman e Kruskal's tau (τ_{GK}), por serem medidas de associação que refletem uma redução proporcional no erro quando os valores das variáveis independentes são usados para prever valores das variáveis dependentes, sendo os propulsores do DP considerados como dependentes e os grupos de com e sem pós-graduação como independentes.

Ainda com o objetivo de analisar resultados por escolaridade, foi realizado teste *t* para comparar as médias de percepção atual de DP de trabalhadores com e sem pós-graduação, com subsequente análise do tamanho do efeito (*d de Cohen*), com parâmetro ($d > 0,20$). Para aumentar a confiabilidade dessas análises, a escala de respostas foi modificada pelo uso de vinhetas âncoras, de forma a adequar as respostas ao padrão avaliativo de cada participante, conforme descrito na seção dos instrumentos de coleta.

Resultados

A análise do conjunto de propulsores do DP revelou os itens *Aprendizagem baseada na prática de trabalho* (da dimensão Aprendizagem Intencional e Experiencial) e *Ambiente de trabalho que favorece o desenvolvimento* (da dimensão Elementos Contextuais), como os que tiveram maior indicação por parte dos respondentes, tendo sido apontados como os maiores propulsores do DP, respectivamente por 56% e 54% dos participantes. Na sequência e também com percentuais bastante elevados, aparecem os propulsores *Capacidade de analisar seus erros e acertos* (Elementos Psicológicos) e *Oportunidade de trabalhar com bons líderes* (Elementos Contextuais), com 52% e 51% (respectivamente) das respostas obtidas. A Tabela 1

apresenta a quantidade de indicações que cada item teve na pergunta de escolha forçada sobre “o que mais contribuiu para o seu DP”, apontando os valores absolutos e relativos dos grupos com e sem pós-graduação e o valor total da amostra.

Após essa etapa inicial, foram realizados testes de qui-quadrado, a fim de identificar quais eram os propulsores que tinham diferenças significativas de acordo com o grau de escolaridade. Em relação aos itens que mais contribuíram para o DP, foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de trabalhadores com e sem pós-graduação em apenas seis dentre os 39 propulsores do DP. Em todos esses casos, os testes de Lambda e de Goodman e Kruskal's tau foram significativos. Os propulsores que apresentaram diferenças significativas foram: (i) *Ambiente de trabalho que favorece o desenvolvimento*, em que o grupo sem pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (57%) do que o grupo com pós-graduação (47%) ($\chi^2 = 3,27; p < 0,01$); (ii) *Capacidade de analisar seus erros e acertos*, em que o grupo com pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (60%) do que o grupo sem pós-graduação (48%) ($\chi^2 = 4,75, p < 0,01$); (iii) *Humildade para aprender*, em que o grupo com pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (59%) do que o grupo sem pós-graduação (37%) ($\chi^2 = 16,56, p < 0,01$); (iv) *Permanente atualização por meio de leituras ou pesquisas*, em que o grupo sem pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (48%) do que o grupo com pós-graduação (25%) ($\chi^2 = 16,96, p < 0,05$); (v) *Participação em eventos de capacitação ou aperfeiçoamento*, em que o grupo sem pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (35%) do que o grupo com pós-graduação (25%) ($\chi^2 = 3,33, p < 0,05$) e; (vi) *Rede de contatos profissionais*, em que o grupo sem pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (30%) do que o grupo com pós-graduação (22%) ($\chi^2 = 2,38, p < 0,05$).

Tabela 1.

Frequência dos propulsores que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional, por grau de escolaridade

