Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Joana Cristina Novais Carneiro Pinto

Gestão Pessoal da Carreira
Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação

Agosto de 2010

Gestão Pessoal da Carreira
Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação
Joana Cristina Novais Carneiro Pinto
UMinho | 2010

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Joana Cristina Novais Carneiro Pinto

Gestão Pessoal da Carreira
Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação

Tese de Doutoramento em Psicologia
Área de Conhecimento de Psicologia Vocacional

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

Agosto de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Joana Cristina Novais Carneiro Pinto

Endereço electrónico: joanacpinto_@hotmail.com

Título da tese: Gestão Pessoal da Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação

Orientadora: Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Ano de conclusão: 2010

Ramo de conhecimento do Doutoramento: Psicologia, na área de especialização em Psicologia Vocacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de Agosto de 2010

_____

(Joana Cristina Novais Carneiro Pinto)

DECLARAÇÃO

Nome: Joana Cristina Novais Carneiro Pinto

Endereço electrónico: joanacpinto_@hotmail.com

Título da tese: Gestão Pessoal da Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação

Orientadora: Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Ano de conclusão: 2010

Ramo de conhecimento do Doutoramento: Psicologia, na área de especialização em Psicologia Vocacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de Agosto de 2010

_____

(Joana Cristina Novais Carneiro Pinto)

Agradecimentos

O presente projecto representa um marco muito importante na minha vida/carreira, mas só se tornou realidade graças ao esforço conjunto de uma diversidade de pessoas e de instituições, que directa ou indirectamente, contribuíram para a sua realização. Deste modo, é um prazer dedicar ao longo das próximas linhas, os meus mais profundos e sinceros agradecimentos:

À Doutora Maria do Céu Taveira, orientadora científica deste trabalho de Doutoramento, por me ter acompanhado desde o ano de estágio da licenciatura, acreditando nas minhas competências, e estimulando constantemente o meu progresso face a novos objectivos, desafios, e tarefas de carreira. Espero, ao longo do meu percurso futuro, saber utilizar com mestria todos os conhecimentos que me transmitiu nos diversificados momentos de aprendizagem, discussão, e partilha, e saber gerir a minha carreira de forma tão empreendedora, criativa, inovadora, crítica e exigente, como vi gerir a sua em cada momento deste percurso.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelo apoio financeiro concedido para a realização deste projecto entre 2008 e 2010, através de uma bolsa de doutoramento.

À Universidade do Minho, que se constituiu como uma "segunda casa" desde o primeiro ano de licenciatura. Foi neste contexto marcado pela riqueza e diversidade de experiências, de âmbito educativo, formativo, e profissional, que embarquei numa viagem pelo conhecimento de qualidade e excelência, e que desenvolvi uma parte que muito valorizo da minha vida/carreira.

Aos profissionais das diversas Escolas e Departamentos da Universidade do Minho, em particular, aos docentes e demais funcionários da Escola de Psicologia e do Instituto de Educação, com os quais tive oportunidade de aprender, trabalhar, e evoluir, e que se mostraram sempre disponíveis para me prestar auxílio em todos os momentos desta jornada.

Aos académicos nacionais e internacionais com os quais me cruzei em inúmeros eventos científicos e que contribuíram para uma discussão crítica e estimulante de algumas das opções teóricas e metodológicas associadas a este trabalho.

À TecMinho que abraçou, (e financiou), este projecto sempre que lhe foi possível e, que acima de tudo, me educou para o empreendedorismo.

Ao Serviço de Consulta Psicológica da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, que não só contribuiu para a definição da minha identidade profissional, como disponibilizou todas as condições logísticas necessárias à concretização das sessões de intervenção na carreira.

Ao Núcleo de Bolseiros de I&D da Universidade do Minho, e ao Gabinete de Pós-Graduação da Associação Académica da Universidade do Minho, que colaboraram neste projecto divulgando a presente iniciativa de apoio à gestão da carreira junto da comunidade de Bolseiros de Investigação Científica.

Aos Bolseiros de Investigação da Universidade do Minho que nos anos lectivos de 2007/2008 e 2008/2009 aceitaram colaborar no presente estudo, investindo tempo e energia na exploração das suas trajectórias de carreira. Muito obrigada pelo esforço, que sei que fizeram, para encaixar mais uma actividade nas já sobrelotadas agendas, e deste modo, estar presentes em todas as sessões de intervenção.

Aos colegas do curso de Doutoramento em Psicologia Vocacional, pelas aprendizagens, experiências, e projectos conjuntos, pelo companheirismo e trabalho em equipa, e pela partilha dos mesmos receios e angústias. Obrigada, também, pelas horas de descontracção, e por todos os conselhos e sugestões que me foram indicando.

Aos amigos que sempre me apoiaram com as suas palavras de encorajamento e gestos de carinho, e que sempre compreenderam as minhas ausências. Obrigada pelos nossos momentos de boa disposição e cumplicidade e, principalmente, por terem sido sempre ouvintes atentos (e incansáveis), tanto das alegrias como de todas as lamúrias.

E, por último, mas com um lugar privilegiado no meu coração, à minha família, em particular aos que conviveram comigo dia após dia nesta batalha pessoal e profissional. Muito obrigada por tudo... pelo amor, aceitação, e compreensão incondicionais, pelos momentos de união, partilha e descontracção e, por nunca terem duvidado de que eu seria capaz quando as forças ameaçavam ruir. A vós dedico este trabalho.

"Cada segundo é tempo para mudar tudo para sempre"

Charles Chaplin

Gestão Pessoal da Carreira: estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolseiros de investigação

A gestão pessoal da carreira é um processo contínuo e regular, no qual a exploração vocacional, a definição de objectivos, o delineamento e a implementação de planos de acção, e a monitorização e obtenção de *feedback* se constituem como tarefas-chave para a resolução de problemas e a tomada de decisões relativas à carreira (Pinto & Taveira, 2010; Taveira, 2009). Tendo em consideração o conjunto de transformações que têm vindo a registar-se no mundo político, económico, e social, e as suas repercussões nas teorias e conceitos de carreira, os modelos de gestão pessoal da carreira tornaram-se indispensáveis no apoio ao desenvolvimento de trajectórias pessoais e profissionais saudáveis. Por conseguinte, o presente trabalho visa apresentar e discutir os resultados da avaliação do programa "Seminário de Gestão Pessoal da Carreira", na sua versão B, - um modelo de intervenção psicológica especializado, implementado no Serviço de Psicologia, da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, junto de estudantes de doutoramento e de bolseiros de investigação científica (GPC-B; Taveira, Araújo, Loureiro, Silva, Faria, & Carneiro Pinto, 2009). Este programa é constituído por sete sessões de intervenção na carreira, com periodicidade semanal, e visa contribuir para o aumento do auto-conhecimento, do conhecimento das oportunidades educativas, formativas, e profissionais, em domínios de actividade preferidos, bem como, da capacidade de planeamento e decisão pessoal, através do desenvolvimento e manutenção de uma visão positiva sobre a carreira. Neste sentido, foram realizados três estudos empíricos com carácter quasi-experimental, nos quais participaram um total de 103 indivíduos, de ambos os sexos (71, 68.9% mulheres; 32, 31.1% homens), com idades compreendidas entre os 22 e os 49 anos (M=29.27; DP=5.97), e que se encontravam a desenvolver os seus projectos de doutoramento/investigação na Universidade do Minho, nos anos lectivos de 2007/2008 e 2008/2009. Foi privilegiada a utilização tanto do *design* de investigação intra-sujeitos, como inter-sujeitos, com recurso a medidas repetidas de avaliação, através da aplicação de um pré-teste e de um pós-teste e, em alguns casos, de um *follow-up*. A avaliação das expectativas dos participantes face à intervenção foi realizada através do questionário de auto-relato "A minha inscrição no Seminário Gestão Pessoal da Carreira versão B: motivações e receios" (Taveira et al., 2007). A avaliação das reacções cognitivo-motivacionais ao processo de intervenção baseou-se na aplicação da Grelha para a Avaliação das Sessões (*Client Reaction System*, CRS, Hill, Spiegel, & Tichenor, 1988; GAS, adapt. por Taveira, Oliveira,

& Gomes, 2004). Por sua vez, a avaliação dos resultados de intervenção recorreu às medidas de auto-relato Escala de Exploração Vocacional (*Career Exploration Survey,* CES, Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983; EEV, adapt. por Taveira, 1997) e Inventário de Preocupações de Carreira (*Adult Career Concerns Inventory,* ACCI, Super, Thompson, & Lindeman, 1988; IPC, adapt. por Duarte, 1997), destinadas a avaliar o processo de exploração vocacional, e o tipo de preocupações de carreira dos participantes, respectivamente. Os resultados obtidos no que concerne a avaliação das expectativas dos participantes sugerem que estes percepcionam o processo de gestão pessoal da carreira de forma análoga ao processo de orientação vocacional tradicional, e apresentam preocupações sobretudo relacionadas com a necessidade de adquirirem estratégias e conhecimentos, que lhes permitam desenvolver uma percepção mais completa e integrada acerca de si próprios, no que concerne as suas aptidões, interesses, e competências, bem como, avaliar, definir e desenvolver objectivos e metas, e respectivos planos de acção, tendo em vista a sua concretização. Os resultados relativos à avaliação das reacções ao processo de intervenção indicam que, na generalidade, os participantes avaliam de forma positiva o modelo de intervenção psicológica levado a cabo, tanto numa fase inicial, como numa fase mais avançada do processo. Das diversas reacções registadas, foram as reacções de tonalidade positiva, especificamente, a compreensão, o apoio, o auto-conceito, a clareza, e a educação, que predominaram ao longo de toda a intervenção. Por sua vez, os resultados obtidos nos diversos estudos evidenciam, de um modo geral, que o Seminário GPC-B é particularmente eficaz a trabalhar as dimensões cognitivas, afectivas e comportamentais associadas ao processo de exploração vocacional dos participantes, assim como, a produzir algumas variações no que concerne o tipo de preocupações de carreira dos bolseiros entre os diversos momentos de avaliação, apesar de estas últimas carecerem, na sua generalidade, de significado do ponto de vista estatístico. Discutem-se criticamente estes resultados, à luz dos modelos teóricos, e da investigação empírica, no âmbito da gestão pessoal da carreira, e da avaliação de programas de intervenção de cariz vocacional, sendo salientadas as limitações de carácter metodológico que lhes estão subjacentes. São retiradas implicações para o desenvolvimento deste modelo de intervenção psicológica, em particular, e para o desenho, implementação, e avaliação de futuras intervenções/investigações no contexto da gestão pessoal da carreira, em geral.

Palavras-chave: gestão pessoal da carreira; intervenção psicológica; bolseiros de investigação; avaliação.

Self-Career Management: study of a psychological intervention model with research grant holders

Career self-management refers to a regular and continuous process, in which career exploration, goal setting, design and implementation of action plans, and monitoring and feedback obtaining are considered key-tasks to solve problems and make decisions regarding career (Pinto & Taveira, 2010; Taveira, 2009). Given the set of revolutions that have come to register on a political, economic, and social level, and their impact on the career theories and concepts, career self-management models have become vital in supporting the development of healthy personal and professional trajectories. Therefore, this paper aims to present and discuss the evaluation results of the "Career Self-Management Seminar", in its version B – a specialized psychological intervention model, implemented in the Psychology Service of the School of Psychology, in the University of Minho, to PhD students and research grant holders (CSMS-B; Taveira, Araújo, Loureiro, Silva, Faria, & Carneiro Pinto, 2009). This program consists of seven weekly educational sessions on career, and aims to contribute to increased self-knowledge, knowledge of educational, training, and professional opportunities, in preferred areas of activity, as well as, the ability of planning and personal decision, by developing and maintaining a positive outlook about career. Three empirical and quasi-experimental studies were developed, in which participated a total of 103 individuals of both sexes (71, 68.9% female, 32, 31.1% men), aged between 22 and 49 years old (M=29.27, SD=5.97), and who were developing their research/doctoral projects at the University of Minho, in the academic years 2007/2008 and 2008/2009. It was used both the intra-subject and inter-subject research design, using repeated measures of evaluation, through the application of a pretest and a posttest, and in some cases, a follow-up. The assessment of participants' expectations towards the intervention was carried out through a self-report questionnaire "My enrollment in the Career Self-Management Seminar Version B: motivations and concerns" (Taveira et al., 2007). The evaluation of the cognitive-motivational reactions to the intervention process was based on the application of the Client Reaction System, (CRS, Hill, Spiegel, & Tichenor, 1988; GAS, adapt. by Taveira, Oliveira, Gomes &, 2004). In turn, the evaluation of the intervention outcomes resorted to the self-report measures Career Exploration Survey (CES, Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983; EEV, adapt. by Taveira, 1997) and Adult Career Concerns Inventory (ACCI, Super, Thompson, & Lindeman, 1988; IPC, adapt. for Duarte, 1997), designed to evaluate the career exploration process, and

the type of career concerns of participants, respectively. Results regarding the evaluation of participants' expectations suggest that they perceive the career self-management process analogously to the traditional vocational guidance process (orientation), and present concerns mainly related to the need to acquire strategies and skills (education) to enable them to develop a more comprehensive and integrated perception about themselves, regarding their skills, interests, and skills (self-knowledge), as well as, assess, define and develop objectives and targets and related action plans toward its implementation (planning). Results regarding the evaluation of the intervention process indicate that, overall, participants evaluate positively the psychological intervention model carried out, both initially as in a more advanced stage of the process. The reactions reported had a positive tone, specifically, understanding, support, self-concept, clarity, and education, and prevailed throughout the intervention. Results from several studies also show, that, in general, the CSMS-B is particularly effective in working the cognitive, affective and behavioral factors associated to the career exploration process, as well as, producing some variations regarding the type of career concerns of the research grant holders, among the several evaluation moments, although the latter lacking, in general, statistical significance. These results are critically discussed concerning the theoretical models and empirical research in the context of the career self-management, and the evaluation of career intervention programs, and their methodological limitations are highlighted. Implications are drawn for the development of this psychological intervention model, in particular, and for the design, implementation, and evaluation of future interventions/evaluations in the context of the career self-management, in general.

Key-words: Career self-management; psychological intervention; research grant holders; evaluation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL 1

CAPÍTULO 1. Gestão Pessoal da Carreira: enquadramento conceptual 9

1. Condições de desenvolvimento da gestão pessoal da carreira 11

1.1 Novas realidades organizacionais 12

1.2 Conceitos emergentes de carreira 18

1.3 Teorias de carreira prévias 29

2. Modelos de gestão pessoal da carreira: contributos teóricos e empíricos 47

2.1 O modelo de Greenhaus e Callanan 48

2.2 O modelo de Noe 53

2.3 O modelo de King 57

2.4 Estudos empíricos e intervenções 64

3. Avaliação das intervenções de gestão pessoal de carreira 100

3.1 Pertinência e benefícios da avaliação 100

3.2 Finalidades e objectivos da avaliação 103

3.3 Processo de avaliação 114

3.4 Estudos empíricos 126

CAPÍTULO 2. Estudo de avaliação do Seminário de Gestão Pessoal da Carreira - versão B 159

1. Enquadramento e objectivos 161

2. Hipóteses 162

3. Plano de investigação 165

4. O Seminário de Gestão Pessoal da Carreira para Bolseiros de Investigação 166

4.1 Avaliação de necessidades e racional do programa 167

4.2 Objectivos, estrutura e conteúdos 175

5. Participantes 179

6. Instrumentos 186

7. Procedimento 192

8. Análises 197

CAPÍTULO 3. Resultados 201

1. Estudo piloto do GPC-B 203

2. Estudo do processo e resultados do GPC-B com a amostra global 207

2.1 Expectativas face à intervenção 207

2.2 Reacções ao processo de intervenção 217

2.3 Eficácia num estudo com design pré- pós-teste 219

2.4 Eficácia num estudo com design pré- pós-teste e *follow-up* 223

3. Estudo do GPC-B com grupos específicos de intervenção 228

3.1 Reacções ao processo de intervenção 228

3.2 Resultados pré- pós-teste 230

3.3 Resultados pré- pós-teste e *follow-up* 235

CAPÍTULO 4. Discussão 241

1. Expectativas face à intervenção 243

2. Reacções ao processo de intervenção 247

3. Eficácia do programa de intervenção 249

CONCLUSÃO GERAL 259

BIBLIOGRAFIA 269

ANEXOS 287

Índice de Quadros

Quadro 1.1: Modelos de carreira: tradicional e contemporâneo 15
Quadro 1.2: Gestão pessoal da carreira: revisão de estudos empíricos 65
Quadro 1.3: Modelos de desenvolvimento de programas de intervenção 104
Quadro 1.4: Processo de avaliação de programas de intervenção 115
Quadro 1.5: Avaliação de intervenções de carreira: revisão de estudos empíricos 128
Quadro 2.1: Estrutura, objectivos, e actividades exemplo do Seminário GPC-B 177
Quadro 2.2: Caracterização sócio-demográfica da amostra por grupo de intervenção (n=103) 184
Quadro 2.3: Grelha para a Avaliação das Sessões (Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004) 187
Quadro 2.4: Dimensionalidade da Escala de Exploração de Carreira (Taveira, 1997) 190
Quadro 2.5: Dimensionalidade do Inventário de Preocupações de Carreira (Duarte, 1999) 192
Quadro 2.6: Processo de recolha de dados 193
Quadro 3.1: Reacções ao processo de intervenção na carreira: estatística descritiva (n=5) 204
Quadro 3.2: Efeitos no processo de exploração vocacional e nas preocupações de carreira de um grupo piloto de bolseiros de investigação: avaliação descritiva e estatística do teste de Wilcoxon (n=5) 206
Quadro 3.3: Categorias, subcategorias, e respectiva definição, decorrentes do processo de análise do conteúdo das respostas dos participantes à ficha *A minha inscrição no Seminário de Gestão Pessoal da Carreira versão B: Motivações e receios* (n=62) 209
Quadro 3.4: Classificação das respostas dos participantes à ficha *A minha inscrição no Seminário de Gestão Pessoal da Carreira versão B: Motivações e receios*, por categorias e subcategorias (n=62) 212
Quadro 3.5: Reacções ao processo de intervenção na carreira: estatística descritiva (n=59) ..218
Quadro 3.6: Níveis de exploração vocacional e tipos de preocupações de carreira: análise das diferenças entre-grupos e intra-grupos de intervenção (n=98) 221
Quadro 3.7: Eficácia da intervenção na gestão pessoal da carreira: frequências da EEV e do IPC por grupo de intervenção (n=63) 224
Quadro 3.8: Estatísticas dos testes Mann-Whitney, Friedman e Wilcoxon considerando o grupo de intervenção e o momento de avaliação (n=63) 225

Índice de Figuras

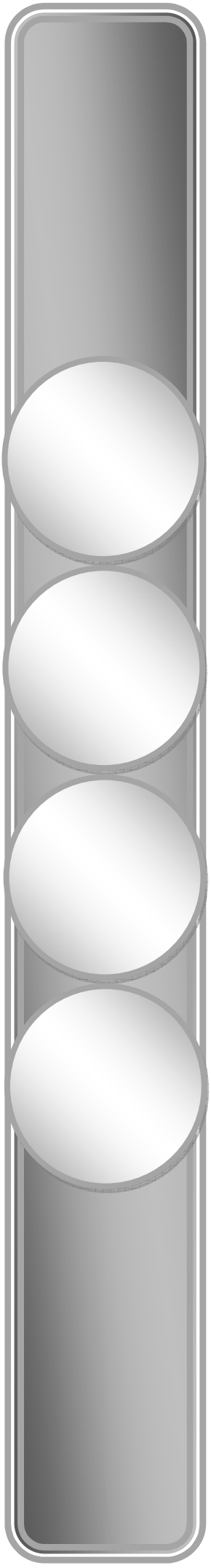
Figura 1.1: A evolução da carreira: metáfora da visão pendular 16
Figura 1.2: Tipologia da carreira proteana 21
Figura 1.3: Tipologia da carreira sem fronteiras 23
Figura 1.4: Modelo de ajustamento à carreira de Crites (1969) 30
Figura 1.5: Modelo de exploração da carreira de Stumpf, Colarelli e Hartman (1983) 33
Figura 1.6: Modelo de adaptabilidade à carreira de Savickas (2005) 37
Figura 1.7: Teoria sócio-cognitiva da carreira de Lent, Brown, e Hackett (2004) 42
Figura 1.8: Modelo de satisfação com o trabalho de Lent e Brown (2006) 46
Figura 1.9: Modelo de gestão de carreira de Greenhaus e Callanan (1994) 49
Figura 1.10: Modelo de gestão de carreira de Noe (1996).....55
Figura 1.11: Modelo de gestão de carreira de King (2004): natureza, causas e consequências 59
Figura 1.12: Relação entre expectativas e experiências de GPC e GOC: síntese de resultados ..74
Figura 1.13: Relação entre a experiência de GPC e a eficácia da decisão acerca do emprego ..77
Figura 1.14: Relação entre a experiência de GPC e a satisfação no emprego 79
Figura 1.15: Relação entre a experiência de GPC e o sucesso subjectivo de carreira 81
Figura 1.16: Relação entre a experiência de GPC e o equilíbrio vida-trabalho 84
Figura 1.17: Relação entre a experiência de GPC e resultados organizacionais: síntese 90
Figura 1.18: Intervenções na gestão de carreira: uma proposta de organização das modalidades de gestão de carreira identificadas por Arnold (1997) na taxonomia de intervenções de carreira desenvolvida por Spokane (1991) 97
Figura 1.19: Etapas no desenvolvimento de programas de intervenção: finalidades e objectivos 105
Figura 1.20: Processo de avaliação de programas de intervenção 120
Figura 1.21: Expectativas face à intervenção na carreira e qualidade do serviço.....139
Figura 1.22: Percepções e preferências de intervenção na carreira (Shivy & Koehly, 2002).....140
Figura 1.23: Necessidades de intervenção na carreira e resultados vocacionais 143
Figura 1.24: Factores da qualidade da relação terapêutica 148
Figura 1.25: Abordagem à de gestão de carreira de Kossek, Roberts, Fisher e DeMarr (1998) 151
Figura 1.26: Abordagem à gestão de carreira de Raabe, Frese, e Beehr (2007) 154

Figura 2.1: Fases do processo de desenho, implementação, e avaliação do GPC-B. 165
Figura 2.2: Distribuição da totalidade de participantes pelos respectivos grupos de intervenção 181

Índice de Anexos

Anexo 1: Reacções ao processo por grupo de intervenção: estatística descritiva (n=53) 289
Anexo 2: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: frequência por grupo específico de intervenção (n=62) 291
Anexo 3: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: estatísticas do teste de Wilcoxon (n=62).....296
Anexo 4: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: frequências por grupo e momento de avaliação (n=34) 299
Anexo 5: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: estatísticas do teste de Friedman (n=34) 304
Anexo 6: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: frequências e estatísticas do teste de Wilcoxon (n=34) 305

INTRODUÇÃO GERAL



A capacidade para gerir eficazmente uma carreira é uma das competências mais importantes, e também mais requisitadas no actual mundo profissional. Tomar uma decisão no domínio da carreira é uma tarefa frequente do nosso quotidiano, mas que rapidamente se pode tornar um problema de carreira, quando não se possui a preparação e o apoio necessários para a realizar. Decisões, tais como optar, entre passar tempo de qualidade com os filhos, ou prolongar o horário de trabalho; aceitar uma promoção salarial em troca de uma mudança de cidade; e, realizar uma viagem para apresentar o seu projecto de investigação à comunidade científica ou ficar em casa a tomar conta dos pais doentes, são apenas três das muitas situações dilemáticas com as quais, cada vez mais, os trabalhadores das "novas carreiras" se deparam, e que exigem alguma mestria na sua resolução. As competências e os comportamentos associados à gestão pessoal da carreira constituem, na generalidade dos casos, uma aposta segura para a resolução bem sucedida desses conflitos. A gestão pessoal da carreira diz respeito a um processo que deve ocorrer de forma contínua e regular no ciclo de vida dos indivíduos, tendo em vista a promoção de trajectórias pessoais e profissionais saudáveis e satisfatórias do ponto de vista do indivíduo, mas também do ponto de vista das organizações em que ele se encontra inserido, e em última instância, da sociedade a que ele pertence.