Propulsores mais relevantes do desenvolvimento profissional	Com pós-graduação	Sem pós-graduação	Total
Aprendizagem baseada na prática de trabalho (AIE)	61 (51,7%)	157 (58,1%)	218 (56,2%)
Ambiente de trabalho que favorece o desenvolvimento (EC)*	56 (47,5%)	155 (57,4%)	211 (54,4%)
Capacidade de analisar seus erros e acertos (EP)*	71 (60,2%)	130 (48,1%)	201 (51,8%)
Oportunidade de trabalhar com bons líderes (EC)	60 (50,8%)	138 (51,1%)	198 (51,0%)
Capacidade de aprender com aqueles que têm mais conhecimento (ER)	55 (46,6%)	129 (47,8%)	184 (47,4%)
Dicas recebidas ao longo da vida profissional (ER)	52 (44,1%)	131 (48,5%)	183 (47,2%)
Vivências profissionais no dia a dia de trabalho (AIE)	58 (49,2%)	122 (45,2%)	180 (46,4%)
Estímulo recebido de professores ou outros profissionais mais experientes (ER)	56 (47,5%)	120 (44,4%)	176 (45,4%)
Oportunidades que teve para entrar no mercado de trabalho (EC)	51 (43,2%)	122 (45,2%)	173 (44,6%)
Humildade para aprender (EP)*	70 (59,3%)	100 (37,0%)	170 (43,8%)
Capacidade de adaptação a coisas novas (EP)	46 (39,0%)	119 (44,1%)	165 (42,5%)
Permanente atualização por meio de leituras ou pesquisas (AIE)**	30 (25,4%)	129 (47,8%)	159 (41,0%)
Troca de ideias com outros profissionais (ER)	44 (37,3%)	112 (41,5%)	156 (40,2%)
Valorização por parte das chefias (ER)	44 (37,3%)	103 (38,1%)	147 (37,9%)
Conhecimento adquirido com experiências vividas (AIE)	46 (39,0%)	94 (34,8%)	140 (36,1%)
Capacidade de agir em situações de pressão no trabalho (EP)	41 (34,7%)	99 (36,7%)	140 (36,1%)
Coragem para assumir desafios (EP)	40 (33,9%)	98 (36,3%)	138 (35,6%)
Mudanças de emprego ou setor de trabalho (EC)	45 (38,1%)	87 (32,2%)	132 (34,0%)
Perseverança para atingir os objetivos traçados (EP)	42 (35,6%)	88 (32,6%)	130 (33,5%)
Determinação frente aos obstáculos (EP)	42 (35,6%)	87 (32,2%)	129 (33,2%)
Capacidade de lidar com as situações de conflito no ambiente de trabalho (EP)	43 (36,4%)	84 (31,1%)	127 (32,7%)
Participação em eventos de capacitação ou aperfeiçoamento (AIE)*	30 (25,4%)	94 (34,8%)	124 (32,0%)
Flexibilidade para rever a própria opinião (EP)	36 (30,5%)	84 (31,1%)	120 (30,9%)
Disposição para resolver as questões de trabalho (EP)	30 (25,4%)	80 (29,6%)	110 (28,4%)
Situações difíceis ou crises no ambiente de trabalho (EC)	36 (30,5%)	71 (26,3%)	107 (27,6%)
Apoio recebido da família (ER)	36 (30,5%)	70 (25,9%)	106 (27,3%)
Rede de contatos profissionais (ER)*	26 (22,0%)	80 (29,6%)	106 (27,3%)
Aprendizagem a partir dos erros (AIE)	31 (26,3%)	74 (27,4%)	105 (27,1%)
Capacidade de reflexão sobre sua atuação no trabalho (EP)	30 (25,4%)	68 (25,2%)	98 (25,3%)
Acesso a informações relevantes no ambiente de trabalho (EC)	30 (25,4%)	65 (24,1%)	95 (24,5%)
Trabalho em uma área que está constantemente em evolução (EC)	28 (23,7%)	67 (24,8%)	95 (24,5%)
Atitude positiva nas situações de conflito no ambiente de trabalho (EP)	30 (25,4%)	64 (23,7%)	94 (24,2%)
Oportunidades de substituição da chefia ou de colegas (EC)	22 (18,6%)	61 (22,6%)	83 (21,4%)
Oportunidade de trabalho com ferramentas ou equipamentos modernos (EC)	26 (22,0%)	44 (16,3%)	70 (18,0%)
Feedbacks profissionais recebidos (ER)	22 (18,6%)	42 (15,6%)	64 (16,5%)
Participação em grupos de trabalho (AIE)	17 (14,4%)	46 (17,0%)	63 (16,2%)
Ânimo para atuar na profissão (EP)	18 (15,3%)	41 (15,2%)	59 (15,2%)
Incentivo de colegas ou parceiros (ER)	22 (18,6%)	36 (13,3%)	58 (14,9%)
Aprendizagem quando era estagiário(a), <i>trainee</i> ou aprendiz (AIE)	11 (9,3%)	19 (7,0%)	30 (7,7%)