Apesar da pertinência de que este tema se reveste face aos actuais circunstancialismos que o mundo profissional em particular, e a sociedade em geral, atravessam, chega a ser desapontante a forte lacuna que se faz sentir no que respeita as intervenções e as investigações a este respeito. A literatura vocacional indica-nos que as pessoas podem, ao longo de todo o ciclo de vida, experienciar múltiplas e diversificadas preocupações e necessidades de intervenção na carreira (Gysbers, 1988; Luzzo, 2000), e que a não resolução adequada dos objectivos, das tarefas, e dos desafios a elas associadas, pode originar uma variedade de complicações com repercussão na vida pessoal e profissional dos indivíduos. No entanto, nem sempre esta diversidade é contemplada aquando do desenvolvimento das intervenções de carreira. Apesar de toda a evolução que se foi fazendo sentir nas práticas de intervenção ao longo dos últimos anos, a realidade ainda transparece uma predominância pelos programas de desenvolvimento de carreira que estão particularmente vocacionados para o apoio aos jovens adolescentes e aos jovens adultos inseridos num percurso educativo (e.g., Faria, 2008; Königstedt, 2008; Lima, 1998). Esta situação contrasta com a escassez de programas dirigidos,

por exemplo, a alunos de pós-graduação, ou a alunos que retomam os seus estudos após um período prolongado de permanência no mercado de trabalho.

Esta integração da diversidade nas intervenções de carreira exige o reconhecimento e a aceitação em como existem diversos sub-grupos, dentro dos grupos populacionais, sendo cada um deles marcado pela especificidade das suas próprias características (e.g., sócio-demográficas, culturais, políticas, étnicas, e de desenvolvimento de carreira). Os alunos de pós-graduação constituem-se, pois, como um óptimo exemplo de um sub-grupo específico da população adulta e universitária, ao qual não tem sido dada a devida atenção no que respeita as intervenções de carreira. Existe uma crença generalizada de que estes trabalhadores estão tão comprometidos com as carreiras académicas que não necessitam de qualquer tipo de apoio na sua gestão (Luzzo, 2000). Esta convicção tem sido francamente responsável pelo evidente desinteresse dos profissionais de carreira em apoiar estes indivíduos no desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar de modo positivo com tarefas que se sobrepõem, prazos que escasseiam, e decisões que urgem. Outra vertente da diversidade, que também não tem sido devidamente abordada na literatura em torno das intervenções de carreira, concerne às próprias modalidades de entrega dos serviços de aconselhamento. Recentemente, assistiu-se à proliferação de distintas modalidades de intervenção, podendo esta assumir formas tão distintas como a consulta psicológica individual, a consulta psicológica em grupo, a intervenção por computador, os seminários de educação para a carreira, ou os *workshops* e os cursos breves de gestão de carreira (Brown & Krane, 2000; Herr & Cramer, 1996; Faria & Taveira, 2006; Kellett & Conger, 1995; Königstedt, 2008; Silva, 2004; Spokane, 2004). A estratégia para a selecção da modalidade de intervenção de carreira mais adequada consiste precisamente em avaliar e atender às múltiplas diversidades (de clientes, de problemáticas, de necessidades, e de objectivos) que estão associadas à própria intervenção.

A avaliação consiste também numa outra vertente das intervenções de carreira à qual não tem vindo a ser atribuída a devida atenção. Apesar do corpo teórico robusto em torno deste tema, recentemente registou-se um decréscimo no número de publicações associadas à avaliação das intervenções de carreira, em particular dos programas de intervenção. Actualmente, sabe-se que as intervenções de carreira são, em geral, mais eficazes do que a não-intervenção (Brown & Krane, 2000; Oliver & Spokane, 1988; Spokane & Oliver, 1983; Swanson, 1995; Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998); que as

intervenções em grupo aparecem frequentemente como as modalidades mais eficazes, oferecendo razoável eficácia a um baixo custo pessoal e financeiro, tanto para o psicólogo como para o cliente (Brown & Krane, 2000; Peterson, Sampson, & Reardon, 1991; Spokane & Oliver, 1983); e, que as intervenções com duração entre quatro a cinco sessões são geralmente as mais eficazes (Brown & Krane, 2000; Faria, 2008; Pickerin & Vacc, 1984). Infelizmente, a ausência de avaliações mais sistematizadas nesta área acaba por reforçar a ideia de que, independentemente da intervenção desenvolvida, a actividade do psicólogo está sempre associada a um resultado positivo e eficaz.

Com esta dissertação, estruturada em quatro capítulos, pretendemos concorrer para a compreensão do actual estado da arte no que respeita a temática geral da gestão pessoal da carreira, e a temática particular da avaliação de programas de intervenção neste âmbito. Neste sentido, é realizado um esforço para reunir, sob a alçada de um único trabalho, um conjunto de contribuições teóricas e empíricas, referentes a ambos os temas. Pretendemos, de igual modo, submeter a uma avaliação criteriosa, um modelo de gestão pessoal da carreira que foi especificamente desenvolvido para atender às necessidades individuais dos bolseiros de investigação científica, tendo em consideração o que é referido na literatura como boas práticas neste domínio da intervenção e da investigação na carreira.

O interesse por estas temáticas decorreu de um conjunto de experiências pessoais e profissionais que marcaram profundamente o rumo deste trabalho. No ano de 2007, a integração na Unidade de Consulta Experimental em Estratégias de Exploração Vocacional possibilitou o contacto com a realidade dos pedidos dos alunos realizados ao Serviço de Psicologia da Universidade do Minho no âmbito do apoio à carreira, e levantou a necessidade de se desenvolverem programas que, de forma breve e estruturada, dotassem os indivíduos de competências que lhes permitissem realizar uma gestão eficaz da sua carreira ao longo da vida. Por outro lado, a realização de um estágio na TecMinho (associação que actua como interface entre a Universidade do Minho e a sociedade, em particular a região do Vale do Ave) alertou para a necessidade de cada vez mais as carreiras se pautarem por percursos empreendedores, face ao crescente desemprego que assola a região. Esta necessidade foi particularmente salientada junto dos alunos de doutoramento e bolseiros de investigação científica, por se constituírem como indivíduos com conhecimentos e competências de excelência, e que apesar de tudo, apresentam alguma dificuldade de integração no mercado de trabalho.

Assim, o Primeiro Capítulo visa realizar uma revisão da literatura que servirá de enquadramento conceptual para o estudo da avaliação de um modelo de intervenção psicológica, desenvolvido com grupos de bolseiros de investigação científica, e que será posteriormente apresentado, na parte empírica deste trabalho. Neste sentido, começamos por realizar uma breve revisão em torno das mudanças operadas no mundo organizacional a partir de meados dos anos 50 do século passado, e do modo como estas se traduziram em novos conceitos, e novas realidades de carreira. São também mencionadas algumas teorias gerais ligadas ao desenvolvimento da carreira, que no nosso entender, se constituem como contributos relevantes para o desenvolvimento e compreensão dos actuais modelos de gestão de carreira. Posteriormente, os modelos recentemente desenvolvidos no âmbito da gestão de carreira são apresentados e discutidos, com particular destaque para os modelos de Greenhaus e Callanan (1994), Noe (1996), e King (2000, 2001, 2004). Ainda neste capítulo é dada especial atenção à natureza e à avaliação de programas de intervenção no âmbito da gestão pessoal e do desenvolvimento da carreira, em particular com populações de jovens adultos e adultos.

No Segundo Capítulo é apresentada a metodologia geral subjacente ao estudo do modelo de intervenção psicológica desenvolvido especificamente para apoiar bolseiros de investigação científica na gestão da sua carreira. Este programa de intervenção recebe a designação de "Seminário de Gestão Pessoal da Carreira – versão B" (GPC B; Taveira, Araújo, Loureiro, Silva, Faria, & Pinto, 2007), e é avaliado no que respeita as expectativas dos participantes previamente ao seu ingresso na intervenção, as suas reacções face à relação estabelecida com a profissional de psicologia responsável pela implementação do programa, e os seus resultados em termos dos níveis de exploração de carreira e do tipo de preocupações de carreira. Por conseguinte, são inicialmente explicitados os objectivos, as hipóteses, e as fases associadas ao plano de investigação, assim como, os participantes e os instrumentos de avaliação comuns à generalidade dos estudos desenvolvidos. São também apontados os procedimentos de investigação e de análise de dados.

No Terceiro Capítulo são apresentados os principais resultados associados à realização de três estudos empíricos distintos, decorrentes da implementação do modelo de intervenção psicológica, junto de amostras de bolseiros de investigação científica. O primeiro estudo foi desenvolvido junto de uma única amostra piloto de bolseiros de investigação (n=5). O segundo estudo foi desenvolvido junto da totalidade dos participantes da investigação, organizados de

acordo com um único grupo experimental e um único grupo de controlo (n=98). E, o terceiro estudo foi desenvolvido junto dos catorze grupos de intervenção que os bolseiros integraram aquando da sua inscrição no seminário (n=62). Em todos os estudos são avaliadas as reacções dos clientes face à qualidade da relação de ajuda, assim como, os seus níveis de exploração vocacional e o tipo de preocupações de carreira, em fases distintas do processo de aconselhamento, e de acordo com um plano longitudinal que contempla o efeito do tempo nas medidas. Num dos estudos, e com um carácter exploratório, são também avaliadas as expectativas dos participantes face à sua inscrição no seminário de carreira.

No Quarto Capítulo são discutidos os resultados obtidos em cada um dos estudos previamente enunciados, organizados de acordo com a sua temática geral. Por conseguinte, este capítulo inclui uma discussão referente à avaliação das expectativas de intervenção, à avaliação das reacções à relação de ajuda, e à avaliação dos resultados do programa, tendo em consideração as dimensões de exploração e de preocupação de carreira consideradas. Dada a diversidade de resultados obtidos em cada um dos diferentes estudos empíricos, a regra da discussão tende para a generalidade dos resultados, obtidos junto das amostras globais, sendo particularizados alguns dos resultados das amostras parciais sempre que considerado relevante. Esta discussão é orientada pelo enquadramento teórico e empírico apresentado no primeiro capítulo, e contempla também uma análise das principais limitações metodológicas que lhe estão subjacentes.

Finalmente, a Conclusão desta dissertação reflecte os principais contributos teóricos e empíricos decorrentes da sua realização. Neste sentido, são apresentadas as conclusões gerais e retiradas implicações para o aprofundamento deste projecto. São também sugeridas novas linhas de investimento, tendo em vista o desenvolvimento futuro de intervenções e de investigações no âmbito da gestão pessoal de carreira.

1

Gestão Pessoal da Carreira: enquadramento conceptual

1. Condições de desenvolvimento da gestão pessoal da carreira

Ao longo dos últimos anos, embora com finalidades um pouco distintas, tanto a Psicologia Vocacional, como a Psicologia das Organizações, se têm dedicado ao estudo do cenário organizacional. Um conjunto de autores (e.g., Arnold, 1997; Cheramie, Sturman, & Walsh, 2007; Esbroeck, 2008; Mirvis & Hall, 1994; Murphy & Ensher, 2001; Schein, 1996; Sullivan, 1999; Thomas, Lazarova, & Inkson, 2005; Vianen, De Pater, & Preenen, 2008) tem vindo sistematicamente a dar-nos conta da diversidade de mudanças que ocorreram no meio organizacional e profissional, e que parecem ter marcado sobremaneira a transição de um mundo organizacional tradicional para um mundo organizacional contemporâneo. Estas mudanças são consequência de um conjunto de transformações muito mais profundas que ocorreram na sociedade em geral, e que são frequentemente mencionadas como sendo as principais responsáveis pelas alterações na vida quotidiana, tanto dos indivíduos trabalhadores como das próprias organizações.

Neste ponto do trabalho, partindo de uma revisão da literatura de ambos os ramos de conhecimento da Psicologia, ilustra-se a diversidade de transformações que ocorreram no mundo organizacional, nomeadamente, em termos das relações entre profissionais e instituições empregadoras, sendo atribuído particular ênfase a uma visão mais recente, e também mais integradora do que pode ser o verdadeiro impacto dessas transformações na estruturação do mundo organizacional e social, e consequentemente, nas novas formas de gestão de carreira. De seguida, discutem-se as repercussões do novo cenário organizacional no modo com as carreiras passaram a estruturar-se e a ser geridas nesse contexto, sob a ampla designação de "novas carreiras". Especificamente, apresenta-se a emergência de novos conceitos de carreira, tais como, a carreira proteana (Briscoe & Hall, 2006; Hall & Moss, 1998; Mirvis & Hall, 1994), a carreira sem fronteiras (Arthur, 1994; DeFillipi, & Arthur, 1994; Sullivan & Arthur, 2006), a carreira inteligente (Arthur, Claman, & DeFillipi, 1995), e as âncoras de carreira (Schein, 1996). E, finalmente, apresentam-se quatro teorias da literatura Vocacional, no âmbito do ajustamento (Crites, 1969), da exploração (Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983), da adaptabilidade (Savickas, 2002), e da auto-eficácia na carreira (Lent, Brown, & Hackett, 2002), e que se constituíram como contributos bastante pertinentes para o desenvolvimento dos modelos de gestão de carreira que serão posteriormente discutidos.

1.1 Novas realidades organizacionais

Tal como referido, o mundo organizacional, em particular, e a sociedade, em geral, foram alvo de uma multiplicidade de transformações. Ao longo do tempo, estas transformações têm vindo a ser mencionadas na literatura a partir de uma diversidade de designações, tais como, a globalização, a interdependência das economias, a competição global, e as evoluções científicas, técnicas, e tecnológicas (e.g., Appelbaum, Ayre, & Shapiro, 2002; Arnold & Jackson, 1997; Blustein, 2006; Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001; Hall & Moss, 1998; King, 2004; Thite, 2001). A compreensão destas modificações, e particularmente do seu impacto, nas novas relações e dinâmicas entre trabalhadores e organizações, torna-se verdadeiramente crucial para qualquer profissional que pretenda intervir neste contexto. O mundo organizacional mudou (cf. Quadro 1.1). As diferenças principais entre o mundo organizacional, "tradicional", e o novo mundo organizacional, "contemporâneo", estão patentes em praticamente toda a literatura sobre o tema (e.g., Arnold & Jackson, 1997; Riddle & Ward, 2000; Schein, 1996; Sullivan, 1999; Sullivan & Arthur, 2006; Sullivan, Carden, & Martin, 1998).

De acordo com a visão mais tradicional, são as organizações, e não os indivíduos, quem assume um papel principal em todo o processo de gestão de carreira (Orpen, 1994). As organizações detêm o poder para seleccionar quais os indivíduos que devem ingressar e passar a fazer parte da sua estrutura, com base na avaliação das suas competências, e adequabilidade destas às funções em causa. Deste modo, a organização assegura que contrata o trabalhador certo para executar a tarefa certa, o que a longo prazo lhe garante estar na vanguarda, com elevados níveis de produtividade e competitividade. A partir do momento em que o trabalhador ingressa na organização, esta assume com ele aquilo que os autores têm vindo a referir como um "contrato psicológico de trabalho"[1] (Sullivan, et al., 1998). Neste contrato fica implicitamente definido que a organização espera obter do trabalhador lealdade e um compromisso para toda a vida, em troca de um emprego estável e de um salário certo. Por esse motivo, é frequente que, ao longo de toda a sua vida de trabalho, os indivíduos desenvolvam as suas carreiras apenas no contexto de uma ou duas organizações (Sullivan, 1999). À medida que o tempo vai avançando, o indivíduo tem a possibilidade de começar a progredir na sua carreira. No entanto, esta progressão segue determinadas normas, sendo habitualmente realizada no sentido vertical, de

[1] O contrato psicológico de trabalho é definido por Herriot (1992) como o conjunto de crenças e de expectativas que organizações e indivíduos desenvolvem acerca um do outro, e que estão implícitas e mutuamente acordadas na sua relação.

forma linear e unidireccional, e frequentemente deliberada por um seu superior, a partir de critérios muito pouco relacionados com o desempenho do trabalhador nas suas funções (Baruch, 2004; Sullivan, et al., 1998). Ou seja, a progressão está apenas contemplada dentro dos limites da hierarquia organizacional, não sendo antecipado nem desejado que os indivíduos assumam um progresso horizontal entre fronteiras organizacionais permeáveis. O nível de sucesso que cada trabalhador alcança na sua carreira está, por sua vez, muito associado à progressão que este consegue alcançar dentro da organização. Deste modo, é determinado por critérios completamente objectivos, tais como, o número de promoções obtidas, o grau de responsabilidade assumido nas suas funções, e o valor salarial auferido (Bozionelos, 2004). Assim sendo, constata-se que, neste mundo organizacional tradicional, tal como descrito pela generalidade da literatura (Arnold, 1997; Orpen, 1994; Sturges, Guest, Conway, & Davey, 2002), as organizações detêm, sem deixar grande alternativa aos indivíduos, completo controlo sob as carreiras dos seus trabalhadores. Neste sentido, a tarefa de gerir a carreira dos trabalhadores cabe, sobretudo, às próprias organizações. São estas que detêm a responsabilidade por disponibilizar aos seus trabalhadores, mediante a realização de actividades formais ou informais (Sturges, et al., 2002), todas as condições necessárias para uma gestão eficaz da sua carreira. Ao trabalhador cabe a responsabilidade de aproveitar os recursos e as estratégias empreendidas pela organização.

Em contrapartida, no mundo organizacional contemporâneo, os indivíduos parecem mais determinados em assumir o controlo pela gestão da sua própria carreira. O ingresso nas organizações deixa de estar única e exclusivamente dependente da avaliação que esta faz das competências actuais do candidato, mas procura antecipar também a capacidade do indivíduo para se adaptar, moldar, e transferir para contextos em constante evolução. A partir do momento em que o indivíduo ingressa na organização, é estabelecido um novo contrato psicológico de trabalho, bastante distinto da realidade anteriormente apresentada (Atkinson, 2002). O desejo de lealdade e compromisso por parte da organização é agora substituído por exigências de esforço, desempenho, e competitividade; em contrapartida, a necessidade de segurança, estabilidade, e previsibilidade por parte do trabalhador é agora substituída pelo anseio de oportunidades de aprendizagem, treino e desenvolvimento (Herriot & Pemberton, 1996; Rousseau & Wade-Benzoni, 1995). Estas alterações no conteúdo do contrato entre as organizações empregadoras e os indivíduos trabalhadores trazem profundas implicações para a forma como o progresso de

carreira e, consequentemente, o sucesso de carreira, são percepcionados. Nas palavras de Baruch (2004, p. 61), o progresso de carreira é qualquer "movimento lateral, mudança de direcção, de organização, de aspiração". Por conseguinte, o progresso de carreira de um indivíduo passa a poder ser realizado devido a múltiplas motivações, em diversos sentidos e, de diferentes formas. Isto é, os movimentos que o indivíduo realiza na sua carreira podem ocorrer de forma voluntária, quando o próprio indivíduo decide provocar essa mudança (e.g., despede-se do emprego), ou involuntária, quando é a organização que decide impor uma mudança ao trabalhador (e.g., o trabalhador é despedido ou destacado para outra função); mas também, de forma vertical, quando ocorrem dentro da hierarquia organizacional (e.g., quando o trabalhador é promovido para um novo cargo, ou novas funções dentro da actual organização), ou horizontal, quando ocorrem fora da hierarquia organizacional (e.g., quando o trabalhador decide passar as fronteiras da actual organização para uma nova entidade empregadora). Por este motivo, é cada vez mais frequente que, ao longo da vida de trabalho, cada indivíduo passe por cerca de 10 instituições empregadoras, de acordo com alguns dados estatísticos internacionais (Bureau of Labor Statistics, 2002), ao longo das quais, tanto as organizações como os indivíduos procuram reunir esforços, em busca de objectivos distintos. Como consequência, o sucesso de carreira deixa de ser percebido como dependente de factores meramente objectivos, passando a ser avaliado de acordo com critérios que dependem da subjectividade de cada trabalhador (isto é, do sucesso de carreira subjectivo ou psicológico). Neste sentido, um indivíduo bem sucedido na sua carreira pode ser, por exemplo, um indivíduo que retira um elevado grau de satisfação da realização das suas funções, um indivíduo em quem é depositado um elevado grau de autonomia e confiança pelo empregador, ou até um indivíduo que alcançou um estilo de vida que corresponde ao que tinha idealizado. Assim, conclui-se que a tarefa da gestão de carreira se torna agora bastante mais dificultada para as organizações, dado que têm que gerir a carreira de uma multiplicidade de trabalhadores, distintos em termos de género, raça, idade, estádio de desenvolvimento, necessidades, preocupações, e objectivos de carreira, e com um tempo de permanência dentro da organização bastante variável. Assim sendo, estão criadas as condições, neste mundo contemporâneo, para que os indivíduos possam assumir cada vez mais a responsabilidade por uma gestão proactiva e assertiva, das suas próprias carreiras (Moreno, 2008; Viannen, et al., 2008; Veloso, Trevisan, Santos, & Oliveira, 2007).