AIE = Aprendizagem intencional/experiencial; EC = Elementos contextuais; EP = Elementos Psicológicos; e ER = Elementos Relacionais. *Itens com diferenças significativas no qui-quadrado ($p < 0,05$); **Itens com diferenças significativas no qui-quadrado ($p < 0,01$)

Em relação aos itens apontados como os que “menos contribuíram para o DP”, destacam-se a *Aprendizagem quando era estagiário(a), trainee ou aprendiz* (Aprendizagem intencional/experiencial), que teve uma expressiva frequência de respostas (88%). Na sequência, os participantes da pesquisa apontaram o *Ânimo para atuar na profissão* (Elementos psicológicos) e a *Participação em grupos de trabalho* (Aprendizagem intencional/experiencial) como um dos itens que menos contribuíram para o seu DP, ambos com 56% das indicações. A Tabela 2 apresenta a quantidade de indicações que cada item teve na pergunta sobre “o que menos contribuiu para o seu DP”, com valores absolutos e percentuais para os grupos de graduados e pós-graduados.

Após essa etapa inicial, foram realizados testes de qui-quadrado para identificar os propulsores que tinham diferenças significativas entre os dois grupos pesquisados. Em relação aos itens que menos contribuíram para o DP, foram encontradas diferenças significativas (testes de Lambda e de Goodman e Kruskal's tau) em oito dentre os 39 propulsores do DP. Os propulsores que apresentaram diferenças significativas foram: (i) *Feedbacks profissionais recebidos*, em que o grupo sem pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (53%) do que o grupo com pós-graduação (42%) ($\chi^2 = 3,68$; $p < 0,05$); (ii) *Rede de contatos profissionais*, em que o grupo com pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (52%) do que o grupo sem pós-graduação (44%) ($\chi^2 = 2,366^a$, $p < 0,05$); (iii) *Incentivo de colegas ou parceiros*, em que o grupo sem pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (47%) do que o grupo com pós-graduação (38%) ($\chi^2 = 5,35$, $p < 0,05$); (iv) *Apoio recebido da família*, em que o grupo sem pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (31%) do que o grupo com pós-graduação (23%) ($\chi^2 = 2,95$, $p < 0,05$); (v) *Mudanças de emprego ou setor de trabalho*, em que o grupo com pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (33%) do que o grupo sem pós-graduação (24%) ($\chi^2 = 3,37$, $p < 0,05$); (vi) *Oportunidades que teve para entrar no mercado de trabalho*, em que o grupo sem pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações (27%) do que o grupo com pós-graduação (18%) ($\chi^2 = 3,38$, $p < 0,05$); (vii) *Permanente atualização por meio de leituras ou pesquisas*, em que o grupo com pós-graduação teve mais indicações (31%) do que o grupo sem pós-graduação (18%) ($\chi^2 = 8,30$, $p < 0,01$) e; (viii) *Humildade para aprender*, em que o grupo sem pós-graduação apresentou maior quantitativo de indicações

(25%) do que o grupo com pós-graduação (12%) ($\chi^2 = 9,15, p < 0,01$).

Tabela 2.

Frequência dos propulsores que menos contribuíram para o desenvolvimento profissional, por grau de escolaridade.

Propulsores menos relevantes do desenvolvimento profissional	Com pós graduação	Sem pós graduação	Total
Aprendizagem quando era estagiário(a), <i>trainee</i> ou aprendiz (AIE)	105 (89,0%)	238 (88,1%)	343 (88,4%)
Ânimo para atuar na profissão (EP)	67 (56,8%)	152 (56,3%)	219 (56,4%)
Participação em grupos de trabalho (AIE)	67 (56,8%)	150 (55,6%)	217 (55,9%)
Feedbacks profissionais recebidos (ER)*	50 (42,4%)	143 (53,0%)	193 (49,7%)
Oportunidades de substituição da chefia ou de colegas (EC)	57 (48,3%)	131 (48,5%)	188 (48,5%)
Rede de contatos profissionais (ER)*	62 (52,5%)	119 (44,1%)	181 (46,6%)
Atitude positiva nas situações de conflito no ambiente de trabalho (EP)	53 (44,9%)	126 (46,7%)	179 (46,1%)
Incentivo de colegas ou parceiros (ER)*	41 (34,7%)	128 (47,4%)	169 (43,6%)
Flexibilidade para rever a própria opinião (EP)	50 (42,4%)	115 (42,6%)	165 (42,5%)
Oportunidade de trabalho com ferramentas ou equipamentos modernos (EC)	45 (38,1%)	119 (44,1%)	164 (42,3%)
Situações difíceis ou crises no ambiente de trabalho (EC)	53 (44,9%)	110 (40,7%)	163 (42,0%)
Capacidade de reflexão sobre sua atuação no trabalho (EP)	51 (43,2%)	111 (41,1%)	162 (41,8%)
Capacidade de lidar com as situações de conflito no ambiente de trabalho (EP)	41 (34,7%)	115 (42,6%)	156 (40,2%)
Acesso a informações relevantes no ambiente de trabalho (EC)	43 (36,4%)	110 (40,7%)	153 (39,4%)
Valorização por parte das chefias (ER)	51 (43,2%)	97 (35,9%)	148 (38,1%)
Disposição para resolver as questões de trabalho (EP)	41 (34,7%)	100 (37,0%)	141 (36,3%)
Trabalho em uma área que está constantemente em evolução (EC)	42 (35,6%)	94 (34,8%)	136 (35,1%)
Troca de ideias com outros profissionais (ER)	43 (36,4%)	89 (33,0%)	132 (34,0%)
Capacidade de agir em situações de pressão no trabalho (EP)	43 (36,4%)	84 (31,1%)	127 (32,7%)
Participação em eventos de capacitação ou aperfeiçoamento (AIE)	40 (33,9%)	85 (31,5%)	125 (32,2%)
Coragem para assumir desafios (EP)	39 (33,1%)	80 (29,6%)	119 (30,7%)
Apoio recebido da família (ER)*	27 (22,9%)	85 (31,5%)	112 (28,9%)
Capacidade de adaptação a coisas novas (EP)	33 (28,0%)	72 (26,7%)	105 (27,1%)
Determinação frente aos obstáculos (EP)	32 (27,1%)	72 (26,7%)	104 (26,8%)
Perseverança para atingir os objetivos traçados (EP)	29 (24,6%)	75 (27,8%)	104 (26,8%)
Mudanças de emprego ou setor de trabalho (EC)*	39 (33,1%)	65 (24,1%)	104 (26,8%)
Aprendizagem a partir dos erros (AIE)	34 (28,8%)	66 (24,4%)	100 (25,8%)
Oportunidade de trabalhar com bons líderes (EC)	33 (28,0%)	66 (24,4%)	99 (25,5%)
Oportunidades que teve para entrar no mercado de trabalho (EC)*	22 (18,6%)	74 (27,4%)	96 (24,7%)
Estímulo recebido de professores ou outros profissionais mais experientes (ER)	29 (24,6%)	66 (24,4%)	95 (24,5%)
Permanente atualização por meio de leituras ou pesquisas (AIE)**	37 (31,4%)	49 (18,1%)	86 (22,2%)
Vivências profissionais no dia a dia de trabalho (AIE)	26 (22,0%)	59 (21,9%)	85 (21,9%)
Humildade para aprender (EP)**	14 (11,9%)	69 (25,6%)	83 (21,4%)
Dicas recebidas ao longo da vida profissional (ER)	26 (22,0%)	45 (16,7%)	71 (18,3%)
Capacidade de aprender com aqueles que têm mais conhecimento (ER)	25 (21,2%)	43 (15,9%)	68 (17,5%)
Ambiente de trabalho que favorece o desenvolvimento (EC)	20 (16,9%)	41 (15,2%)	61 (15,7%)
Capacidade de analisar seus erros e acertos (EP)	11 (9,3%)	35 (13,0%)	46 (11,9%)
Aprendizagem baseada na prática de trabalho (AIE)	16 (13,6%)	29 (10,7%)	45 (11,6%)
Conhecimento adquirido com experiências vividas (AIE)	13 (11,0%)	32 (11,9%)	45 (11,6%)

Notas. AIE = Aprendizagem intencional/experiencial; EC = Elementos contextuais; EP = Elementos Psicológicos; e ER = Elementos Relacionais.