Quadro 1.1: Modelos de carreira: tradicional e contemporâneo[2]

Dimensões	Modelo de carreira tradicional	Modelo de carreira contemporânea
Contexto	Uma ou duas organizações/instituições Previsibilidade	Múltiplas organizações/instituições Imprevisibilidade
Poder	Autoridade Organização burocrática	Influência Visão partilhada e missão
Relações	Hierarquia corporativa Patrão/Empregador - Trabalhador	Redes de aprendizagem de pares Empreendedor, membro de equipa
Identidade	Associada ao emprego, à posição, e à ocupação detidos pelo indivíduo	Associada à contribuição do indivíduo para um trabalho significativo, para a sua família, e a comunidade em geral
Lealdade	Para com a empresa e o empregador	Para com o *self* e o trabalho
Contrato psicológico de trabalho	Segurança, estabilidade, e previsibilidade no emprego em troca de lealdade e compromisso	Empregabilidade, aprendizagem, treino, e desenvolvimento em troca de esforço e desempenho
Treino	Formal Ensino-aprendizagem	Informal Aprendizagem-acção contínua
Competências	Específicas Académicas e técnicas	Transferíveis Académicas, técnicas, científicas e de empregabilidade
Progresso	Vertical Linear Unidireccional Relacionado com a idade	Horizontal Não sequencial Multi-direccional Relacionado com a aprendizagem/competências
Sucesso	Ascensão na escada profissional/hierarquia corporativa Associado a salário, promoção, estatuto	Aquisição de competências de valor Associado a satisfação, autonomia, e liberdade
Gestão de Carreira	Gestão Organizacional da Carreira Responsabilidade partilhada entre os recursos humanos da organização/instituição e o trabalhador Atitude passiva	Gestão Pessoal da Carreira Responsabilidade do próprio indivíduo Atitude proactiva e assertiva

[2] Adaptado de "The changing nature of careers: A review and research agenda", S. E. Sullivan, 1999, *Journal of Management, 25*, pp. 457-484.

Apesar da generalidade da literatura transmitir a noção de que é consensual esta visão entre o antes e o depois do mundo organizacional de meados do século XX, recentemente, alguns autores (e.g., Arnold, 1997; Baruch, 2006) têm criticado a perspectiva dicotómica do mundo organizacional tradicional e contemporâneo aqui apresentada. Baruch (2006), por exemplo, é um dos autores que não concorda com esta divisão entre o antes e o depois da ocorrência da globalização, e as suas implicações para as organizações em geral, e as carreiras em particular. No artigo "O desenvolvimento da carreira nas organizações e para além delas: balancear as perspectivas tradicional e contemporânea"[3], ele explica o seu ponto de vista considerando que ambas as visões – tradicional e contemporânea – correspondem a posições extremadas que "não permitem captar devidamente a natureza das actuais realidades de carreira" (p. 125). Para o efeito, socorre-se da metáfora do pêndulo (Figura 1.1), para demonstrar que a sociedade foi desenvolvendo uma visão pendular da evolução das carreiras, que não transmite a verdadeira realidade experienciada nos contextos organizacionais.

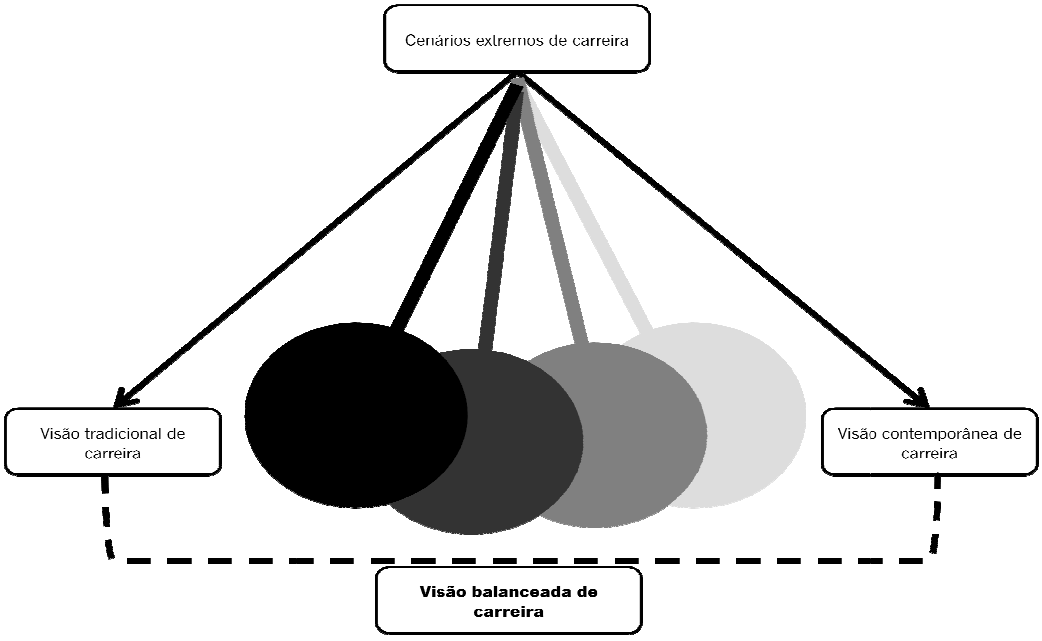


Figura 1.1: A evolução da carreira: metáfora da visão pendular

Num dos extremos do pêndulo, é apresentada a visão tradicional da carreira, marcada por movimentos verticais, lineares, rígidos, previsíveis, e estáticos, que ocorrem em

[3] No original "Career Development in organizations and beyond: balancing traditional and contemporary viewpoints", Y. Baruch, 2006, *Human Resource Management Review, 16,* pp. 125-138.

determinados períodos temporais, consequência de decisões externas, no contexto de uma organização. No outro extremo do pêndulo, é apresentada a visão contemporânea da carreira, marcada por um conjunto de movimentos verticais e horizontais, imprevisíveis e dinâmicos, que ocorrem em qualquer momento da vida de um indivíduo, consequência de decisões, tanto internas como externas, no contexto de diversas organizações.

Para Baruch (2006) o adequado é abandonar esta perspectiva falaciosa em relação à carreira, e adoptar uma posição mais integrativa da mesma. De acordo com esta nova concepção, assume-se que as mudanças ocorridas na sociedade em geral tiveram efectivamente amplas implicações nas organizações, e consequentemente, nas carreiras. No entanto, também se assume que, apesar de todas essas mudanças, muito do que caracterizava o mundo tradicional permaneceu estável. Se por um lado as carreiras se tornaram mais fluidas e sem fronteiras, por outro lado, e em certas circunstâncias, os percursos de carreira tradicionais continuam a ser válidos para muitas pessoas (Baruch, 2004, 2006). Isto significa que, nem a ordem, a estabilidade, a rigidez, e a previsibilidade caracterizam, de modo adequado, as organizações tradicionais, nem o caos, a fluidez, o dinamismo, e a imprevisibilidade caracterizam as actuais organizações contemporâneas. Tendo isto em consideração compreende-se o seu alerta para que não seja sensato, pelo menos para já, descartar as tradicionais teorias e práticas de carreira. O que mudou nos últimos anos foi simplesmente a velocidade a que a mudança ocorre, dentro e fora dos contextos organizacionais.

Com base nesta visão balanceada da carreira, Baruch retirou também algumas implicações para o próprio processo de gestão da carreira, tendo inclusivamente desenvolvido um modelo assente na ideia de gestão de carreira partilhada. Apesar de reconhecido que o indivíduo é o único proprietário da sua carreira, contrariamente ao que era veiculado na visão tradicional, nesta visão balanceada da carreira, a responsabilidade pela gestão da carreira recai tanto sob o indivíduo, como sob a organização empregadora. Esta formulação da gestão de carreira como um investimento conjunto resulta, essencialmente, de duas premissas: i) os indivíduos devem responsabilizar-se pela gestão da sua carreira, dado que cada vez se espera que esta se desenrole no contexto de várias organizações; e, ii) as organizações devem colaborar com o indivíduo na gestão da sua carreira, enquanto este se mantiver na sua organização, para deste modo se assegurar um ajustamento entre as necessidades individuais e as organizacionais. Assim sendo, o papel das organizações neste processo é descrito como

apoiante, facilitador, e desenvolvimentista (Baruch, 2006, p. 130), sempre em estreita colaboração com o indivíduo.

No seu modelo de gestão de carreira, designado por Sistema Triádico Activo de Carreira (CAST[4]), Baruch propõe três níveis de análise a considerar numa gestão de carreira eficaz partilhada: os Valores, as Abordagens, e os Comportamentos. O primeiro estimula o desenvolvimento do segundo, e este por sua vez, estimula o desenvolvimento do terceiro. Indivíduos e organizações devem constantemente balancear os seus pontos de vista relativamente a estes três níveis de análise, para conseguirem chegar a um acordo entre: i) os Valores, isto é, as aspirações dos indivíduos e as filosofias da organização; ii) as Abordagens, ou seja, as atitudes dos indivíduos e as políticas da organização; e, iii) os Comportamentos, isto é, as acções dos indivíduos e as práticas da organização. Uma gestão eficaz e bem sucedida da carreira só é possível se ambos, organização e indivíduo, colaborarem, tendo em vista o alcançar de um equilíbrio entre as suas necessidades, aspirações, e exigências.

1.2 Conceitos emergentes de carreira

As mudanças registadas no mundo organizacional e, consequentemente, nas carreiras, estimularam a proliferação, um pouco por todo o mundo, de novos conceitos de carreira que conseguissem transparecer uma visão fidedigna acerca daquilo a que muitos autores chamam simplesmente de nova carreira (e.g., Arnold & Jackson, 1997; Sturges, Guest & Davey, 2000), por oposição a um modelo de carreira mais tradicional. No âmbito deste tópico são apresentados quatro conceitos distintos de carreira, especificamente, a carreira proteana (Briscoe & Hall, 2006; Hall, 2004; Hall & Moss, 1998; Mirvis & Hall, 1994), a carreira sem fronteiras (Arthur, 1994; DeFillipi & Arthur, 1994; Sullivan & Arthur, 2006), a carreira inteligente (Arthur, et al., 1995), e as âncoras de carreira (Schein, 1996). Cada um destes conceitos será apresentado de forma detalhada, sendo posteriormente retiradas implicações para a gestão pessoal da carreira.

[4] No original *"Career Active System Triad", in* "Career Development in organizations and beyond: balancing traditional and contemporary viewpoints", Y. Baruch, 2006, *Human Resource Management Review, 16,* pp. 125-138.

O conceito de carreira proteana

O conceito de carreira proteana ("protean career") foi pela primeira vez utilizado numa publicação desenvolvida por Hall, no ano de 1976. Desde então, foram surgindo diversas publicações nas quais este conceito esteve presente, sendo de salientar as desenvolvidas pelo próprio autor do conceito, e pelos seus colegas de equipa, nomeadamente Briscoe, Mirvis, e Moss (Briscoe & Hall, 2006; Hall, 2004; Hall & Moss, 1998; Mirvis & Hall, 1994). Ao longo dessas publicações, o conceito foi sendo cada vez mais aprofundado, tendo sido, inclusivamente, desenvolvida uma tipologia no âmbito da carreira proteana.

O desenvolvimento do conceito ocorreu num momento em que as novas realidades de carreira já se opunham ao conceito tradicional de carreira. A opção de Hall pelo adjectivo "*protean*" aplicado à carreira foi influenciada pela mitologia grega. Mitologicamente, Proteus era o deus grego do mar, e possuía uma capacidade que o tornava distinto de todos os restantes deuses. Este deus possuía a capacidade de se metamorfosear, ou seja, de modificar a sua forma/aparência. Esta sua capacidade de mutabilidade, versatilidade e polimorfia, eram a vantagem necessária para escapar ileso aos seus inimigos. A aplicação deste adjectivo à carreira facilmente se compreende, se recordamos as transformações que nela operaram e as exigências que ela colocou a cada trabalhador. Num mundo organizacional cada vez mais marcado pela incerteza e instabilidade, é fundamental que os indivíduos tenham a capacidade para facilmente transformar as suas competências, reciclar os seus conhecimentos, adaptar-se a novas situações, e para progredir perante novos desafios. Neste sentido, a versatilidade, a flexibilidade, e a adaptabilidade, passaram a ser competências cada vez mais valorizadas, tanto do ponto de vista do trabalhador, como do ponto de vista da própria organização que o emprega, sendo da responsabilidade de cada indivíduo assumir uma atitude proteana ou atitude de carreira proteica. Esta atitude proteana concerne ao conjunto de cognições, de comportamentos, e de avaliações que cada indivíduo realiza em relação à sua carreira (Briscoe & Hall 2006), sendo favorecida por meio de duas meta-competências (Hall, 2004): a adaptabilidade e o sentido de identidade. A conjugação das diferentes combinações possíveis entre estas duas "meta-competências" dá origem a quatro padrões distintos de carreira. Cada padrão recebeu uma designação distinta, em função da sua descrição em termos de maiores ou menores níveis de competência de adaptabilidade, e de maiores ou menores níveis de identidade, e apenas um desses padrões é

representativo da carreira proteana. A carreira reactiva caracteriza-se por elevados níveis de competência de adaptabilidade e baixos níveis de sentido de identidade. Neste padrão de carreira, os indivíduos possuem as competências necessárias para se adaptarem a um contexto em constante mudança, no entanto, são incapazes de ter um comportamento proactivo face a essa mudança. Não têm um sentido de auto-consciência bem esclarecido, e por esse motivo, não tomam a iniciativa da mudança, limitando-se a reagir às circunstâncias. São descritos por Hall (2004) como indivíduos detentores de um comportamento camaleónico (p. 7). A carreira de evitamento/dependência representa um padrão de carreira oposto, e caracteriza-se por baixos níveis de competência de adaptabilidade, e elevados níveis de sentido de identidade. Estes indivíduos, frequentemente, possuem um sentido bastante apurado de si, no entanto, não se percepcionam como competentes para lidar com a mudança. Neste sentido, evitam tomar decisões relativas à carreira. A carreira rígida designa o padrão marcado pela ausência dos dois tipos de meta-competência, ou seja, baixos níveis de competência de adaptabilidade, e também baixos níveis de sentido de identidade. Neste caso, os indivíduos não possuem uma consciência, nem um sentido claro de si, e definem a sua identidade em função do seu trabalho, além disso, não se percepcionam como competentes para lidar com a mudança sendo, por esse mesmo motivo, bastante resistentes. Em nenhum destes três padrões de carreira os indivíduos se apresentam como capazes de efectuar a gestão da sua própria carreira (Briscoe & Hall, 2003, cit. em Hall, 2004). Finalmente, o padrão que representa a carreira proteana está marcado tanto por elevados níveis de competência de adaptabilidade, como por elevados níveis de sentido de identidade. Ou seja, os indivíduos possuem um *insight* relativamente à sua identidade, que lhes permite ter uma auto-consciência de si e, além disso, percepcionam-se como detentores das competências necessárias para actuar de forma versátil e flexível face a qualquer mudança. Este padrão de carreira representa os indivíduos que assumem a responsabilidade por efectuar a gestão da sua carreira, tendo consciência de que este processo exige de si uma atitude auto-dirigida, independente, proactiva, e flexível (Briscoe & Hall, 2006; Hall, 2004; Vos & Soens, 2008). É através deste padrão de carreira que Hall e seus colaboradores reforçam a necessidade de cada indivíduo ser um actor na construção do seu próprio percurso de carreira, tendo em vista a obtenção do sucesso subjectivo de carreira. Esta tipologia desenvolvida por Hall (2004) está representada na figura 1.2.

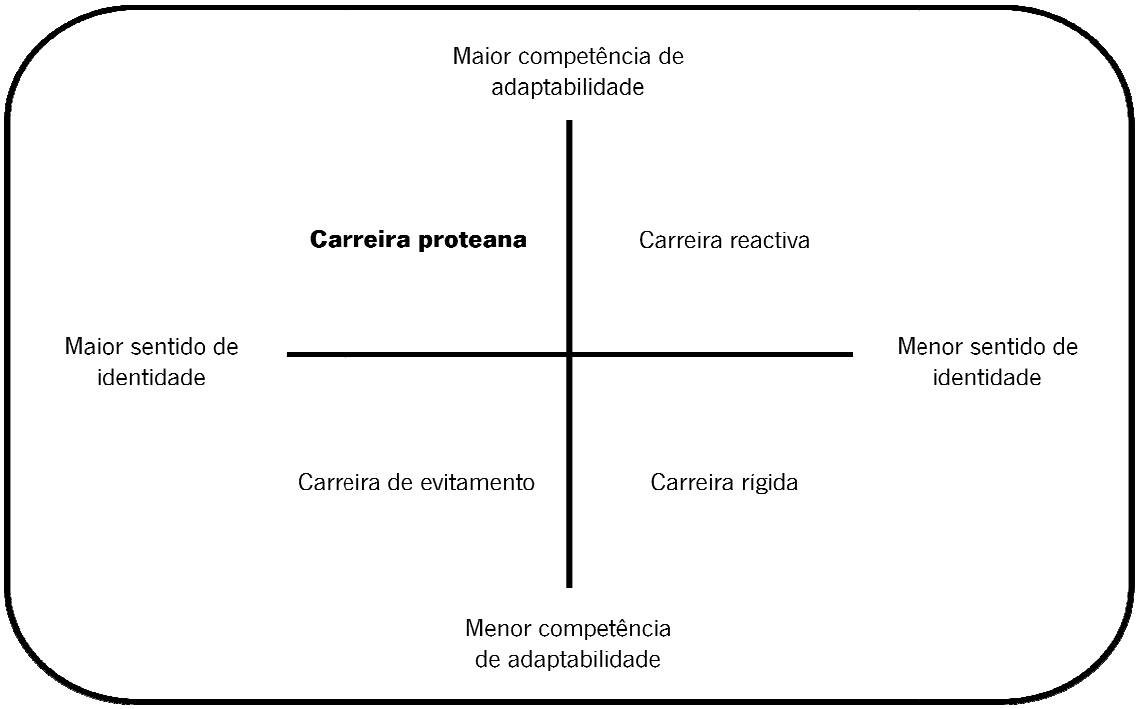


Figura 1.2: Tipologia da carreira proteana

O conceito de carreira sem fronteiras

O conceito de carreira sem fronteiras ("*boundaryless career*"; Arthur, 1994; DeFillipi & Arthur, 1994; Sullivan & Arthur, 2006) surgiu na década de 90, nos trabalhos desenvolvidos por Arthur e seus colaboradores. À luz do que aconteceu com o conceito de carreira proteana, o conceito de carreira sem fronteiras foi desenvolvido, também, com a finalidade de transmitir uma visão mais exacta acerca das reais mudanças verificadas na carreira, fruto das mudanças organizacionais que marcaram o século XX. Este conceito tem sido, em diversos momentos, comparado e distinguido do conceito de carreira proteana, verificando-se, por vezes, alguma confusão entre ambos. Com a finalidade de se ultrapassar esta dificuldade, no ano de 2006, o *Journal of Vocational Behavior* publicou um número especial dedicado, única e exclusivamente, à discussão destes conceitos, e convidando, para o efeito, os respectivos autores e as suas equipas de trabalho.

A adjectivação "sem fronteiras" ou "sem limites" aplicada à carreira, indica-nos, à primeira vista, uma carreira que é desenvolvida fora dos limites tradicionais da carreira organizacional, isto é, uma carreira marcada pelas ideias de dinâmica, permeabilidade, e movimento dos indivíduos entre várias instituições empregadoras. No entanto, de acordo com Arthur e Rousseau (1996, cit. em Sullivan & Arthur, 2006), o conceito de carreira sem fronteiras pretende representar seis significados ou situações distintas de carreira, de entre as quais a anteriormente descrita se constitui apenas como uma dessas situações. Assim sendo, uma carreira sem fronteiras pode assumir-se como: i) uma carreira que transpõe as fronteiras de empregadores distintos; ii) uma carreira que existe por si mesma, e que é valorizada no mercado de trabalho, além do actual empregador; iii) uma carreira que é apoiada por redes de relacionamento ou informação; iv) uma carreira que se afasta do tradicional padrão de hierarquia e progresso, marcado por verticalidade, rigidez e unidireccionalidade; v) uma carreira que privilegia os papéis pessoais ou familiares em detrimento do papel profissional; e, vi) uma carreira onde o indivíduo assume o controlo pela determinação do seu futuro, sem se deixar restringir por eventuais obstáculos estruturais.

A ideia mais pertinente subjacente ao conceito de carreira sem fronteiras é a de mobilidade. Com base nesta ideia, Sullivan e Arthur (2006) desenvolveram uma tipologia de carreira sem fronteiras, constituída por quatro padrões distintos de carreira, em função do maior ou menor grau de mobilidade física e psicológica, alcançado ao longo do curso de vida de trabalho. A mobilidade física é entendida como o movimento de transposição de fronteiras nas organizações em que a pessoa se insere. Por sua vez, a mobilidade psicológica é entendida como a percepção que o indivíduo tem acerca da sua capacidade para iniciar, concretizar, e concluir uma transição entre fronteiras. Os significados i) e iv) são ilustrativos da mobilidade física enquanto os significados ii), iii), v) e vi) são ilustrativos da mobilidade psicológica. Na figura 1.3 encontra-se apresentada a tipologia da carreira sem fronteiras desenvolvida por Sullivan e Arthur (2006).