*Itens com diferenças significativas no qui-quadrado ($p < 0,05$); **Itens com diferenças significativas no qui-quadrado ($p < 0,01$)

Após essas análises, foi realizado teste *t* para comparar as médias da percepção do DP de trabalhadores com e sem pós-graduação. Os resultados indicaram uma diferença significativa entre eles ($t = 2,41(386)$, $p < 0,05$). Contudo, tal diferença não se sustenta, em função do pequeno tamanho do efeito ($d = 0,10$, $r = 0,05$). Assim, a análise não aponta para diferença nas percepções de DP dos dois grupos pesquisados.

Discussão

O presente estudo apresenta a comparação das percepções de DP e de seus propulsores em profissionais com e sem pós-graduação. A proposta foi avaliar se trabalhadores com níveis de escolaridade diferentes apresentam distinções, seja em suas percepções de DP, seja em termos dos propulsores associados a tal desenvolvimento.

Os resultados indicaram que os grupos não apresentam diferenças significativas no que diz respeito à percepção de DP, embora tenham apresentado algumas diferenças em itens referentes aos seus propulsores. Confirmando as teorias de Lent e Brown (2006) e o modelo de Illeris (2011), a aprendizagem social teve destaque entre os propulsores do DP, pois os quatro itens mais frequentemente apontados como propulsores mais relevantes do DP remetem a uma aprendizagem baseada na prática e na interação social (*Aprendizagem baseada na prática de trabalho; Ambiente de trabalho que favorece o desenvolvimento; Capacidade de analisar seus erros e acertos e Oportunidade de trabalhar com bons líderes*). Embora os propulsores mais frequentes pertençam a distintas dimensões (Aprendizagem Intencional e Experiencial; Elementos Contextuais; Elementos Psicológicos), o conteúdo deles guarda relação com a aprendizagem advinda das experiências e da troca com o outro.

Esses resultados confirmam o papel da aprendizagem experiencial como pilar do DP (Kolb, 1984; Pimentel, 2007). Além disso, tais resultados também reforçam a interação social, combinada às práticas profissionais, como elemento central da aprendizagem no trabalho, conforme previsto no modelo de Illeris (2011). Na mesma linha, o fato de os principais propulsores do DP apontarem para uma aprendizagem que envolve a observação e a troca com outras pessoas, confirma a relevância da aprendizagem social no modelo de Lent e Brown (2006). Para além dos modelos de aprendizagem, os resultados obtidos também reforçam as teorias de Super (1990) e os modelos atuais de carreira (Savickas, 2013), que pressupõem a construção da

carreira a partir das interações entre as dimensões individuais e ambientais, de acordo com o significado atribuído às próprias experiências.

No que diz respeito aos propulsores do DP indicados pelos participantes dos grupos com e sem pós-graduação, observamos que, de modo geral, há semelhanças entre as respostas dos dois grupos. Apenas seis, dos 39 propulsores apontados como os que mais contribuíram para o DP, apresentaram percentuais de indicação significativamente diferentes entre os grupos. Essas diferenças obtidas apresentam contribuições para a discussão dos propulsores do DP.

Interessante verificar que três dos propulsores do DP que se destacaram no grupo sem pós-graduação estão diretamente relacionados à necessidade de aprendizagem e à evolução de carreira (*Ambiente de trabalho que favorece o desenvolvimento; Permanente atualização por meio de leituras ou pesquisas e Participação em eventos de capacitação ou aperfeiçoamento*). A indicação desses itens remete à importância da educação continuada e ao papel da aprendizagem formal e informal no DP (Monteiro & Mourão, 2017).

O fato de os propulsores *Capacidade de analisar seus erros e acertos* e *Humildade para aprender* terem sido mais indicados pelo grupo com pós-graduação, pode estar associado ao fato de a pós-graduação desenvolver uma capacidade reflexiva e de acolhimento de *feedbacks*, além disso esse grupo passa por um processo maior de conceituação abstrata, o que contribui para o DP (Kolb, 1984). Nessa lógica, o aumento da escolaridade pode estar associado a maior abertura para a aquisição de conhecimentos.

Por fim, o propulsor *Rede de contatos profissionais* teve maior destaque como propulsor do DP de trabalhadores sem pós-graduação. A falta de desenvolvimento de competências mais específicas pode estar associada a essa maior necessidade de indicação profissional, pois uma maior qualificação é vista como condição para a empregabilidade (Silva, 2010). Tal resultado pode, então, estar associado ao fato de, no contexto atual, a pós-graduação ser impulsionada pelo menor valor competitivo do diploma universitário na busca por emprego (Silva & Bardagi, 2016).