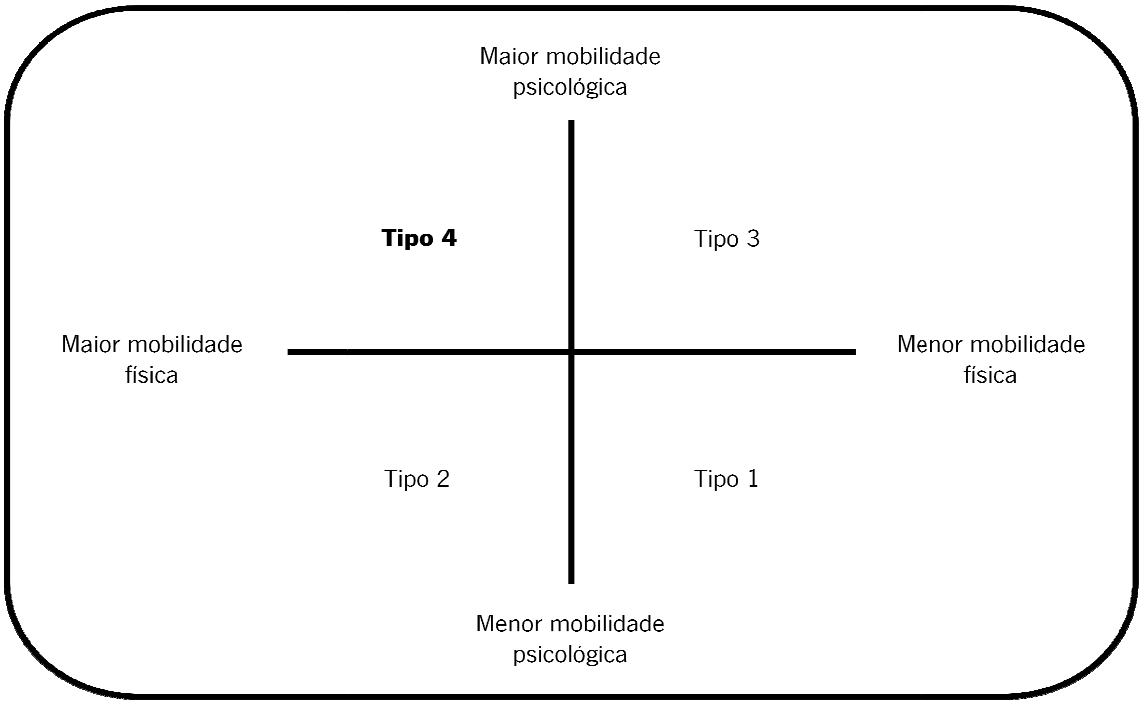


Figura 1.3: Tipologia da carreira sem fronteiras[5]

Deste modo, o tipo 1 de carreira caracteriza-se por níveis reduzidos de mobilidade, tanto física como psicológica, ou seja, o indivíduo não possui as competências psicológicas necessárias para efectuar uma transição entre fronteiras de organizações, mas também não tem possibilidades reais de proceder à sua concretização. O tipo 2 de carreira é descrito por elevados níveis de mobilidade física mas reduzida mobilidade psicológica, isto é, estão reunidas as condições reais para que o indivíduo realize uma transição entre fronteiras, no entanto, em termos psicológicos, este não está preparado para a sua concretização. O tipo 3 de carreira caracteriza-se por baixos níveis de mobilidade física mas elevados níveis de mobilidade psicológica, isto é, o indivíduo está preparado para iniciar, concretizar, e finalizar um processo de transição para outra função/organização, contudo, essa oportunidade ainda não surgiu em termos reais. E, finalmente, o tipo 4 de carreira identifica-se por níveis elevados tanto de mobilidade física, como de mobilidade psicológica, ou seja, o indivíduo conjuga a capacidade real para transitar entre fronteiras organizacionais, com o seu sentido de competência para a concretização dessa transição. De acordo com Sullivan e Arthur (2006), qualquer um dos tipos

[5] Adaptado de "The evolution of the boundaryless career concept: examining physical and psychological mobility", S. E. Sullivan, e M. B. Arthur, 2006, *Journal of Vocational Behavior, 69*, pp. 19–29.

de carreira propostos representa uma carreira sem fronteiras, apesar de cada padrão se definir de acordo com maiores ou menos níveis de mobilidade física e psicológica.

Comparativamente com o conceito de carreira proteana (Hall, 2004), anteriormente apresentado, verifica-se que, em ambas as tipologias de carreira, a capacidade de um indivíduo para a mudança parece estar mais relacionada com factores psicológicos, ou seja, com a forma como este percebe a mudança e como se percebe a si enquanto ser detentor das competências necessárias para a sua concretização, do que com as possibilidades físicas de criação de mudança. O conceito de carreira inteligente, desenvolvido por DeFillipi e Arthur (1994) irá aprofundar exactamente a questão das competências necessárias para a concretização de uma mudança na carreira.

O conceito de carreira inteligente

O conceito de carreira inteligente foi publicado pela primeira vez também na década de 90, mais especificamente, em 1994, por DeFillipi e Arthur (1994). Este conceito surgiu como reacção a um novo paradigma organizacional, o da empresa inteligente ("intelligent enterprise"; Quinn, 1992, cit. em Arthur et al., 1995). De acordo com Quinn, uma empresa inteligente é qualquer organização que consegue fornecer aos seus trabalhadores não só os recursos físicos, materiais, e logísticos, necessários à concretização do seu trabalho, mas também que os estimula ao desenvolvimento de um conjunto de competências transferíveis entre tarefas, funções, ou mesmo organizações. Com base neste conceito, DeFillipi e Arthur (1994) adaptaram o adjectivo de "inteligente" à carreira, para se referirem à responsabilidade de cada indivíduo em criar as condições necessárias para o desenvolvimento de um conjunto de competências, designadas por "competências centrais" (Arthur et al., 1995, p. 7), que aumentassem o seu valor no mercado de trabalho e, consequentemente, o seu grau de empregabilidade.

Ao desenvolver uma carreira inteligente cada indivíduo está a assumir a responsabilidade por realizar uma gestão eficaz e inteligente da sua própria carreira. Ser um gestor inteligente de carreira exige, da parte do indivíduo, a exploração e o envolvimento numa diversidade de actividades de âmbito pessoal, educativo, formativo, e profissional, que assegurem a aquisição de uma diversidade de formas de conhecimento (Parker, Khapova, &

Arthur, 2009). As competências inicialmente propostas como integrantes de uma carreira inteligente foram: i) saber porquê ("*know why*"): a capacidade do indivíduo para analisar em que medida se identifica com as normas e culturas da empresa, ou seja, em que medida a sua identidade, as suas necessidades, os seus valores, e o seu estilo de vida pessoal se encontram devidamente representados (e respeitados) dentro da organização; ii) saber como ("*know how*"): a capacidade do indivíduo para avaliar o modo como contribui para a organização a partir do vasto leque de competências e conhecimentos especializados de que é detentor; e, iii) saber quem ("*know whom*"): a capacidade do indivíduo para identificar os decisores (as pessoas com competência para tomar decisões) na organização, e para com eles estabelecer relações adequadas de trabalho e de suporte.

Posteriormente este modelo de carreira inteligente foi expandido por Jones & DeFillipi (1996), tendo passado a integrar as seguintes três competências: iv) saber o quê ("*know what*"): a capacidade do indivíduo para identificar as oportunidades e as ameaças, os recursos e as exigências associadas à organização; v) saber onde ("*know where*"): a capacidade do indivíduo para identificar possibilidades de progresso na sua carreira, seja através de oportunidades de ingresso, de treino, ou de promoção; e, vi) saber quando ("*know when*"): a capacidade do indivíduo para identificar o momento mais apropriado para efectuar mudanças na sua carreira, sejam estas relacionadas com o assumir de novos papéis, tarefas, funções, ou empregos. Quanto maior o domínio do indivíduo sobre estes seis tipos distintos de competência, mais elevado o seu capital de carreira (Dutra, Veloso, Fischer, & Nakata, 2009, p. 60).

É importante salientar que este modelo teórico, ao ter surgido como fruto das modificações organizacionais e societais já explicitadas, está bastante centrado nas competências que qualquer indivíduo deve possuir de forma a efectuar uma gestão eficaz da sua carreira, num contexto de mobilidade entre organizações. No entanto, não descarta a hipótese desta gestão de carreira por competências também se realizar num contexto mais tradicional de carreira, onde há um vínculo estreito entre um indivíduo e uma organização (Briscoe & Hall, 2006). Outro aspecto igualmente pertinente referente a este modelo de carreira inteligente é o facto de colocar nos indivíduos a responsabilidade pela aquisição e desenvolvimento destas competências, sem contudo, dar pistas acerca do modo como isto pode efectivamente ser feito. Esta é uma grande responsabilidade que se espera que os indivíduos assumam, mas estes podem não ter capacidade de o realizar de forma autónoma. E, para estes casos, não foi

explicitado de que forma o desenvolvimento de serviços e intervenções específicas neste âmbito, fornecidas inclusivamente em contexto escolares ou organizacionais, poderiam ser úteis.

O conceito seguinte, designado por âncoras de carreiras (Schein, 1996) aprofunda novamente a questão da importância das competências para uma gestão eficaz da carreira.

O conceito de âncoras de carreira

O conceito de âncoras de carreira foi desenvolvido através do trabalho teórico e empírico empreendido por Schein. Desde a década de 60, que Schein trabalhou neste conceito, com a finalidade de identificar e de confirmar a veracidade das âncoras de carreira por si propostas. O conceito de âncoras de carreira está intrinsecamente relacionado com o auto-conceito, enquanto imagem de si construída, desenvolvida, e consolidada, ao longo do tempo, pelo próprio, a partir da diversidade de experiências em que se envolve, e que lhe permitem identificar as suas capacidades e competências, os seus interesses pessoais e profissionais, os seus valores de vida, e as suas necessidades e motivações (Schein, 1996). A formação deste auto-conceito está dependente então da riqueza de experiências de vida a que o indivíduo se submete, e só se consolida após cinco a dez anos de experiência profissional. A partir do momento em que é consolidado, o auto-conceito actua como uma âncora na medida em que permanece estável ao longo de toda a vida do indivíduo, permitindo-lhe manter-se fiel à sua identidade e imagem de si. Explicado de outro modo, a âncora de carreira não é mais do que a estabilização do auto-conceito de um indivíduo, o que lhe permite tomar decisões no âmbito da carreira sem nunca comprometer o sentido de si.

A investigação realizada por Schein em torno deste conceito pode ser organizada em duas fases. A primeira fase, desenvolvida entre a década de 60 e a década de 70, permitiu a identificação de cinco âncoras de carreira. A segunda fase, desenvolvida entre os anos 70 e 80, possibilitou a confirmação do modelo, juntamente com a identificação de mais três âncoras de carreira. No total foram identificadas as seguintes oito âncoras de carreira (Schein, 1996): i) autonomia e independência: caracteriza as pessoas que regem as suas decisões de carreira por motivações associadas à sua necessidade de flexibilidade, de autonomia, e de liberdade, e que por este motivo, podem ter alguma dificuldade em seguir regras ou restrições impostas pelo

empregador; ii) segurança e estabilidade: caracteriza as pessoas que valorizam, na sua tomada de decisão, os empregos ou as situações que são previsíveis e dadas como estáveis e seguras, e que não implicam a realização de grandes mudanças no actual estilo de vida. Frequentemente seguem as regras que lhes são impostas e deixam a gestão da sua carreira a cargo da organização empregadora, representando assim um padrão de carreira muito semelhante ao tradicionalmente apresentado; iii) competência técnica/funcional: caracteriza os indivíduos que têm preferência por utilizar os seus conhecimentos e competências de ordem técnica para a realização das suas funções, e que privilegiam nas suas tomadas de decisões as oportunidades em que o uso de tais competências lhes é permitido; iv) competência de gestão: caracteriza os indivíduos que obtêm prazer na realização de actividades que exigem a aplicação das suas competências de gestão. Isto é, que têm preferência por exercer cargos nos quais têm responsabilidade pela gestão e organização de outras pessoas; v) criatividade empreendedora: caracteriza os indivíduos que têm uma elevada capacidade criativa, e o gosto em assumir riscos ponderados, no exercício das suas funções, mas que no entanto, podem ter dificuldades em concluir os seus projectos; vi) serviço e dedicação: caracteriza os indivíduos que fazem uso dos seus valores em prol da melhoria das políticas e dos relacionamentos laborais, tendo em vista a contribuição para a construção de uma organização mais adequada; vii) puro desafio: caracteriza os indivíduos que apresentam uma preferência por actividades e funções nas quais estão constantemente a ser postos à prova, e a ser obrigados a encontrar ou desenvolver soluções para problemas exigentes; e, finalmente, viii) estilo de vida: caracteriza os indivíduos que revelam uma preferência por organizações e funções que lhes permitam manter um estilo de vida flexível, marcado por um equilíbrio entre os diversos papéis de vida (e.g., pessoais, familiares, profissionais, e sociais).

Estudos desenvolvidos em torno desta tipologia de âncoras de carreira (Schein, 1990, cit. em Schein, 1996) revelaram que 50% dos indivíduos se caracterizam pelas competências de gestão (25%) e pelas competências técnicas e funcionais (25%), estando as restantes âncoras de carreira sub-representadas na população.

O desenvolvimento desta tipologia de âncoras de carreira acabou por ter implicações na forma de conceptualização do processo de gestão de carreira, tanto em termos teóricos como em termos práticos. Com base na sua linha de investigação, Schein propôs que a responsabilidade pela gestão das carreiras deveria assentar nos próprios indivíduos. Estes

poderiam, por exemplo, envolver-se numa diversidade de actividades e exercícios de carreira que lhes possibilitariam a identificação da âncora de carreira predominante e que melhor traduziria o seu auto-conceito. Por outro lado, as organizações deveriam assumir a sua responsabilidade neste processo, fornecendo aos indivíduos as condições necessárias para a identificação da sua âncora da carreira, e consequentemente, possibilitando-lhes o acesso a tarefas e a funções que os ajudassem numa melhor expressão do seu auto-conceito. Esta responsabilidade partilhada na gestão de carreira era uma forma de tanto os indivíduos, como as organizações, verem as suas necessidades satisfeitas. No seguimento destes estudos, Schein desenvolveu ainda um inventário – o Inventário de Orientações de Carreira[6] –, e um livro de exercícios através dos quais os indivíduos poderiam facilmente auto-avaliar a sua âncora de carreira predominante.

Com base no exposto ao longo deste tópico do trabalho, concluímos que são bastante distintos entre si os conceitos aqui apresentados no âmbito da nova carreira. Cada um deles transparece um entendimento face a uma realidade comum, pautada por uma diversidade de mudanças estruturais e conceptuais nas organizações. Verifica-se uma progressão na conceptualização dos conceitos emergentes na carreira. Os conceitos iniciais são mais abstractos, enquanto os mais recentes se foram tornando cada vez mais pragmáticos e aplicados. No entanto, apesar da diversidade de publicações que abarcaram estes conceitos, são escassas as investigações empíricas que confirmam a sua aplicabilidade às carreiras contemporâneas. No caso, por exemplo, das âncoras de carreira, Schein desenvolveu toda uma linha de investigação com a finalidade de comprovar a existências da sua tipologia. Contudo, esta foi marcada por um conjunto de constrangimentos amostrais e de resultados, que lhe têm suscitado uma diversidade de críticas (Arnold, 1997; Duarte, 2008; Inkson & Arthur, 2002). Por outro lado, o corpo teórico e empírico desenvolvido em torno destes conceitos não parece ter suscitado o interesse pelo desenvolvimento de intervenções nas quais os indivíduos e as organizações adquirem as respectivas competências necessárias para se adaptarem aos novos circunstancialismos de carreira.

[6] No original *Career Orientations Inventory* (Schein, 1995).

1.3 Teorias de carreira prévias

Tendo por base as mudanças no mundo organizacional e os novos conceitos de carreira anteriormente discutidos, em seguida abordam-se os contributos teóricos precursores dos modelos de gestão pessoal da carreira. Neste ponto do trabalho são apresentadas, por ordem cronológica de publicação, quatro teorias bastante diferenciadas entre si. A primeira teoria apresentada é a teoria do ajustamento à carreira desenvolvida por Crites (1969). Segue-se a teoria da exploração vocacional de Stumpf, Colarelli, e Hartman (1983). Logo depois, apresenta-se o modelo de adaptabilidade à carreira de Savickas (2002). E, finamente a teoria sócio-cognitiva da carreira de Lent, Brown, e Hackett (2002). Estas teorias representam contributos bastante importantes na literatura da Psicologia Vocacional, tendo servido de inspiração ao desenvolvimento de modelos teóricos e empíricos posteriores, característicos de um mundo organizacional contemporâneo no qual as carreiras se assumiram como versáteis e dinâmicas, e cuja gestão se tornou responsabilidade do indivíduo, embora partilhada com as organizações.

Teoria do ajustamento à carreira de Crites

No ano de 1969, Crites apresentou um modelo de ajustamento à carreira, com aplicabilidade na vida adulta. Este modelo teve na sua base um conjunto de teorias prévias referentes ao ajustamento, nomeadamente, as desenvolvidas por Dawis, England e Lofquist (1964), e por Shaffer e Shoben (1956). Partindo da concepção de ajustamento como "o estado ou a condição de um indivíduo face ao mundo do trabalho, num determinado momento, após o seu ingresso numa ocupação" (Crites, 1969, p. 325), Crites propôs um modelo constituído por seis dimensões, representadas na figura 1.4. As dimensões que constituem este modelo são: 1) as motivações, 2) as barreiras, 3) os comportamentos de adaptação; 4) a resposta; 5) o ajustamento vocacional; e, 6) a frustração/conflito.

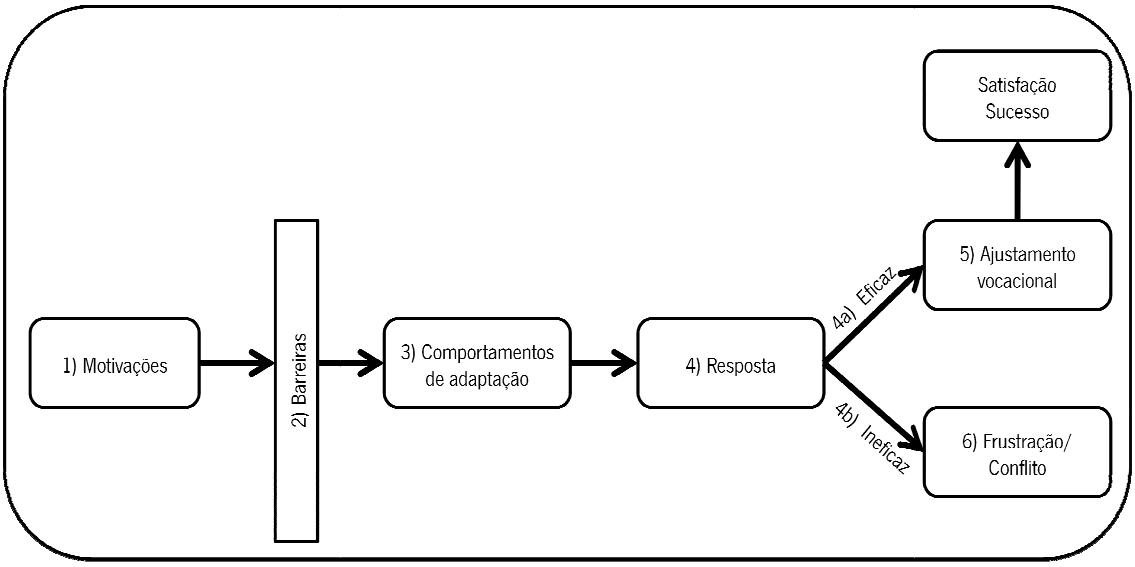


Figura 1.4: Modelo de ajustamento à carreira de Crites (1969)[7]

Relativamente às motivações, Crites considera que os indivíduos inseridos em organizações de trabalho têm que se sentir motivados para se comportar de determinado modo, tendo em vista a obtenção do seu objectivo último de carreira, isto é, a satisfação e a percepção de sucesso. Esta motivação advém da presença de um conjunto de estímulos. Estes estímulos instigam o indivíduo a desenvolver determinadas atitudes e comportamentos tendo em vista a obtenção dos seus objectivos de carreira. Neste sentido, os estímulos podem ser bastante distintos, tais como referem Crites (1969) e King (2004), incluindo, por exemplo, a necessidade de segurança económica, de prestígio, de reconhecimento, ou de estatuto. Quando não existe qualquer obstáculo ou barreira que impeça o indivíduo de concretizar os seus objectivos de carreira, então o indivíduo imediatamente coloca em prática todos os comportamentos necessários e facilmente alcança os seus objectivos. Perante esta situação não há qualquer necessidade de ajustamento da parte do trabalhador. No entanto, e tendo em consideração que são raras as situações em que os indivíduos alcançam facilmente os seus objectivos, por diversas vezes, estes sentem-se ameaçados através da presença barreiras. Estas definem-se por qualquer obstáculo ou situação ameaçadora que o indivíduo percepciona entre si e o seu objectivo final, colocando em causa a sua concretização. Estas situações ameaçadoras podem corresponder a obstáculos internos, habitualmente designadas por conflito, ou a obstáculos

[7] Adaptado de "Vocational Psychology", J. O. Crites, 1969, p. 355, New York: McGraw-Hill.

externos, frequentemente designados por frustração. A sua presença gera no indivíduo uma situação de desconforto emocional, de ansiedade e tensão, à qual o indivíduo apenas é capaz de reagir se desenvolver os comportamentos de adaptação mais adequados. A terceira dimensão do modelo de Crites corresponde, por isso, aos comportamentos de adaptação que o trabalhador desenvolve, de modo a conseguir reduzir as circunstâncias que o ameaçam, e consequentemente, reajustar-se à carreira.

Crites, com base no trabalho de Shaffer e Shoben (1956) sobre as estratégias de ajustamento à vida em geral, define quatro mecanismos principais de ajustamento à carreira: i) a aquiescência: o trabalhador adopta uma estratégia em que, independentemente do problema ser interno ou externo, é realizado pouco esforço tendo em vista a resolução da situação, acomodando-se e desistindo de realizar qualquer acção construtiva; ii) o controlo ou manipulação: o trabalhador privilegia uma estratégia na qual procura modificar, manipular, ou eliminar o factor gerador de conflito, de modo a que este deixe de representar um obstáculo; iii) o compromisso: o trabalhador selecciona uma estratégia na qual estabelece um compromisso consigo próprio ou com a organização, ultrapassando a situação; e, iv) a integração: o trabalhador opta por conjugar os diversos factores conflituosos, e por ultrapassar as situações frustrantes, resolvendo as antagónicas, sem necessitar de mudança. Crites (1969) considera que esta última favorece um melhor ajustamento do indivíduo à carreira sendo, contudo, a mais difícil de colocar em prática.

A partir do momento em que o indivíduo selecciona a(s) estratégia(s) de ajustamento à carreira que lhe parece mais adequada para ultrapassar o obstáculo, e a coloca em prática, está a desenvolver uma resposta à situação ameaçadora. A resposta constitui-se, por isso, como a quarta dimensão do modelo. No entanto, a resposta que o indivíduo desenvolve pode ser eficaz na resolução do seu problema de carreira, ou por outro lado, ineficaz. Nas situações em que a estratégia seleccionada não permite ultrapassar a barreira, é frequente o indivíduo desenvolver um conjunto de sentimentos associados à frustração e ao conflito, e entrar numa situação em que está mal ajustado vocacionalmente, o que constitui a sexta dimensão do modelo. Mas, perante as situações em que a estratégia seleccionada pelo indivíduo é eficaz na resolução do problema, ou seja, a barreira é ultrapassada, então o indivíduo entra na quinta dimensão deste modelo, marcada pelo ajustamento vocacional, e consequentemente, experiencia uma sensação de sucesso e de satisfação com a sua carreira. Para Crites (1969), a satisfação com a carreira é

entendida como a reacção do trabalhador à sua situação profissional, e o sucesso na carreira como a probabilidade do indivíduo alcançar os seus objectivos de carreira. Ambos são considerados componentes fundamentais para assegurar a interactividade do modelo.

Na sequência do que foi referido, facilmente se compreende por que motivo o trabalho de Crites, apesar de ter caído em desuso, é considerado por alguns autores (e.g., King, 2004) como um dos precursores das actuais teorias de gestão pessoal da carreira. Em primeiro lugar, importa salientar o seu carácter desenvolvimentista, isto é, o modelo proposto pode ser aplicado à carreira em qualquer momento da vida de trabalho de um indivíduo; desde o seu ingresso no mundo do trabalho, até à reforma; em diferentes contextos organizacionais e profissionais; e, sempre que o indivíduo se depare com determinadas situações ameaçadoras (King, 2004). Em segundo lugar, este modelo considera que as carreiras muito raramente se desenrolam num contexto sem obstáculos. Tal como previamente mencionado, numa carreira cada vez polimorfa, e portátil, é bastante improvável, que em qualquer período do seu percurso, o indivíduo não se depare com algum tipo de obstáculo que exija uma resposta adaptativa. Ou seja, apesar da sua antiguidade, é um modelo que representa o panorama actual das carreiras. E, por último, trata-se de um modelo que especifica um conjunto de comportamentos adaptativos, que visam apoiar o trabalhador na resolução dos seus problemas de carreira. Estes comportamentos, quando devidamente aplicados à situação, produzem uma resposta eficaz ao problema, o que aumenta a probabilidade de, futuramente, perante situações análogas serem utilizadas estratégias semelhantes. Estes podem ser comportamentos integrados em qualquer programa de gestão de carreira.

Foi precisamente este ponto do modelo de Crites que King (2001, 2004) recuperou para o seu modelo de gestão pessoal da carreira, tal como teremos oportunidade de verificar mais à frente neste trabalho.

Teoria da exploração vocacional de Stumpf, Colarelli, e Hartman

Em 1983, Stumpf e seus colaboradores apresentaram um modelo hierárquico e multidimensional da exploração da carreira. De acordo com este modelo, a exploração da carreira deixa de ser percepcionada como um estádio de desenvolvimento particularmente

associado ao período da adolescência e jovem adultez, e passa a ser concebido como um processo passível de ocorrer ao longo de toda a vida de um indivíduo (Taveira, 1997). Deste modo, a exploração da carreira constitui-se como um construto, que engloba uma diversidade de actividades físicas e mentais, nas quais os indivíduos se envolvem de forma intencional, e com a finalidade de adquirirem, processarem, e integrarem, informação sobre si e sobre o mundo (Stumpf, et al., 1983; Stumpf & Lockhart, 1987; Taveira, 1997). Neste sentido, o envolvimento dos indivíduos em actividades exploratórias favorece a resolução de problemas e a tomada de decisões conscientes e informadas acerca da carreira.

O modelo de exploração da carreira, tal como inicialmente proposto por Stumpf, Colarelli e Hartman (1983, cit. em Taveira, 1997), é constituído por uma diversidade de componentes, domínios, e dimensões que se encontram representadas na figura 1.5.

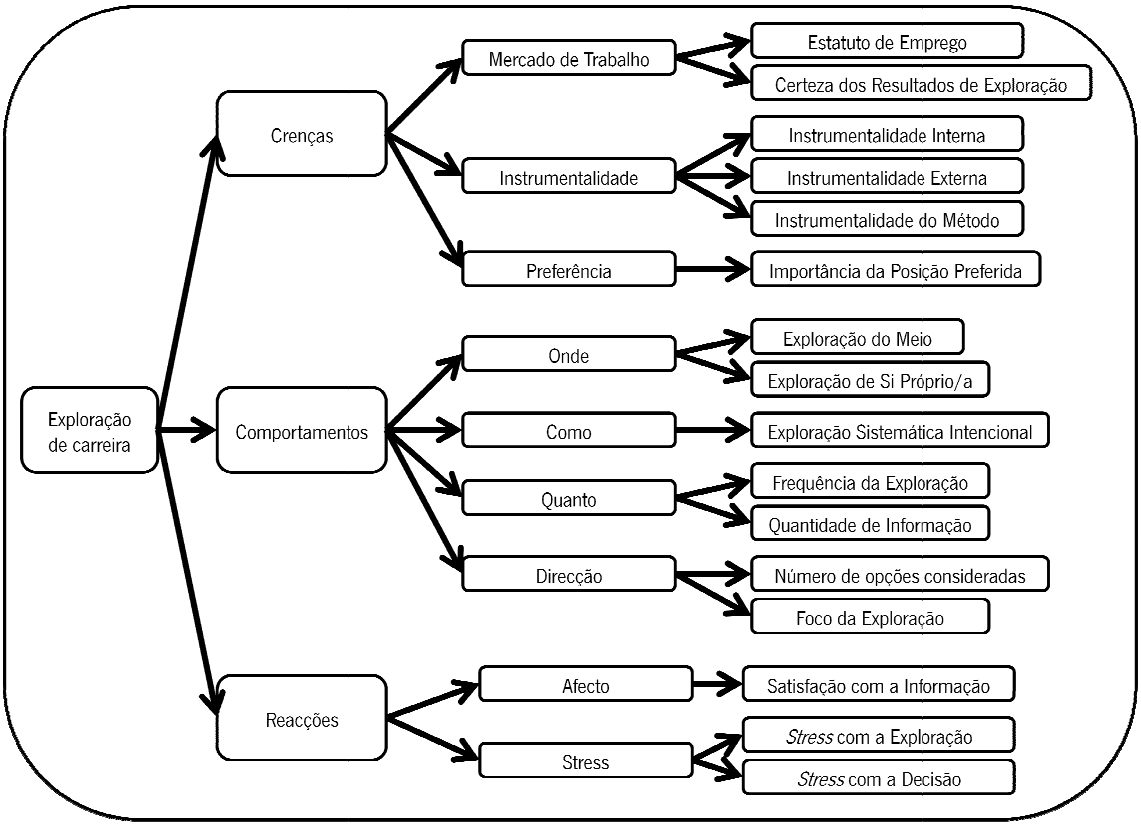


Figura 1.5: Modelo de exploração da carreira de Stumpf, Colarelli e Hartman (1983)

Os componentes deste modelo incluem: i) as Dimensões Cognitivas ou Crenças; ii) as Dimensões Comportamentais ou Processo; e, iii) as Dimensões Afectivas ou Reacções à

exploração da carreira (Taveira, 2000; Königstedt, 2008). Nove domínios integram estes componentes: i) o Mercado de Trabalho, a Instrumentalidade, e a Preferência, associadas à componente crenças; ii) o Onde, o Como, o Quanto, e a Direcção, associadas à componente comportamentos; e, iii) o Afecto e o *Stress*, relacionados com a componente reacções. Por sua vez, cada um destes domínios é, também, constituído por um conjunto de dimensões, num total de dezasseis. Assim, o domínio Mercado de Trabalho inclui as dimensões i) Estatuto de Emprego e, ii) Certeza dos Resultados de Exploração. O domínio Instrumentalidade engloba: iii) a Instrumentalidade Externa; iv) a Instrumentalidade Interna; e, v) a Instrumentalidade do Método. O domínio Preferência abrange apenas: vi) a Importância da Posição Preferida. O domínio Onde é constituído pelas dimensões: vii) Exploração do Meio; e, viii) Exploração de Si Próprio/a. O domínio Como engloba a apenas dimensão: ix) Exploração Sistemática Intencional. O domínio Quanto é constituído pelas dimensões: x) Frequência da Exploração; e, xi) Quantidade de Informação Adquirida. O domínio Direcção engloba: xii) o Número de Opções Consideradas e, xiii) o Foco da Exploração. O domínio Afecto é constituído: xiv) pela Satisfação com a Informação. E, finalmente, o domínio *Stress*, reúne xv) o *Stress* com a Exploração; e, xvi) o *Stress* com a Decisão.

De acordo com este modelo, quanto maior o nível de presença destas crenças, comportamentos, e reacções, maior a propensão do indivíduo para se envolver no processo de exploração de carreira. Isto é, quanto mais elevadas as crenças dos indivíduos em como são favoráveis as possibilidades de virem a obter emprego na sua área de actividade preferida (Estatuto de Emprego), em como existe a possibilidade de virem atingir uma posição favorável no mercado de trabalho (Certeza dos Resultados de Exploração), em como a exploração que realizam, de forma sistemática e intencional (Instrumentalidade do Método), acerca do mundo profissional (Instrumentalidade Externa) e acerca de si próprios (Instrumentalidade Interna) pode concorrer para o atingir dos seus objectivos de carreira, e em como seria importante para si realizar as suas preferências de carreira (Importância da Posição Preferida), maior a probabilidade de se envolverem em comportamentos de exploração de carreira. Por sua vez, o envolvimento dos indivíduos em comportamentos de exploração pessoal e de retrospecção (Exploração de Si Próprio/a), e em torno das profissões, dos empregos, e das organizações (Exploração do Meio), de forma sistemática e intencional (Exploração Sistemática Intencional), com elevada frequência (Frequência da Exploração), gerando elevadas quantidades de

informação (Quantidade de Informação), numa diversidade de áreas distintas (Número de opções consideradas), e favorecendo a cristalização das suas preferências por uma profissão, emprego, ou organização em particular (Foco da Exploração), aumenta a probabilidade de desenvolverem reacções afectivas positivas face à exploração. Finalmente, as reacções de satisfação com a informação obtida sobre as profissões, os empregos e as organizações que estão mais relacionadas com os seus interesses, as suas capacidades e as suas necessidades (Satisfação com a Informação), e níveis óptimos de *stress* na sequência dos processos de exploração (*Stress* com a Exploração) e de tomada de decisão (*Stress* com a Decisão), isto é, níveis que são suficientemente estimulantes, e não inibitórios, reforçam as crenças dos indivíduos acerca da importância da exploração, e intensificam o seu envolvimento em novos comportamentos exploratórios, perpetuando assim o ciclo de exploração de carreira.

A conjugação destes componentes, domínios e dimensões do processo exploratório de carreira varia de indivíduo para indivíduo, o que confere uma característica de interactividade ao modelo (Bartley & Robitschek, 1999). Recentemente a investigação tem cruzado a gestão pessoal da carreira com o processo de exploração da carreira. Tal como teremos oportunidade de analisar mais à frente neste trabalho, os modelos desenvolvidos por Greenhaus e Callanan (1994), e por Noe (1996) consideram que o processo de exploração da carreira se constitui como uma das primeiras, e mais cruciais etapas, para uma gestão eficaz da carreira.

Com base neste modelo, os seus autores desenvolveram ainda uma medida – a Escala de Exploração Vocacional[8] (CES, Stumpf, et al., 1983; cit. em Taveira, 1997) – com a finalidade de avaliar o padrão exploratório único de cada sujeito. Esta constitui-se como um questionário de auto-relato de 62 itens, organizados em 16 subescalas correspondentes às dimensões anteriormente descritas. Este instrumento encontra-se amplamente difundido na comunidade académica, tendo sido devidamente adaptado para uma diversidade de contextos e populações (e.g., Rowold & Staufenbiel, 2009; Taveira, 1997; Teixeira, Bargadi, & Hutz, 2007). Além disso, é frequentemente utilizado como uma medida de eficácia das intervenções na carreira com populações de jovens e adultos (e.g., Faria, 2008; Königstedt, 2008; Taveira & Pinto, 2008).

[8] No original *Career Exploration Survey* (Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983).

Modelo de adaptabilidade à carreira de Savickas

Partindo do trabalho desenvolvido por Super ao longo de mais de cinquenta anos, Savickas apresenta em 2002 uma nova teoria da carreira, na qual conceptualiza o desenvolvimento de carreira como uma construção. Previamente, o trabalho de Super edificado sob os alicerces lançados por Parsons (1909), relativamente ao desenvolvimento vocacional dos indivíduos como um conjunto de movimentos de ajustamento face ao contexto, tinha determinado que o desenvolvimento de carreira dos indivíduos ocorria ao longo de um conjunto de fases de desenvolvimento, nas quais estes se iam ajustando a múltiplos papéis e contextos de vida, de forma normativa, ordenada, e sequencial, ao longo de todo o ciclo vital (Super, 1955). Nesta teoria, que recebeu a designação de teoria de percurso e do espaço de vida[9] (Super, Savickas, & Super, 1996, cit. em Savickas, 1997), o conceito de maturidade vocacional assumia um papel central e integrador, de acordo com o qual os indivíduos progrediam de forma adequada entre as várias tarefas, e as várias fases, de desenvolvimento vocacional, a partir da maturação das suas estruturas internas, ou seja, do amadurecimento ou desenvolvimento de factores, tais como, as capacidades, os interesses, e os recursos de *coping* (Super, 1955). Posteriormente, numa tentativa de actualizar as ideias desenhadas por Super acerca do desenvolvimento da carreira, para se tornarem mais representativas das novas carreiras e dos circunstancialismos sociais, económicos, e políticos que as condicionavam, Savickas propôs a teoria da construção da carreira (Savickas, 2002). Esta teoria, com inspiração nos modelos do construtivismo pessoal e do construcionismo social, deixa de sustentar a noção de carreira como a sequência de papéis e tarefas de vida que cada indivíduo vai assumindo ao longo da vida, em função do grau de maturação das suas estruturas internas. Por conseguinte, Savickas assume a carreira como o resultado de uma construção, pela qual os indivíduos devem assumir total responsabilidade. Esta construção tem como principal determinante, o significado pessoal que cada indivíduo atribui às suas vivências de índole pessoal, académica, profissional, e social (Savickas, 2005). Neste sentido, o entendimento da evolução das carreiras deixa de ser associado a factores internos e que ultrapassam o livre arbítrio do indivíduo, e passa a ser relacionado com factores que estão sob o controlo do próprio sujeito, podendo ser devidamente trabalhados e modificados, com a finalidade de aumentar a sua capacidade de adaptação a um

[9] No original "*life-span, life-space theory*" (Super, Savickas, & Super, 1996, cit. em Savickas, 1997).

mundo em constante mudança. É, pois, o conceito de adaptabilidade à carreira que assume um papel central nesta nova teorização em torno da construção da carreira.

O modelo de adaptabilidade à carreira desenvolvido por Savickas (2002, 2005) corresponde a uma estrutura organizada em três níveis distintos, cada um dos quais englobando um conjunto de dimensões. Estas dimensões, representadas na figura 1.6, correspondem às estratégias, recursos, e mecanismos de *coping*, que os indivíduos utilizam para lidar com as tarefas de desenvolvimento vocacional, e deste modo, construírem e gerirem as suas carreiras.

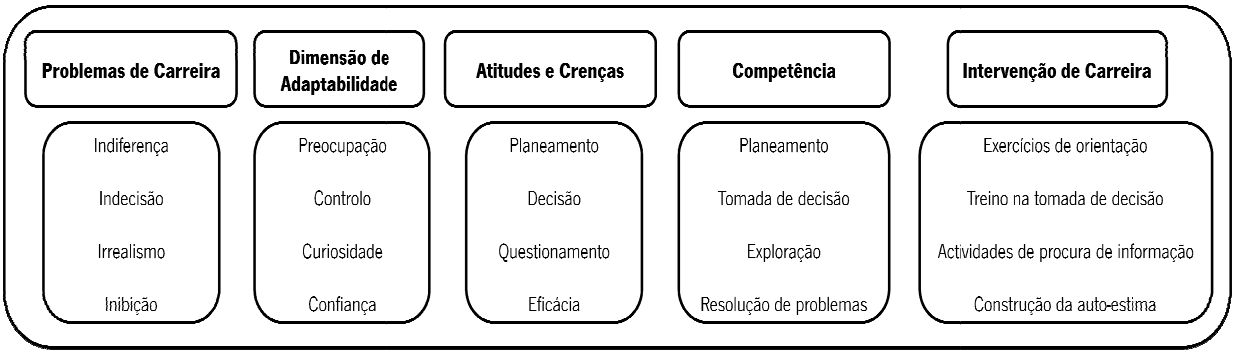


Figura 1.6: Modelo de adaptabilidade à carreira de Savickas (2005)[10]

O primeiro nível do modelo de adaptabilidade à carreira de Savickas (2002, 2005) corresponde às estratégias e aos recursos que os indivíduos utilizam nas tarefas de construção e adaptação constantes à sua carreira. Este nível inclui as dimensões de preocupação, controlo, curiosidade, e confiança. O segundo nível do modelo engloba as atitudes e crenças face à carreira, isto é, os mecanismos afectivos e inclinações que os indivíduos utilizam para moldar os seus comportamentos dirigidos à construção de carreira. Este inclui os comportamentos de questionamento, planeamento, decisão, e eficácia. Finalmente, o terceiro nível corresponde à competência, isto é, aos mecanismos cognitivos que os indivíduos utilizam para compreender e solucionar problemas, e tomar decisões relativas à carreira (Savickas, 2005). Este engloba a competência na exploração, no planeamento, na tomada de decisão, e na resolução de problemas.

Ao longo dos seus trabalhos, Savickas acentua e explica com maior detalhe o primeiro nível deste modelo de adaptabilidade, e as suas quatro dimensões. É também sobre este nível

[10] Adaptado de "The theory and practice of career construction", M. Savickas, em D. Brown e R. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, 2005, pp.43-70, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

que nos debruçamos dada a relação que antecipamos entre si e alguns dos comportamentos associados aos processos de gestão pessoal da carreira. Neste sentido, a primeira dimensão de adaptabilidade corresponde à preocupação e é, de acordo com Savickas (2005), a mais importante do seu modelo. A preocupação de carreira consiste no reconhecimento por parte do indivíduo dos seguintes dois aspectos: i) por um lado, a carreira desenrola-se ao longo de um *continuum*, e por conseguinte, a sua situação de carreira presente é consequência do seu percurso de carreira passado, e irá condicionar a situação de carreira futura; e, ii) por outro lado, se o indivíduo pretende que a sua carreira futura contribua para a expressão do seu auto-conceito vocacional, deverá estar capaz de antecipar as tarefas e as transições de carreira mais próximas, e de se envolver numa diversidade de actividades e experiências que lhe possibilite favorecer o desenvolvimento antecipado de um plano integrado e reflectido de acção. Neste sentido, a ausência de níveis adequados de preocupação, pode pôr em causa a capacidade do indivíduo para construir e gerir eficazmente a sua carreira. Níveis elevados de preocupação de carreira podem ser geradores de ansiedade, *stress*, e pessimismo face à carreira, enquanto níveis reduzidos podem ser produtores de apatia e indiferença (Savickas, 2005). O controlo é a dimensão que se segue neste modelo de adaptabilidade. O controlo diz respeito à crença do indivíduo em como possui liberdade, autonomia, poder, e responsabilidade sobre a construção e a gestão da sua carreira. Este sentido de agência pessoal estimula o indivíduo a envolver-se numa diversidade de actividades desenvolvimentais, tendo em vista a resolução adequada dos seus problemas e decisões relativos à carreira. A sua ausência leva o indivíduo a acreditar que não possui qualquer controlo sobre os seus objectivos de carreira, e que por esse mesmo motivo, qualquer actividade de exploração de alternativas, ou de definição de acções tendo em vista a sua obtenção são realizados em vão. Esta situação é responsável por comportamentos de evitamento e procrastinação face à carreira (Savickas, 2005). A terceira dimensão, a curiosidade de carreira, coloca o seu enfoque sobre os comportamentos de exploração. Isto é, é esperado que os indivíduos, tendo vista a resolução dos seus problemas e a tomada de decisões em relação á carreira, se envolvam em comportamentos exploratórios. Estes devem ser dirigidos tanto para si, ou seja, para a identificação das suas aptidões, competências, interesses, valores, e estilo de vida, mas também devem ser dirigidos ao mundo, ou seja, ao reconhecimento das oportunidades de formação e de trabalho existentes, suas exigências, e recompensas. Esta exploração possibilita que os indivíduos analisem quais as oportunidades profissionais que

melhor possibilitam uma expressão de si, do seu auto-conceito vocacional, o que por sua vez, clarifica o processo de tomada de decisão. A ausência deste mecanismo de adaptabilidade é frequentemente responsável por tomadas de decisão irrealistas, baseadas em critérios fantasiosos ou pouco esclarecidos relativamente ao ajustamento entre si e o mundo. Finalmente, o nível referente à confiança na carreira aproxima-se do conceito de auto-eficácia de Bandura (1986). Neste sentido, a confiança corresponde às crenças do indivíduo em como possui as competências necessárias (e.g., competências de exploração, experimentação, tomada de decisão) para resolver com sucesso as tarefas, os desafios, e os obstáculos com os quais se depara ao longo do decurso da sua carreira. O défice nesta dimensão está, frequentemente, associado a sentimentos de desânimo, de receio, e de evitamento face a situações relativamente às quais o indivíduo considera não possuir competência, quer por nunca ter experienciado uma situação semelhante, quer por considerar que em momentos prévios aquela situação não foi resolvida de forma eficaz.