Em relação aos propulsores que menos contribuem para o DP, o item mais apontado por participantes dos grupos com e sem pós-graduação, foi a *Aprendizagem quando era estagiário(a), trainee ou aprendiz*. Possivelmente, essa resposta está associada ao fato de muitos trabalhadores não terem tido a oportunidade de

vivenciar um estágio ou programa de *trainee*. Também aparece com elevada indicação como propulsor que menos contribuí para o DP, a *Participação em grupos de trabalho*. Tais resultados conflitam com a ideia de que as trocas sociais têm papel de destaque no DP e na carreira (Illeris, 2011; Lent & Brown, 2006; Super, 1990). Tal resultado pode, no entanto, estar relacionado ao fato de praticamente um quarto dos participantes serem profissionais autônomos e muitos outros atuarem em profissões que possibilitam menos oportunidades de trabalho em grupo, como ocorre com os professores e psicólogos, que foram os grupos preponderantes na amostra.

Entre os propulsores que menos contribuem para o DP, também estava o item o *Ânimo para atuar na profissão*. Este propulsor pode estar relacionado tanto a uma menor identidade com a profissão, como também com possíveis decepções que a pessoa tenha tido com a sua profissão ao longo do tempo. Diferentemente dos demais itens apontados com menor contribuição para o DP, que estão relacionados ao contexto ou às oportunidades de aprendizagem a partir das vivências, o *Ânimo para atuar na profissão* diz respeito a um aspecto psicológico. Ainda que esses itens apareçam na lista dos que menos contribuíram para o DP, eles ainda tiveram relevância para um percentual não desprezível dos trabalhadores que participaram da pesquisa, confirmando o modelo de Illeris (2011), que aponta que a aprendizagem individual no trabalho se associa tanto a elementos advindos do contexto, quanto a elementos advindos do indivíduo, de tal sorte que tais elementos interagem nas práticas laborais e formam a identidade profissional.

Nesse caso, os resultados mais uma vez, vão ao encontro da proposta de Kolb (1984) acerca da aprendizagem como um processo cíclico que ocorre a partir das vivências que se tem no cotidiano laboral. Da mesma forma, também se confirma a importância da interação social defendida por Lent e Brown (2006), já que a presença ou a ausência da troca com outros – seja nos momentos iniciais da carreira, seja ao longo da trajetória laboral – apresenta elevados percentuais de indicação por parte tanto do grupo com pós-graduação como do grupo sem pós-graduação. Tais resultados também corroboram para que os elementos contextuais sejam relevantes e sirvam como pano de fundo para as diferentes carreiras, seja em sua fase inicial, seja ao longo da trajetória profissional (Fernandes *et al.*, 2019; Illeris, 2011).

Confirmando a tendência a maiores semelhanças do que diferenças na percepção dos propulsores do DP, oito dos 39 itens apontados como os que menos contribuem para o DP tiveram diferenças significativas entre as respostas dos grupos com e sem pós-graduação. Apesar de serem poucos os itens com diferenças entre os grupos, tais resultados proporcionam relevantes reflexões para discussão dos propulsores do DP.

A indicação dos itens – *Feedbacks profissionais recebidos* e *Incentivos de colegas e parceiros* – como propulsores que menos contribuíram para o DP do grupo sem pós-graduação, pode sinalizar que esse grupo não percebe que o ambiente laboral ofereça *feedbacks* e/ou apoios direcionados ao processo de DP, seja por parte da chefia, seja dos pares. Outra possibilidade é a de que essas pessoas tenham menor condição de aproveitamento de tais *feedbacks*, possivelmente por uma menor capacidade reflexiva, que pode ser uma competência desenvolvida em cursos de pós-graduação.

Em uma linha similar, está o resultado que aponta o propulsor *Apoio recebido da família* aparecendo com maior frequência como o que menos contribuiu para o DP de quem não possui pós-graduação. Tal resultado pode estar associado ao fato de pessoas que recebem suporte familiar terem mais condições de realizar uma pós-graduação e de alongar o período de formação, aumentando as chances de inclusão no mercado e de melhor remuneração (Silva & Bardagi, 2016). Esse é um achado importante porque, conforme Super (1990) e Savickas *et al.* (2009), os elementos contextuais – entre eles, a família – exercem grande influência no processo de desenvolvimento de carreira.