Este modelo de adaptabilidade à carreira, tal como o seu próprio autor nos refere, constitui-se como uma taxonomia extremamente valiosa quando aplicada em contexto clínicos. Se voltarmos à figura 1.6 anteriormente apresentada, verificamos que Savickas (2005) considerou, em associação aos três níveis do modelo, mais duas etapas – uma relativa aos problemas de carreira, e outra referente às intervenções de carreira. Neste sentido, a ausência de determinada dimensão de adaptabilidade à carreira está associada ao aparecimento de determinados problemas específicos de carreira. A partir do momento em que um indivíduo apresenta um problema de carreira numa sessão de aconselhamento, facilmente, a partir desta estrutura de Savickas, o profissional de psicologia identifica qual é a dimensão de adaptabilidade que lhe está em falta. Por exemplo, se o indivíduo apresenta indecisão face à opção de carreira de deverá tomar num futuro próximo, por ter receio de assumir essa decisão, e por falta de exploração de si e do mundo, então o profissional deverá apoiar o seu cliente no desenvolvimento de competências ao nível do controlo e da curiosidade, tendo em vista o restabelecimento de um equilíbrio na sua carreira. Além desta relação entre problemas de carreira, e dimensão de adaptabilidade, tal como referido, Savickas (2005) apresenta também sugestões de intervenções de carreira que visam ajudar o cliente na resolução dos seus problemas específicos de carreira. Assim, estas intervenções devem apoiar os indivíduos no desenvolvimento de comportamentos de procura, análise, e interpretação de informação, sobre

si e o mundo; devem promover o ensaio, em contexto seguro, das suas tomadas de decisão e da implementação de planos de acção que favoreçam a implementação de possíveis *selves;* e, fomentar o desenvolvimento de uma visão positiva e realista face à concretização dos seus objectivos e sonhos profissionais.

Teoria sócio-cognitiva da carreira de Lent, Brown e Hackett

A teoria sócio-cognitiva da carreira assumiu as suas raízes na teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977, 1986, 1997) e, reuniu, e expandiu, um conjunto de teorizações prévias em torno da carreira, tais como, a teoria do percurso e do espaço de vida de Super (1955, 1990), a teoria da personalidade vocacional e ambientes de trabalho de Holland (1973, 1977), e a teoria da aprendizagem social da tomada de decisão de carreira (Krumboltz, 1979). Este novo modelo teórico conceptualiza o desenvolvimento de carreira como fruto de uma interacção continuada entre o indivíduo e o ambiente, sendo que se ambos estão em constante mudança, então o indivíduo deve também estar em constante actualização dos seus comportamentos, sentimentos e atitudes face a este, tendo em vista uma melhor adaptação a esse contexto.

Assim, o foco da responsabilidade pelo desenvolvimento e pela gestão de carreira é, também neste modelo, colocado no indivíduo. No entanto, é defendido que a agência pessoal do indivíduo sobre a sua carreira (i.e. a capacidade do indivíduo para determinar e influenciar a sua carreira; Lent, et al., 1994, 2002) é influenciada por três dimensões teóricas-chave, a saber: i) as expectativas de auto-eficácia; ii) as expectativas de resultado; e, iii) os objectivos pessoais (Bandura, 1986 cit. em Lent, et al., 2002). Relativamente às primeiras, e com base nas teorizações de Bandura (1986), estes autores argumentam que as crenças de auto-eficácia correspondem às crenças dos indivíduos relativamente à sua capacidade, para desempenhar com sucesso, um conjunto de comportamentos tendo em vista a facilitação da obtenção dos objectivos desejados de carreira. Em relação às segundas, as crenças de resultado dizem respeito às convicções dos indivíduos relativamente às consequências que estarão associadas ao desempenho de determinados comportamentos orientados para a obtenção dos seus objectivos de carreira (e.g., aumento salarial). No que concerne às terceiras, os objectivos pessoais correspondem ao nível de empenho e determinação que o indivíduo investe na realização de um

determinado comportamento em particular, considerando que este vai favorecer a probabilidade de vir a alcançar os seus objectivos de carreira. Os dois tipos de expectativas podem ser desenvolvidos pelos indivíduos em função de quatro tipos de fontes de informação (Bandura, 1997 cit. em Lent, et al., 2002): i) as experiências pessoais de desempenho prévio, isto é, o indivíduo esteve previamente envolvido num determinado tipo de experiência e cujo resultado, positivo ou negativo, pode ter influenciado as actuais crenças dos indivíduos relativamente à sua capacidade para lidar novamente com a situação, ou para obter um resultado distinto; ii) as experiências de aprendizagem vicariante, ou seja, o indivíduo observou outrem no desempenho de determinado comportamento e as consequências que lhe sucederam, e retira desta observação informações a partir das quais constrói as suas crenças; iii) a persuasão social, isto é, o indivíduo foi encorajado ou desencorajado por terceiros relativamente à sua capacidade para desempenhar determinados comportamentos ou obter determinados resultados de carreira; e, iv) os estados fisiológicos e emocionais, ou seja, o indivíduo desenvolveu as suas crenças em função dos níveis de *stress*, ansiedade, frustração ou alegria e bem-estar. A compreensão destes construtos e processos-chave da teoria de Bandura é fundamental para o entendimento em profundidade da teoria sócio-cognitiva da carreira de Lent e seus colaboradores. Eles constituem o núcleo central da teoria, mas são também parte integrante dos três modelos de carreira que a constituem e que se encontram sucintamente representados na figura 1.7. Os modelos a que nos referirmos são o modelo de desenvolvimento de interesses, o modelo de escolha, e o modelo de desempenho.

O modelo de desenvolvimento de interesses tem como principal finalidade explicar a formação dos interesses de carreira ao longo do ciclo de vida dos indivíduos. Neste sentido, ao longo da sua vida, mas particularmente na infância e na adolescência, as pessoas são submetidas, quer de forma directa quer indirecta, a um conjunto de experiências. Estas experiências vão estar na base da formação das suas expectativas, tanto relativas a si (às suas competências e capacidades), como relativas aos seus resultados de carreira. Quando estas experiências favorecem o desenvolvimento de crenças positivas no sujeito em como ele é competente na realização de determinada tarefa ou actividade, e em como o seu envolvimento nessa tarefa ou actividade vai facultar o acesso a determinado tipo de resultado desejado, então o seu interesse por essa área de actividade sairá reforçado. Em contrapartida, quando essas

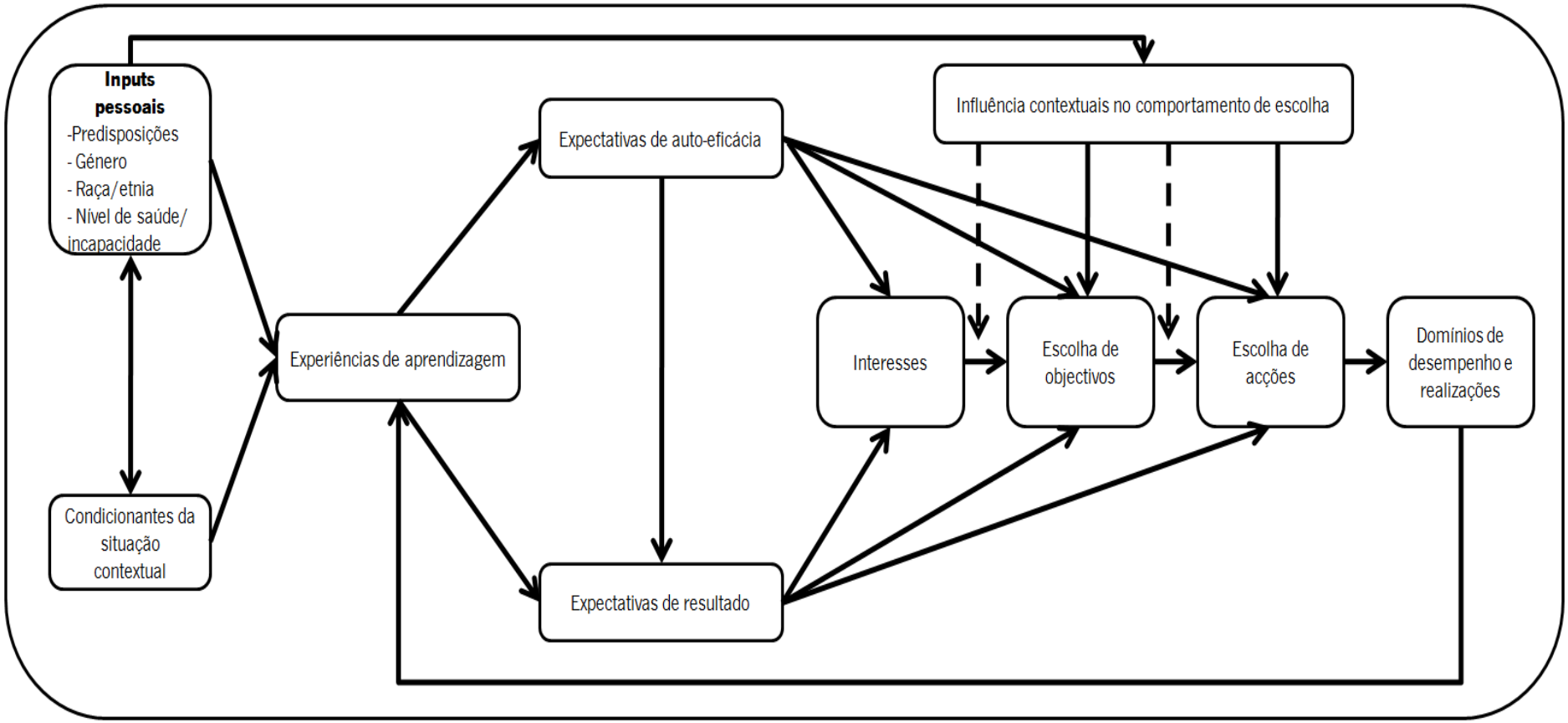


Figura 1.7: Teoria sócio-cognitiva da carreira de Lent, Brown, e Hackett (2004)[11]

[11] Adaptado de "Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida" R. Lent , em M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, e J. Leonardo, 2004, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações*, p. 17. Coimbra: Almedina.

experiências favorecem o desenvolvimento de crenças negativas no sujeito, tanto de auto-eficácia, como de resultado, o seu interesse por essa área de actividade poderá ser afectado, tanto por meio do desinteresse, como da própria aversão (Lent, et al., 2002). A formação dos interesses de carreira é responsável pelo desenvolvimento, da parte dos indivíduos, de objectivos específicos de carreira, associados às suas áreas de interesses. Estes, por sua vez, aumentam a probabilidade de o indivíduo colocar em prática um conjunto de comportamentos e actividades tendo em vista a sua obtenção (Swanson & Fouad, 1999). A realização das acções necessárias à obtenção dos resultados ou consequências de carreira desejados, pode, ou não, levar efectivamente à obtenção desses objectivos. É com base na informação que daí resulta que as suas crenças saem fortalecidas ou enfraquecidas, e consequentemente, os seus interesses nessa área ou domínio específico de carreira.

O modelo de escolha incide sobre o modo como os indivíduos seleccionam os seus objectivos e tomam as suas decisões de carreira (Lent, et al., 2002). A primeira parte deste modelo é, em tudo, semelhante ao modelo prévio. Isto é, considera que as variáveis pessoais e contextuais exercem a sua influência sobre as experiências de aprendizagem a que os indivíduos se submetem, e que estas, por sua vez, influenciam as suas expectativas de auto-eficácia e de resultado (Swanson & Fouad, 1999). Tal como também já referido, são estas crenças dos indivíduos acerca da sua competência e dos resultados associados que determinam o interesse num domínio de carreira em particular. Os interesses, por sua vez, estimulam as escolhas e decisões que os indivíduos realizam acerca dos seus objectivos a alcançar num determinado percurso de carreira. Após a definição dos objectivos estes devem desenvolver um plano de acção, no qual identificam claramente os passos e as etapas necessários à sua concretização. Segue-se a implementação dessas estratégias e acções, por meio das quais os indivíduos irão alcançar um determinado nível de desempenho. Este será o responsável por alimentar todo o ciclo de escolha.

Finalmente, o modelo de desempenho reflecte o nível de envolvimento, empenho, e persistência colocados pelos indivíduos nas tarefas ou actividades associadas aos seus objectivos de carreira (Swanson & Fouad, 1999). Deste modo, o nível de realização que um indivíduo alcança numa dada actividade de carreira está dependente das suas experiências de desempenho passadas. Estas afectam a sua actual percepção de auto-eficácia e de resultado que, por sua vez, influencia os objectivos de desempenho que os indivíduos estipulam para si.

Se as experiências prévias de desempenho foram favoráveis, então é provável que o indivíduo desenvolva objectivos de carreira cada vez mais ambiciosos. Estes, por seu turno, reforçam os níveis de empenho e de determinação necessários para os alcançar.

Mais recentemente, Lent (2004b), e Lent e Brown (2006) expandiram a teoria sócio-cognitiva da carreira, de modo a integrar um quarto modelo de carreira. Este recebeu inicialmente a designação de modelo de bem-estar (Lent, 2004b) e, posteriormente, a designação de modelo de satisfação com o trabalho[12] (Lent & Brown, 2006). Para Lent (2004b), o bem-estar pode ser conceptualizado de acordo com duas visões distintas: o bem-estar subjectivo, e o bem-estar psicológico. O bem-estar subjectivo deriva da satisfação com a vida e do afecto positivo, na ausência de afecto negativo (Diener, 2002; cit. em Lent, 2004b). E, o bem-estar psicológico resulta de sentimentos de autonomia, crescimento pessoal, auto-aceitação, propósito na vida, mestria ambiental, e relacionamentos positivos (Ryff, 1989, 195; cit. em Lent, 2004b). Lent, no seu artigo de 2004 (Lent, 2004b), conjuga as duas visões de bem-estar e atribui-lhes uma nova designação, considerando que o bem-estar é um sentimento positivo que decorre da avaliação que o indivíduo realiza em relação à sua satisfação com a vida em geral. A partir daqui, desenvolve dois modelos distintos de bem-estar ou de satisfação com a vida em geral: um modelo normativo, de acordo com o qual explica os processos mediante os quais os indivíduos desenvolvem a sensação de bem-estar e de satisfação em situações de vida normativas; e, um modelo restaurativo, de acordo com o qual explica os processos mediante os quais os indivíduos recuperam a sensação de bem-estar e de satisfação com a vida após vivenciarem situações de crise. Posteriormente, Lent e Brown (2006) restringem este entendimento acerca da satisfação com a vida em geral a uma dimensão muito específica, que é a satisfação com o trabalho. Neste modelo pretendem explicar o modo como os indivíduos desenvolvem estados emocionais positivos (isto é, a sensação de bem-estar) na sequência da avaliação que efectuam das suas experiências educativas e profissionais.

Este modelo recupera o núcleo central da teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, Brown, & Hackett, 2004), e conjuga-o com um conjunto de novas dimensões que englobam os traços afectivos e de personalidade dos indivíduos, as condições e resultados do trabalho, e os apoios,

[12] No artigo "Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view", Lent e Brown (2006) utilizam invariavelmente a expressão "job satisfaction" ou "work satisfaction" para se referirem a um estado emocional positivo decorrente da avaliação dos indivíduos relativamente a um conjunto de experiências de carácter educativo ou profissional (Lent & Brown, 2006, p. 236). Neste sentido, optamos pela adopção, ao longo deste texto, da expressão "satisfação com o trabalho", podendo esta integrar o trabalho académico ou profissional, remunerado ou não remunerado.

recursos e obstáculos ambientais relevantes para a obtenção dos objectivos de carreira. As relações explicativas e integradoras dos diversos entendimentos vocacionais e organizacionais acerca da satisfação com o trabalho encontram-se representadas na figura 1.8.

Neste sentido, os seus autores consideram a existência de uma relação directa entre alguns dos traços de personalidade da Teoria da Personalidade dos Cinco Factores (Big Five; McCrae & Costa, 1995), especificamente, a extroversão, o neuroticismo, e a conscienciosidade, assim como, entre os estados emocionais positivos ou negativos, e a satisfação com o trabalho. No entanto, no seu total, estas variáveis, conjuntas, explicam apenas 47% da variância total da satisfação com o trabalho dos indivíduos (e.g., Ilies & Judge, 2003; cit. em Lent & Brown, 2006), o que significa que existe ainda uma grande parte da variância desta relação que carece de clarificação. Por outro lado, são também antecipadas relações indirectas entre os traços de personalidade e afectivos, e a satisfação com o trabalho, mediadas tanto pelas expectativas de auto-eficácia, como pelos objectivos, apoios, recursos, e obstáculos ambientais. Os traços de personalidade influenciam directamente as crenças dos indivíduos em como possuem (ou não) as competências necessárias à concretização dos seus objectivos de carreira, enquanto os estados afectivos de cariz positivo ou negativo influenciam directamente a percepção dos indivíduos acerca dos recursos e obstáculos pessoais e ambientais que podem actuar como estimulantes ou inibidores dos seus objectivos de carreira. Por sua vez, estas duas variáveis influenciam, também de forma directa e indirecta, a satisfação com o trabalho. Relativamente às relações directas, as expectativas dos indivíduos em como os seus comportamentos de carreira são adequados, e em como lhes permitirão ser eficazes na obtenção dos seus objectivos, contribuem para a satisfação com o trabalho. Relativamente às relações indirectas, verificam-se dois percursos distintos. O primeiro considera que as expectativas de auto-eficácia dos indivíduos determinam o grau de envolvimento dos indivíduos em actividades, estratégias, e acções que promovem a obtenção dos seus objectivos de carreira e, consequentemente, a sua satisfação com o trabalho. Do mesmo modo, considera que o envolvimento dos indivíduos nessas actividades pode constituir-se como uma importante fonte de informação para alimentar as crenças de auto-eficácia dos sujeitos (Bandura, 1997; cit. em Lent & Brown, 2006). O segundo antecipa que a definição de objectivos, e a identificação de fontes de apoio, recursos e obstáculos ambientais actuam sobre as expectativas de auto-eficácia, o envolvimento de actividades direccionadas para a obtenção dos objectivos, e as condições e resultados de

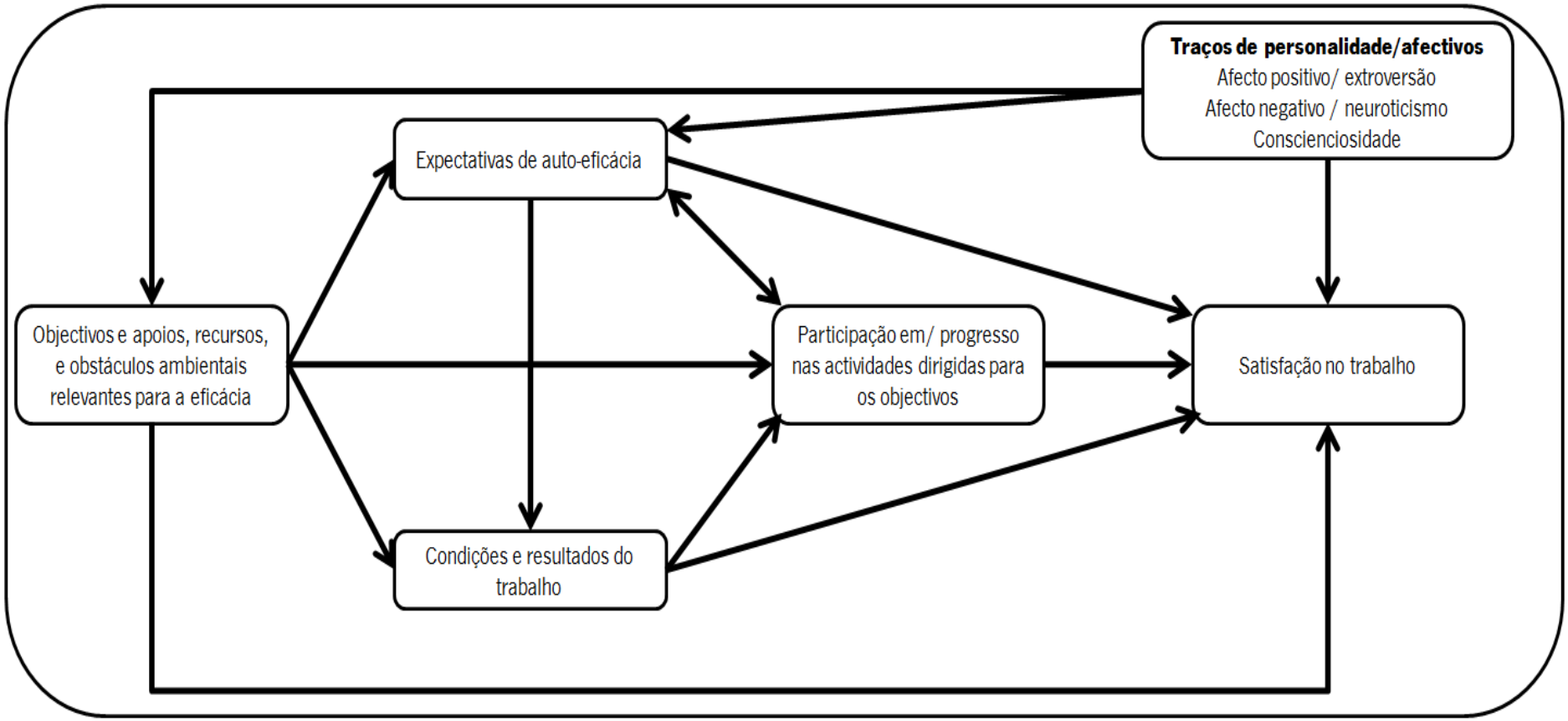


Figura 1.8: Modelo de satisfação com o trabalho de Lent e Brown (2006)[13]

[13] Adaptado de "Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social cognitive view", R. Lent & S. D. Brown, 2006, *Journal of Vocational behavior, 69*, pp. 236-247.

trabalho, e que estes, por sua vez, determinam o grau de satisfação dos indivíduos em relação ao seu trabalho. Estas três variáveis, possuem também capacidade para afectar, de forma directa ou mediada a satisfação com o trabalho. Previamente foi já mencionada a possibilidade das expectativas de auto-eficácia determinarem directamente a satisfação com o trabalho, ou indirectamente por via da participação em actividades de desenvolvimento. No que respeita as condições e resultados de trabalho, a congruência entre as necessidades e os valores dos indivíduos e das organizações actua directamente sobre os níveis de satisfação na carreira dos indivíduos, mas também indirectamente por meio do seu envolvimento em actividades e comportamentos de desenvolvimento. Esta variável, por sua vez, actua também directamente sobre os níveis de satisfação dos indivíduos face ao seu trabalho.