O propulsor *Rede de contatos profissionais*, que teve um maior número de indicações como mais relevante para o DP por parte do grupo sem pós-graduação, agora aparece com um maior número de indicações como menos relevante para o grupo com pós-graduação. Possivelmente, esse resultado está associado ao fato de o grupo com pós-graduação apresentar vantagem competitiva em um cenário laboral que valoriza a qualificação e o conhecimento (Silva, 2010; Silva & Bardagi, 2016; Souza, 2015).

A *Mudança de emprego ou setor de trabalho* foi um propulsor do DP menos frequente para o grupo com pós-graduação. É provável que esse grupo sinta menos os efeitos das crises no mercado de trabalho pelo fato de estar mais preparado para possíveis adaptações na carreira, já que tal adaptabilidade está diretamente relacionada ao aumento da escolaridade (Zacher, 2014). Além disso, é possível que as pessoas com pós-

graduação tenham menos experiências com demissões, pois a rotatividade é um fenômeno mais frequente em trabalhadores com menor escolaridade (Silva, 2015).

Na mesma linha, o grupo sem pós-graduação tende a perceber menor contribuição das *Oportunidades que teve para entrar no mercado de trabalho* do que o grupo com pós-graduação. Tal resultado reforça a ideia de que o mercado de trabalho tem mais facilidade de absorver pessoas que tenham maior qualificação (Silva, 2010; Silva & Bardagi, 2016). Nesse sentido, quem avança na formação profissional pode ter tido mais oportunidades de desenvolver sua identidade profissional, pois conforme sinalizado no modelo de Illeris (2011), tal identidade está associada a uma maior aprendizagem no trabalho e com possível ampliação das oportunidades no mercado de trabalho.

A *Permanente atualização por meio de leituras ou pesquisas* é um propulsor do DP visto com menor contribuição por aqueles com pós-graduação. As leituras, pesquisas e outras iniciativas de aprendizagem definidas pelos próprios trabalhadores são apontadas por Viana e Mourão (2016) como importante preditor do DP. Nesse sentido, esse resultado pode indicar que o grupo sem pós-graduação valoriza mais a leituras e pesquisas, pois essa é uma forma que encontram para se manterem atualizados.

Por fim, o propulsor *Humildade para aprender*, que teve um maior número de indicações como mais relevante para o DP por parte do grupo com pós-graduação, aparece com um maior número de indicações como menos relevante para o grupo sem pós-graduação. O que confirma o resultado anteriormente discutido de que os cursos de pós-graduação podem desenvolver um papel relevante no desenvolvimento da disponibilidade para lidar com os *feedbacks* e refletir sobre os próprios erros e acertos, confirmando o papel preponderante da capacidade reflexiva como pilar do DP (Monteiro & Mourão, 2017).

Tomados em conjunto, os resultados desta pesquisa permitem concluir que: (i) os principais propulsores do DP – seja para grupos com ou sem pós-graduação – associam-se à aprendizagem advinda da prática e das interações sociais no contexto laboral; (ii) há mais similitudes do que diferenças nos grupos com e sem pós-graduação acerca dos propulsores do DP, mas alguns itens foram distintos para os dois grupos; (iii) o grupo com pós-graduação valoriza mais as contribuições advindas da capacidade de analisar seus erros e acertos e a humildade para aprender e; (iv) o grupo sem pós-graduação tende a valorizar mais as redes de

contatos profissionais, o ambiente de trabalho que favorece o desenvolvimento, a participação em eventos de capacitação ou aperfeiçoamento e a permanente atualização por meio de leituras ou de pesquisas.

Os achados obtidos podem contribuir para as pesquisas sobre o DP, uma vez que os estudos da área ainda são restritos com lacunas na indicação dos propulsores do DP e de como ocorre esse processo de desenvolvimento (Monteiro & Mourão, 2017). Do ponto de vista teórico, os resultados desta pesquisa reforçam o modelo do Arco Normando, uma vez que Super (1990) também considerava uma combinação de elementos individuais e do contexto no processo de construção de carreira. Da mesma forma, os achados desta investigação também confirmam o modelo de Fernandes *et al.* (2019), sobretudo em termos da importância do componente formação profissional para diferentes categorias ocupacionais. Assim, quem realizou uma pós-graduação apresenta alguns impulsionadores do DP que se distinguem daqueles que finalizaram os estudos na graduação. Nesse sentido, o *survey* com trabalhadores com e sem pós-graduação gera subsídios para o entendimento do papel que o Ensino Superior, em seus diferentes níveis, exerce sobre o DP das pessoas, o que pode ser útil para a melhor compreensão dos fenômenos deste campo de estudo.

Além disso, os resultados obtidos também apresentam implicações práticas. O fato de contemplar profissionais com e sem pós-graduação permite que sejam gerados insumos de apoio para o DP de diferentes trabalhadores. Nesse sentido, tanto as organizações de trabalho, quanto os profissionais podem se beneficiar deste estudo, utilizando seus resultados para o planejamento de desenvolvimento na carreira, para a sua avaliação ou gestão. Os resultados também podem ser úteis para quem atua como orientador de carreira, uma vez que esse conjunto de propulsores pode servir de subsídios para processos de reflexão e tomada de decisão na trajetória profissional, com distinções entre trabalhadores que já tem pós-graduação daqueles que não têm. Apesar de tais contribuições, o presente estudo também apresenta limitações. Se, por um lado, o fato de agrupar os pesquisados em dois grupos delimitando com e sem pós-graduação foi útil para apontar semelhanças e diferenças entre eles; por outro, um estudo com grupos de trabalhadores com níveis de escolaridade fundamental e médio poderia oferecer informações mais precisas acerca dos propulsores do DP. Além disso, também há uma limitação na amostra, predominantemente da região Sudeste do país. Nesse sentido, são recomendados estudos com amostras que comparem outros níveis de escolaridade mais

específicos (como a segmentação em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*) e que apresentem maior abrangência geográfica, a fim de ampliar os resultados obtidos e permitir o seu uso de forma mais generalizada.

Referências

- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15 (1), 15-24. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000100004
- Barros, S. C.V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, 30 (1), 1-11. doi: 10.1590/1807-0310/2018v30174090
- Brown, A., & Maydeu-Olivares, A. (2013). How IRT can solve problems of ipsative data in forced-choice questionnaires. *Psychological Methods*, 18 (1), 36-52. doi: 10.1037/a0030641
- Fernandes, H.A., Mourão, L., & Gondim, S.M.G. (2019). Desenvolvimento Profissional: proposição de um modelo transocupacional a partir de estudo qualitativo. *Paidéia*, 29 (2). doi:10.1590/1982-4327e2916
- Illeris, K. (2011). *Workplaces and learning*. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of workplace learning* (p. 32-45). Londres: Sage.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice.
- Lent, R. W., & Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (2), 236-247. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.006
- Monteiro, A. C. F., & Mourão, L. (2017). Desenvolvimento profissional: a produção científica nacional e estrangeira. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 17 (1), 39-45. doi:10.17652/rpot/2017.1.12246
- Mourão, L., & Fernandes, H.A. (no prelo). Percepção de trabalhadores acerca de inibidores e propulsores do desenvolvimento profissional. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*.
- Mourão, L., Porto, J. B., & Puente-Palácios, K. (2014). Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. *Psico-USF*, 19(1), 73-85. doi:10.1590/S1413-82712014000100008
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre Desenvolvimento
- Fernandes, H.A., Mourão, L.

- Profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159-168. doi:10.1590/S1413-294X2007000200008
- Primi, R., Zanon, C., Santos, D., De Fruyt, F., & John, O. P. (2016). Anchoring vignettes: Can they make adolescent self-reports of social-emotional skills more reliable, discriminant, and criterion-valid? *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 39-51. doi:[10.1027/1015-5759/a000336](https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000336)
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J. Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Silva, M. M. (2010). Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. *Educação e Sociedade*, 31(110), 243-260.
- Silva, T. C., & Bardagi, M. P. (2016). O aluno de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12(29), 683-714.
- Souza, P. B. (2015). Brasil do ano 2000 revisitado: desafios em inovação tecnológica e o papel da universidade. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12(28), 415-439.
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass
- Viana, V. R., & Mourão, L. (2016). Percepção dos docentes do ensino fundamental sobre seu desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17 (1), 55-65. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100007&lng=pt&tlng=pt.
- Zacher, H. (2014). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior*, 84 (1), 21-30. doi: 10.1016/j.jvb.2013.10.002