Com base na exposição efectuada, conclui-se que a teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, Brown, & Hackett, 200; Lent, 2004b; Lent & Brown, 2006) integra, actualmente, quatro modelos explicativos da carreira, que contemplam diferentes perspectivas e dimensões, nomeadamente, sociais, cognitivas, comportamentais e, mais recentemente, de personalidade, tendo em vista a promoção da compreensão acerca dos mecanismos que podem ser responsáveis pelo desenvolvimento de interesses, pela realização de escolhas, e pelos níveis de desempenho, e satisfação e bem-estar com o trabalho. Cada um destes modelos fornece uma estrutura compreensiva bastante útil, a partir da qual os profissionais de carreira podem apoiar os seus clientes na resolução de problemas e na promoção da sua carreira.

2. Modelos de gestão pessoal da carreira: contributos teóricos e empíricos

Neste ponto do trabalho o foco de análise é colocado sob a gestão pessoal da carreira, enquanto um processo alvo de escrutínio teórico e empírico. Neste sentido, inicialmente são apresentados, por ordem cronológica de publicação, três modelos diferenciados de gestão pessoal da carreira. Estes modelos concentram em si um conjunto de influências, derivadas dos conceitos associados às novas carreiras, bem como, dos modelos teóricos de ajustamento, exploração, adaptabilidade, e auto-eficácia na carreira, previamente mencionados. O primeiro modelo foi desenvolvido por Greenhaus e Callanan, em 1994. Segue-se o modelo de Noe, desenvolvido no ano de 1996. E, culmina-se com o modelo mais recentemente desenvolvido, por

King ao longo dos anos de 2000, 2001, e 2004. De seguida, são apresentados estudos empíricos, publicados ao longo dos últimos dez anos, que versam sobre a temática da gestão pessoal da carreira, a sua distinção da gestão organizacional da carreira, e as suas relações com variáveis de carácter psicológico e organizacional. São ainda apresentados e discutidos os diversos entendimentos relativamente às intervenções existentes no âmbito da gestão pessoal da carreira.

2.1 O modelo de Greenhaus e Callanan

O modelo de gestão pessoal da carreira de Greenhaus e Callanan (Greenhaus & Callanan, 1994) surgiu na década de 90, na sequência de toda a turbulência já referida no mundo organizacional e profissional. Este foi o primeiro modelo teórico que assumiu a designação de modelo de gestão de carreira. Estes autores partem da concepção de gestão pessoal da carreira como um processo contínuo e dinâmico, ao longo do qual os indivíduos exploram, desenvolvem, e implementam objectivos e estratégias, tendo em vista a resolução de problemas de carreira (Greenhaus & Callanan, 1994, p. 5; Taveira, 2009; Pinto & Taveira, 2010). O modelo que Greenhaus e Callanan nos propõem, e que se encontra esquematicamente representado na figura 1.9, trata-se de um modelo racional e normativo, e que ainda assim prevê um sistema cíclico de gestão de carreira. É composto por diferentes fases: i) a exploração de carreira; ii) a consciência de carreira; iii) o estabelecimento de objectivos de carreira; iv) o desenvolvimento e a implementação de estratégias d carreira; vi) a obtenção de feedback; e, vi) a avaliação de carreira.

A exploração de carreira é a primeira etapa do modelo e baseia-se na concepção de exploração da carreira desenvolvida por Stumpf e seus colaboradores (1983). Nesta etapa, é esperado que os indivíduos se envolvam activamente na procura, na recolha, e na análise sistemáticas de informação pertinente à tomada de decisões de carreira. A procura de informação constitui um aspecto fulcral deste modelo, devendo orientar-se, essencialmente, em dois sentidos. Por um lado, os indivíduos devem procurar informação acerca de si, isto é, em relação aos seus interesses, às suas competências, aos seus valores de vida, aos seus pontos fortes e fracos, aos estilos de vida preferidos, e à sua história e personalidade em contextos de

trabalho. Por outro lado, os indivíduos devem procurar informação acerca do contexto, ou seja, acerca das diferentes ocupações, empregos, organizações, e oportunidades de obtenção e criação de emprego. É fundamental que as fontes de informação utilizadas pelos indivíduos neste processo exploratório sejam as mais fidedignas possíveis, dado que esta se constituirá como o ponto de partida para as tarefas de gestão de carreira seguintes.

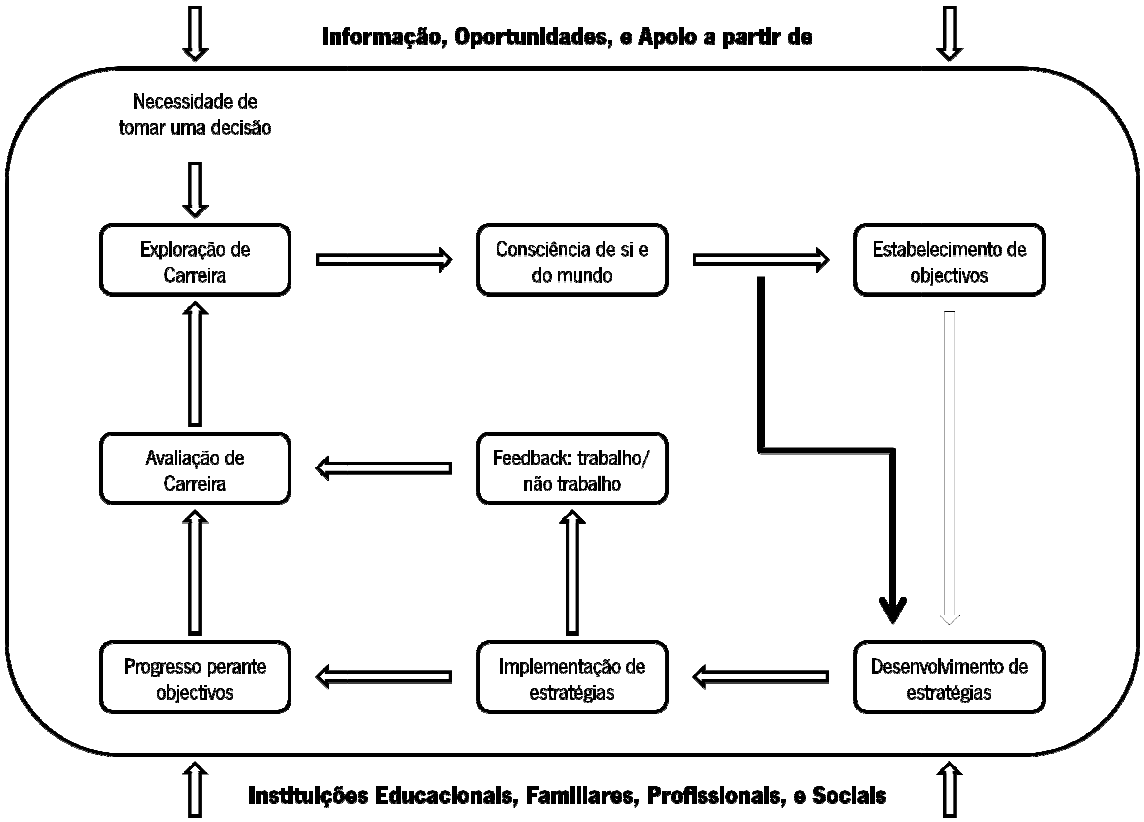


Figura 1.9: Modelo de gestão da carreira de Greenhaus e Callanan (1994)[14]

A etapa seguinte do modelo diz respeito à consciência de carreira. Nesta etapa, o conhecimento adquirido e integrado previamente deverá favorecer o desenvolvimento de uma maior consciência dos indivíduos quer em relação a si próprios, quer em relação a mundo profissional em que se movem (Taveira, 2009). Quanto mais profundo e exacto o conhecimento do indivíduo sobre as suas características, necessidades, e valores, e sobre o modo como as diferentes organizações podem satisfazer os seus desejos de carreira, maior a possibilidade de ajustamento entre ambos (Greenhaus & Callanan, 1994, p. 20). Esta dimensão do processo de

[14] Retirado de "Career management", J. H. Greenhaus e G. A. Callanan, 1994, p. 18. Fort Worth, TX: Dryden Press.

gestão pessoal da carreira revela, em nosso entender, alguma semelhança com o conceito de âncoras de carreira desenvolvido por Schein (1996). Com feito, no conceito de âncoras de carreira, o indivíduo também deve ter um sentido claro acerca do seu auto-conceito, ou seja, das suas necessidades, interesses, e valores, para ser capaz de tomar decisões acerca da carreira que não traiam a sua identidade. Isto é, decisões que favoreçam a melhor expressão do seu sentido de si através do trabalho.

Por sua vez, na etapa referente aos objectivos de carreira, é esperado que os indivíduos, tendo por base a maior consciência e conhecimento de carreira, sejam capazes de desenvolver objectivos realistas e racionais, a curto, médio, e longo prazo, que expressem os seus desejos e aspirações de carreira. Tal como referido por Lent e Brown (2006), a definição de objectivos por parte do indivíduo impõe uma direcção ao seu comportamento. No entanto, a definição de objectivos de carreira deve ter em consideração os seguintes aspectos: i) a satisfação intrínseca associada à experiência de trabalho; ii) as preocupações relativas ao estilo de vida; iii) a situação profissional actual do indivíduo, enquanto fonte de satisfação e crescimento; iv) uma carácter suficientemente desafiante e flexível; e, v) ser capaz de ir ao encontro das necessidades e valores pessoais do indivíduo (Greenhaus & Callanan, 1994, p. 87).

Após a definição e o comprometimento com opções de carreira realistas, segue-se a criação e implementação de um plano de acção, orientado para a obtenção dos objectivos desejados (Greenhaus & Callanan, 1994, p. 19). Deste plano de acção devem fazer parte todos os comportamentos, actividades, e experiências que o indivíduo deve concretizar de modo a alcançar os objectivos de carreira previamente estipulados. Alguns exemplos de estratégias de carreira são apresentados por Greenhaus e Callanan (1994, pp. 25-26; p. 75): i) ser competente no emprego actual, ou seja, ser capaz de desempenhar de forma correcta e eficaz as tarefas que lhe são delegadas; ii) envolver-se activamente no desempenho das suas tarefas, por exemplo, aumentando o tempo, esforço, e energia no trabalho; iii) desenvolver competências relacionadas com o trabalho, através de experiências educativas, formativas, ou profissionais; iv) criar oportunidades, dando a conhecer aos outros os seus interesses e as suas aspirações; v) integrar-se em redes de suporte social, com mentores e pares; vi) construir uma imagem de sucesso; e, vii) participar nas políticas da organização.

Na etapa do *feedback* e progresso face aos objectivos de carreira, é fundamental a constante monitorização por parte dos indivíduos acerca da sua evolução, com a finalidade de

verificarem se as estratégias definidas estão a ser executadas de acordo com o plano, e a apoiar a sua progressão face aos objectivos de carreira pré-estabelecidos. A informação recolhida durante esta etapa pode provir de inúmeras fontes, nomeadamente, de supervisores, pares, ou alterações concretas na situação profissional (e.g., promoção).

Finalmente, na última etapa do processo, é esperado que os indivíduos façam uso das informações recolhidas no passo anterior, e avaliem a sua situação global de carreira. Especificamente, deve ser avaliado se os objectivos de carreira desejados foram alcançados, ou se as estratégias estipuladas para os conseguir ainda são válidas. Esta etapa é responsável por perpetuar todo o movimento cíclico do processo de gestão de carreira.

Com base no referido, consideramos que esta proposta de conceptualização do processo de gestão de carreira, tal como aparece aqui descrita, e definida no livro *Career Management* (Greenhaus & Callanan, 1994), encerra um conjunto de aspectos bastante inovadores. Em primeiro lugar, este é um modelo contextualizado na medida em que foi desenvolvido com plena consciência das inúmeras transformações que estavam a operar no mundo organizacional e profissional, e do seu profundo impacto sob as carreiras. Neste sentido, é assumido que as teorias e modelos de aconselhamento tradicionais que não contemplam o carácter dinâmico actual das carreiras, estão desactualizados, e não são mais adequados para corresponder às recentes necessidades de indivíduos e organizações (e.g., Arnold, 1997; Collin, 1997; Kidd, 1998; King, 2001). Foi esta a principal motivação que esteve na origem do surgimento deste modelo.

Um segundo aspecto, e que vem no seguimento do primeiro, diz respeito ao carácter cíclico e normativo do modelo. Parte-se, uma vez mais, da concepção de mudança, e do modo como esta afecta, diferentemente, indivíduos, organizações, e as relações que entre eles têm lugar. Deste modo, se a mudança é uma constante na sociedade, então o processo de gestão de carreira deve também ser uma constante nas vidas individuais e organizacionais. Além disso, o próprio desenvolvimento vocacional é uma constante, ou seja, é um processo regular e contínuo ao longo do qual os indivíduos experienciam um conjunto de estádios, cada um deles pautado por um conjunto de tarefas distintas (Greenhaus & Callanan, 1994). Neste sentido, o modelo fornece uma estrutura de gestão de carreira suficientemente versátil para poder ser aplicada em qualquer fase do desenvolvimento da vida de um trabalhador adulto, desde a sua entrada, até à sua saída, no mundo profissional.

Um terceiro factor inovador diz respeito ao facto de Greenhaus e Callanan (1994) conceberem o processo de gestão pessoal da carreira, preferencialmente, como o resultado de esforços conjuntos entre indivíduos e organizações. O modelo explicita que o indivíduo é o principal responsável por desenvolver um comportamento e comprometimento activo com a sua carreira. No entanto, é fundamental que as organizações colaborem neste processo, apoiando os indivíduos no reconhecimento das suas necessidades, tarefas e dilemas. Ou seja, à semelhança do referido por outros autores (e.g., Arnold, 1997), apesar de os indivíduos não desenvolverem um controlo absoluto sobre as suas carreiras, é importante que assumam um papel activo e assertivo na sua gestão. Por outro lado, apesar de as organizações não serem mais responsáveis por gerir a carreira individual de cada um dos seus colaboradores, devem ser capazes de lhes proporcionar experiências e actividades de carreira significativas. Tendo isto em consideração, Greenhaus e Callanan (1994) apresentam no livro inúmeras sugestões de actividades que os indivíduos trabalhadores podem realizar, com ou sem o apoio organizacional, tendo em vista uma gestão mais eficaz da sua carreira. Exemplos dessas actividades incluem, o preenchimento de inventários relativos à auto-avaliação dos interesses (e.g., Strong Interest Inventory - Hausen & Campbell, 1989; Self-Directed Search - Holland, 1985, 1987; cit. em Greenhaus e Callanan, 1994), a frequência de sistemas integrados de planeamento de carreira (programas que visam o favorecimento das estratégias de planeamento e de tomada de decisão relativas à carreira; Taylor, 1988; cit. em Greenhaus e Callanan, 1994), a participação em *workshops* de carreira, e a realização de exercícios escritos.

Finalmente, um último aspecto a realçar neste modelo concerne ao facto de ter sido contemplada uma taxonomia a partir da qual se pode avaliar o nível de eficácia das estratégias de gestão de carreira empreendidas. Esta taxonomia é constituída por quatro indicadores (Greenhaus & Callanan, p. 28), em muito, semelhantes ao próprio modelo, anteriormente descrito. Neste sentido, uma gestão eficaz de carreira caracteriza-se pelos seguintes aspectos: i) um conhecimento aprofundado acerca de si próprio e do mundo; ii) o desenvolvimento de objectivos de carreira consistentes com a avaliação que o indivíduo fez de si, nomeadamente, com os seus valores, interesses, talentos, e estilo de vida desejado; iii) o desenvolvimento e a implementação de estratégias de carreira adequadas, que favoreçam a obtenção desses objectivos; e, iv) a obtenção de *feedback* que favorece a adaptação do indivíduo a um mundo em constante mudança. Como se pode constatar, este modelo de avaliação da eficácia da gestão de

carreira descentra-se dos resultados de carreira, tais como, o número de promoções obtidas, a satisfação pessoal retirada do trabalho, ou o sucesso subjectivo de carreira (Crites, 1969), e passa a focar o seu processo. Isto é, as estratégias e actividades que o indivíduo realizou, e o modo como as planeou e concretizou enquanto indicadores fiáveis acerca do modo como a carreira foi efectivamente gerida.

2.2 O modelo de Noe

Em 1996, Noe recupera alguns dos pressupostos do modelo de gestão de carreira previamente apresentado, e procura verificar a sua adaptabilidade a um contexto organizacional. Especificamente, Noe procura explorar a relação entre os comportamentos de gestão pessoal da carreira desenvolvidos pelos indivíduos, e o seu comportamento de auto-desenvolvimento e o desempenho no trabalho, utilizando, para o efeito, um conjunto de medidas de resultado, administradas em dois momentos no tempo, com um intervalo de seis meses, e tendo como informantes quer os trabalhadores, quer os supervisores.

Noe (1996) começa por reduzir o modelo de Greenhaus e Callanan (1994) a três etapas apenas: i) a exploração de carreira; ii) o desenvolvimento de objectivos de carreira; e, iii) a implementação de estratégias de carreira. Tendo como ponto de partida, um conjunto de trabalhos prévios relativos à exploração de carreira (e.g., Jordaan, 1963; Stumpf, et al., 1983), Noe considera a exploração de carreira como sendo definida essencialmente pelos domínios "onde" e "como" do modelo de Stumpf e colaboradores previamente mencionado. De forma mais concreta, a exploração de carreira é percepcionada como a tarefa através da qual os indivíduos recolhem informação sobre si (e.g., os seus valores, interesses, competências, necessidades de carreira), e sobre o mundo (e.g., oportunidades de promoção, mudanças de função), de forma sistemática e intencional. A informação que os indivíduos recolhem sobre si deve permitir-lhe alcançar uma visão mais fidedigna acerca das suas necessidades e do modo como as diferentes organizações de trabalho permitem, ou não, a sua satisfação.

É com base na informação recolhida e integrada que os indivíduos transitam para a segunda fase deste modelo - a definição de objectivos de carreira. Um objectivo de carreira é um resultado de carreira (e.g., promoção, aumento salarial, estatuto) que o indivíduo deseja alcançar

como recompensa do seu investimento no trabalho/organização (Greenhaus & Callanan, 1994, cit. em Noe, 1996). A definição de um objectivo de carreira actua como um motivador, na medida em que, ao definir um objectivo, o indivíduo está a impor um foco, a traçar uma meta, para a qual passará a dirigir a sua atenção, esforço e concentração. Quanto maior o desejo do trabalhador de alcançar o seu objectivo, maior a probabilidade de se envolver no desenvolvimento e implementação de estratégias de carreira.

O desenvolvimento e a implementação de estratégias de carreira constitui-se como a terceira etapa do modelo, e engloba todas as actividades, os comportamentos, e as experiências em que o indivíduo se envolve, tendo em vista a obtenção dos objectivos previamente estipulados. É de salientar que Noe não é muito claro no seu modelo em relação a quais poderão ser as estratégias seleccionadas pelos indivíduos de modo a aumentar a probabilidade de virem a alcançar os seus objectivos de carreira, fazendo apenas uma distinção entre estratégias interpessoais e intrapessoais.

De acordo com Noe (1996), estes componentes motivacionais do processo de gestão pessoal da carreira relacionam-se com duas variáveis, uma com um carácter mais pessoal, e a outra, com um carácter mais organizacional. A primeira diz respeito ao comportamento de desenvolvimento, que Noe (1996, p. 119) define como a propensão do indivíduo para se envolver numa diversidade de actividades (e.g., participação em cursos, seminários, *workshops*, aceitação de oportunidades de mobilidade), tendo em vista a promoção do seu crescimento e desenvolvimento em termos pessoais e profissionais. A segunda diz respeito ao desempenho no trabalho, que em momento algum parece definido por Noe. No entanto, inferimos que este se refira ao produto ou rendimento, fruto do trabalhado de cada indivíduo, por comparação com determinadas expectativas ou metas por parte da entidade patronal. Neste sentido, as relações entre os três componentes da gestão da carreira e estas variáveis, tal como antecipadas por Noe, encontram-se explicitadas na figura 1.10, tendo ainda sido considerada a possibilidade destas relações serem afectadas por algumas co-variáveis.

Assim, Noe hipotetizou a existência de uma relação positiva e significativa entre o comportamento exploratório de um indivíduo em relação à sua carreira e a frequência e o nível de determinação do seu envolvimento em comportamentos de auto-desenvolvimento. Ou seja, a exploração que um indivíduo realiza em torno de si e do mundo permite aumentar a sua consciência acerca das competências que possui, mas também acerca daquelas que carece

para desempenhar de forma mais adequada as suas funções. A identificação dessas lacunas, hipoteticamente, aumenta a probabilidade do indivíduo se envolver em actividades de desenvolvimento que permitam ultrapassá-las.

Em relação à definição de objectivos de carreira, Noe (1996) considera a existência de uma relação significativa entre esta variável e o envolvimento em comportamentos de auto-desenvolvimento. Por um lado, quanto maior a intenção do sujeito em alcançar um determinado objectivo por si estipulado, maior a sua motivação e o seu envolvimento efectivo em actividades e comportamentos que terão a possibilidade de aumentar a probabilidade desse objectivo ser alcançado. Por outro lado, quanto maior a distância/dificuldade percepcionada pelo indivíduo na obtenção do seu objectivo de carreira, menor a probabilidade de se envolver em actividades de auto-desenvolvimento.

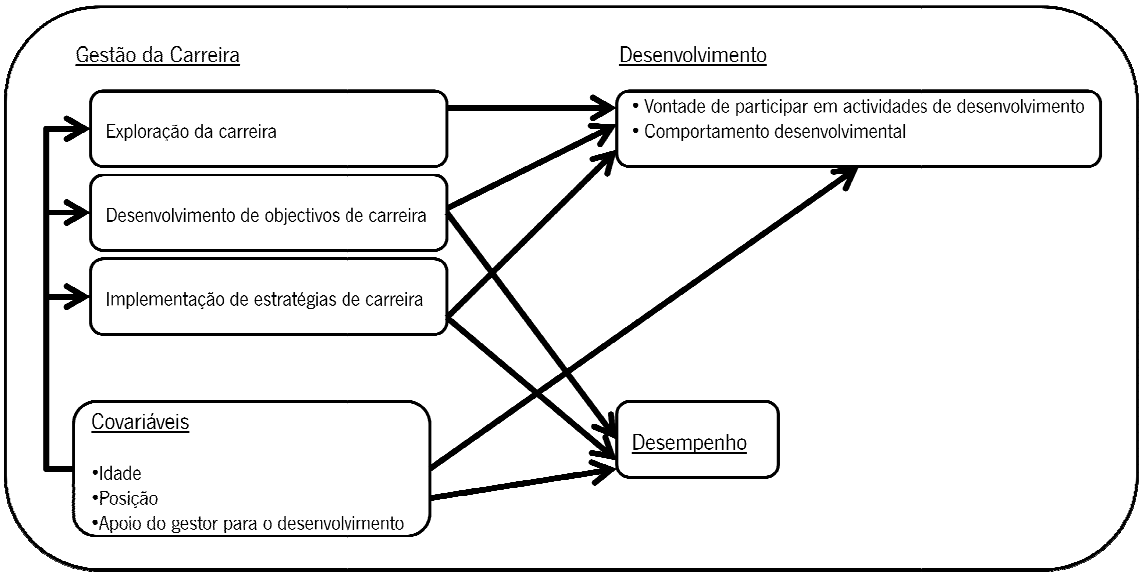


Figura 1.10: Modelo de gestão de carreira de Noe (1996)

A definição de objectivos foi também hipotetizada como estando associada com o nível de desempenho dos indivíduos no seu trabalho. Noe considera que quando os objectivos estão dependentes do desempenho no trabalho, e quanto mais os sujeitos pretenderam alcançar esses objectivos, maior o esforço aplicado para manter um nível de desempenho adequado.

Finalmente, e no que respeita a implementação de estratégias de carreira, Noe também considera a existência de relações quer com o comportamento de auto-desenvolvimento, quer

com o desempenho. Em relação ao primeiro, foi hipotetizada a existência de uma relação positiva e significativa entre a frequência com que os indivíduos implementam estratégias de carreira e a frequência com que se envolvem em comportamentos adequados de desenvolvimento de carreira, considerando que a primeira gera a última. Em relação ao segundo, foi hipotetizado que a implementação de determinado tipo de estratégias, aumenta a probabilidade do indivíduo causar boa impressão junto dos seus supervisores e, consequentemente, ser mais positivamente avaliado por este no desempenho das suas funções.

Tal como já referido, Noe considerou que algumas co-variáveis, nomeadamente a idade, a função ocupada, e o apoio percebido por parte do supervisor, poderiam influenciar, positiva ou negativamente, tanto a propensão do indivíduo para se envolver em comportamentos de gestão pessoal da carreira, como o seu comportamento de desenvolvimento e desempenho (p. 123). Neste sentido, Noe (1996) considera que a idade, cronológica e percebida, se relaciona negativamente com as dimensões do modelo. Isto é, quanto mais avançada a idade do trabalhador, menor a probabilidade de se envolver em comportamentos de gestão de carreira, em comportamentos de desenvolvimento, ou de modificar o seu desempenho. Relativamente à função, foi antecipado que quanto mais elevada a posição do indivíduo na organização, maior a probabilidade de este se envolver em comportamentos de gestão de carreira, em comportamentos de auto-desenvolvimento, e em modificar o seu desempenho. Finalmente, quanto ao apoio percebido, por parte dos supervisores mais directos, foi hipotetizada por Noe (1996) uma relação também positiva face ao processo de gestão de carreira, ao comportamento de auto-desenvolvimento e ao desempenho.

Com a finalidade de testar este modelo, Noe (1996) desenvolveu uma avaliação em dois períodos temporais distintos, junto de uma amostra final de 72 trabalhadores e 40 supervisores. Os trabalhadores disponibilizaram informação acerca das suas características pessoais, das suas estratégias de gestão de carreira, do apoio percebido por parte dos seus supervisores no desenvolvimento de carreira, e da sua vontade pessoal para participar em actividades de desenvolvimento. Por sua vez, os supervisores disponibilizaram informações acerca do desempenho e do comportamento de desenvolvimento de cada trabalhador.

De um modo geral, os resultados deste estudo (Noe, 1996) suportaram apenas parcialmente as hipóteses previamente apresentadas pelo seu autor. Relativamente à dimensão exploração de carreira, os resultados evidenciaram a existência de uma relação significativa

entre o comportamento exploratório dos indivíduos, em particular, o associado à exploração do meio, e o envolvimento em comportamentos de desenvolvimento. Quanto à dimensão definição de objectivos, Noe (1996) comprovou a existência da relação entre esta e o envolvimento em comportamentos e actividades de desenvolvimento. No entanto, não comprovou que quanto maior a dificuldade percebida na concretização do objectivo de carreira menor o envolvimento neste tipo de comportamentos. Os resultados sugerem precisamente o oposto, indicando que quanto maior a distância face ao objectivo estipulado, maior a probabilidade do indivíduo em investir o seu tempo e esforço em actividades e comportamentos que promovam a sua obtenção. Além disso, também não se confirmaram as relações hipotetizadas entre o desenvolvimento de objectivos e a implementação de estratégias e os factores comportamentos de desenvolvimento e desempenho. Por outro lado, as co-variáveis idade, posição profissional, e apoio percebido por parte do supervisor parecem relacionar-se positivamente com as dimensões de gestão de carreira, tal como previsto por Noe (1996).

Apesar dos resultados obtidos neste estudo, consideramos que ele se apresenta como um contributo inegável para a compreensão da relação entre a gestão de carreira e as variáveis pessoais e organizacionais, comportamento de auto-desenvolvimento e desempenho, respectivamente. Como teremos oportunidade de observar mais à frente neste trabalho, esta linha de estudo, referente à relação entre os comportamentos de gestão pessoal da carreira e um conjunto de variáveis organizacionais e psicológicas, foi entretanto perseguida por uma diversidade de autores junto de populações adultas com características bastante diversificadas.

2.3 O modelo de King

O modelo de gestão pessoal da carreira proposto por King (King, 2000, 2001, 2004) surgiu no ano 2000, no âmbito da sua dissertação de doutoramento. Uma vez mais, este foi um modelo que sobreveio como uma alternativa aos modelos tradicionais de desenvolvimento e de planeamento da carreira, tendo em vista apoiar adultos trabalhadores, independentemente da sua situação profissional, na gestão pessoal da sua carreira (King, 2001). Nesse trabalho, King desenvolve o seu modelo partindo de um conjunto de trabalhos prévios, dos quais se destacam,

particularmente, o trabalho de Schein (1996) relativo às âncoras de carreira, e o modelo de ajustamento à carreira de Crites (1969), ambos já anteriormente descritos nesta tese.

A estrutura teórica desenvolvida por King engloba a natureza (comportamentos) de gestão pessoal da carreira, bem como, as variáveis antecedentes (causas) e consequentes (efeitos) que lhe estão associadas (cf. figura 1.11).

A primeira etapa deste modelo diz respeito aos antecedentes do processo de gestão pessoal da carreira. Isto é, engloba um conjunto de variáveis que actuam como agentes causais ou motivacionais do desenvolvimento de comportamentos de gestão pessoal da carreira, por parte dos indivíduos. De acordo com King (2004), as motivações que podem estimular os indivíduos a iniciar comportamentos de gestão pessoal da carreira podem ser de três tipos: i) as crenças de auto-eficácia; ii) o desejo de controlo sobre os objectivos de carreira; e, iii) as âncoras de carreira.

Relativamente às crenças de auto-eficácia, King (2004) recupera o trabalho previamente desenvolvido por Bandura (1986, cit. em King 2004) nesta área. Neste sentido, a auto-eficácia é entendida como o conjunto de crenças que os indivíduos desenvolvem relativamente às suas competências e capacidades para lidar adequada e eficazmente com determinada situação (King, 2004). Quanto mais elevada a percepção de auto-eficácia de um indivíduo relativamente ao desempenho de comportamentos de gestão pessoal da carreira, maior a probabilidade de ele se envolver, efectivamente, nesse tipo de comportamentos. O envolvimento nesses comportamentos favorece a obtenção dos seus resultados de carreira desejados. A obtenção dos resultados de carreira desejados, por sua vez, reforça as suas crenças de auto-eficácia (King, 2004).

Em relação ao desejo de controlo sobre os objectivos de carreira, King argumenta que a percepção, por parte dos indivíduos, em como poderão estar a perder o controlo relativamente às possibilidades de obtenção dos seus objectivos de carreira, actua como um motivador para o seu envolvimento em comportamentos de gestão de carreira. Se os indivíduos sentirem que estão a perder o controlo, vão mais facilmente envolver-se nesse tipo de comportamentos, tendo subjacente a crença de que têm capacidade para modificar ou eliminar situações ameaçadoras no ambiente, favorecendo, desde modo, um maior controlo percebido sobre a situação.

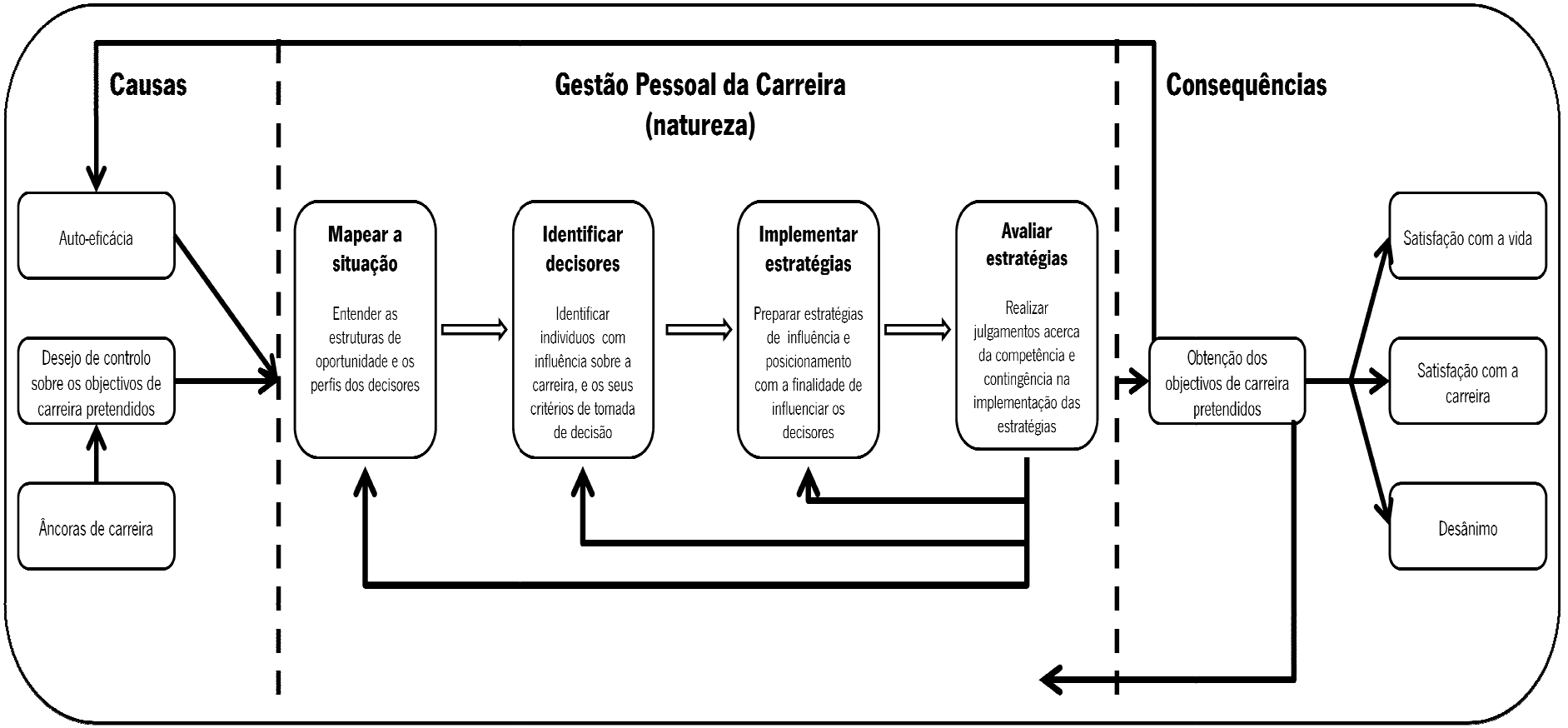


Figura 1.11: Modelo de gestão de carreira de King (2001)[15]: natureza, causas, e consequências

[15]Adaptado de "Career self-management: a framework for guidance of employment adults", Z. King, 2001, *British Journal of Guidance & Counselling, 29* (1), pp. 66-78; e, de "Career self-management: its nature, causes and consequences", Z. King, 2004, *Journal of Vocational Behavior, 65*, pp. 112-133.

Aqui existe já uma influência do trabalho desenvolvido por Crites (1969), de acordo com o qual a percepção de barreiras ou ameaças à obtenção dos objectivos actua como um estímulo para o envolvimento do indivíduo em comportamentos adaptativos que restabeleçam o seu equilíbrio ou ajustamento à carreira.

Finalmente, e baseando-se na concepção de Schein (1996) acerca das âncoras de carreira, King (2001) considera que estas estruturas ajudam os indivíduos a estabelecer as suas prioridades de carreira, e impulsionam ou constrangem determinados comportamentos e escolhas relacionados com a carreira conforme estes vão ou não ao encontro dessas prioridades.

A segunda etapa do modelo proposto por King corresponde ao processo de gestão pessoal da carreira, sendo constituído por quatro etapas distintos: i) o mapeamento da situação; ii) a identificação de decisores; iii) a implementação de estratégias de carreira; e, iv) a avaliação da eficácia das estratégias de carreira.

A primeira etapa, designada por mapeamento ou exploração da situação, consiste na recolha, por parte dos trabalhadores, de informação pertinente relativa à diversidade de contextos em que se encontra inserido. Em particular, este deve considerar na sua análise, os contextos político, económico, e social, bem como, o modo como estes influenciam o ambiente que se vive na organização que ele integra. Esta etapa baseia-se na assunção de Crites (1969) em como as pessoas, muito raramente, detêm um completo poder de decisão no que concerne a obtenção de determinados objectivos de carreira, tais como, a progressão salarial ou a renovação do contrato de trabalho. Neste sentido, a realização de um mapeamento adequado envolve um conhecimento aprofundado acerca dos seguintes dois aspectos: i) das oportunidades existentes no mundo do trabalho (quais as vagas de emprego existentes, as exigências, e as recompensas que lhe estão associadas; Watts, 1996; cit. em King, 2001, p. 67); e, ii) dos perfis dos decisores (que informação está disponível sobre essas oportunidades de emprego, quem são os decisores-chave, e quais os critérios utilizados por quem tem poderes de decisão). Os dois tipos de conhecimento podem ser adquiridos a partir de processos tão simples como a observação, o questionamento, e a recolha de documentação.

A segunda etapa, denominada de identificação de decisores[16], consiste em reconhecer o conjunto de pessoas que dentro da organização possui poderes para exercer controlo sobre os ses resultados de carreira (King, 2001, p. 68). Embora este reconhecimento já tenha sido iniciado no passo anterior, o que se pretende nesta fase é a identificação dos decisores mais directamente ligados às opções de carreira que o indivíduo deseja alcançar, bem como, dos critérios considerados no processo de tomada de decisão. Neste sentido, é importante que os trabalhadores possuam um sentido bastante esclarecido relativamente à sua âncora de carreira. Se os indivíduos tiverem um profundo conhecimento e consciência relativamente à sua identidade, necessidades, preferências e objectivos de carreira, a tarefa de identificar as pessoas que poderão apoiar ou dificultar este processo, e relativamente às quais ele deverá exercer a sua influência fica mais facilitada. Quando estes decisores tomam decisões que não vão ao encontro dos objectivos de carreira que os indivíduos estabeleceram para si próprios, estes experienciam aquilo que Crites (1969) designou no seu modelo por "barreiras" ou "condições ameaçadoras".

A terceira etapa, implementação de estratégias de carreira, parte do pressuposto de que o trabalhador foi bem sucedido na etapa prévia e de que deve agora ser capaz de implementar um conjunto de estratégias que tem como finalidade influenciar as decisões, tomadas pelos seus superiores, a favor dos seus próprios objectivos de carreira. No artigo de King publicado em 2001 são apresentados dois tipos de estratégias que podem ser utilizadas com essa finalidade – as estratégias de influência, e as estratégias de posicionamento. Contudo, no artigo de 2004 King acrescenta um terceiro tipo de estratégia, designado por gestão de fronteiras.

As estratégias de influência correspondem às tentativas do indivíduo para activamente influenciar as decisões dos seus superiores, a favor dos seus objectivos, a partir de estratégias, tais como, a auto-promoção (manipular a percepção do decisor sobre as suas competências ou méritos), o agrado (esforçar-se por agradar ao decisor, aumentando a percepção de semelhança entre eles), e a influência vertical (convencer através da persuasão, negociação, ou assertividade) (King, 2001, p. 71). As estratégias de posicionamento envolvem o esforço do indivíduo na optimização dos recursos que acredita poderem favorecer o alcance desses objectivos. Estas consistem no desenvolvimento da rede de relacionamento (desenvolvimento de uma rede de contactos com pessoas de poder ou influência), na selecção estratégica de posições laborais (selecção de funções ou empregos que possibilitem a aquisição de

[16] No original "gatekeepers" (Tolbert, 1996, cit. em King, 2001, p. 68).

competências e experiências de valor), investimento estratégico em capital humano (aquisição de formação ou educação valorizadas), e inovação na tarefa (envolvimento em actividades extra que possibilitem o desenvolvimento de novas competências, responsabilidades, e contactos influentes) (King, 2001, p. 71). Por sua vez, a gestão de fronteiras consiste na capacidade do indivíduo para balancear e gerir de forma equilibrada as exigências dos domínios profissional e pessoal da sua vida. Esta estratégia inclui, por um lado, a manutenção de fronteiras (negociação com os decisores acerca do desempenho em cada um dos diferentes papéis de vida) e, por outro lado, a transição entre papéis (esforços para distinguir as fronteiras entre os domínios pessoal e profissional) (King, 2004, p. 121).

A quarta, e última etapa, consiste na avaliação da eficácia das estratégias aplicadas pelos trabalhadores sobre os decisores, com a finalidade de alcançarem os seus objectivos de carreira. De acordo com King (2001), há dois aspectos a considerar nesta fase, são eles a competência e a contingência. O primeiro diz respeito à avaliação do sujeito relativamente ao grau de competência com o qual realizou a aplicação das estratégias de influência, de posicionamento, ou gestão de fronteiras sobre os decisores. O segundo refere-se à avaliação da existência de uma relação de causa-efeito entre as estratégias implementadas e os resultados de carreira alcançados. Esta etapa é bastante importante na medida em que dará pistas para a selecção de estratégias futuras. Além disso, é a responsável por perpetuar todo o ciclo de gestão pessoal da carreira, possibilitando a cada sujeito, em função dos resultados dessa avaliação, regressar a qualquer uma das etapas prévias.

Finalmente, a terceira componente deste modelo é referente às consequências associadas ao processo de gestão pessoal da carreira. Nesta fase, os trabalhadores verificaram se os seus objectivos de carreira pretendidos foram ou não efectivamente alcançados. A obtenção ou não desses objectivos pode provocar, essencialmente, dois tipos de consequência nos indivíduos: i) uma consequência positiva, associada à experiência de satisfação, com a vida em geral e com a carreira em particular; ou ii) uma consequência negativa, associada a sentimentos desânimo, frustração, e alienação face à carreira. Se o indivíduo aplicar eficazmente os comportamentos de gestão pessoal da carreira é provável que consiga alcançar os objectivos de carreira pretendidos. Deste modo, aumenta a sua percepção de controlo, de auto-eficácia, e também, os seus níveis de satisfação, relativamente à sua carreira, e à sua vida em geral. Esta situação aumenta a probabilidade de, futuramente, o indivíduo voltar a usar os comportamentos

e as estratégias de gestão de carreira que percepcionou como cruciais para a obtenção dos seus objectivos. No entanto, se mesmo através da implementação de comportamentos e estratégias de gestão de carreira, o indivíduo falha na resolução do seu problema de carreira ou na obtenção dos seus objectivos de carreira, então o mais provável é que o sentido de auto-eficácia e de controlo sobre os objectivos sejam afectados, e consequentemente, ele se veja envolvido num estado de conflito ou frustração, e se torne vocacionalmente mal ajustado (Crites, 1969; King, 2004). Quando este insucesso ocorre repetidamente pode dar origem à alienação ou desânimo aprendido no trabalhador.

Tendo em consideração a descrição efectuada em torno do modelo de King, consideramos que este se constitui como um marco teórico muito importante no âmbito da gestão pessoal da carreira. É pertinente referir que o mesmo possui um conjunto de semelhanças com o modelo de Greenhaus e Callanan (1994) apresentado, nomeadamente no que se refere ao assumir da gestão pessoal da carreira enquanto um processo cíclico, recorrente, e dinâmico. O modelo proposto por King encara o processo de gestão pessoal da carreira como sendo constituído por um conjunto de etapas, bem definidas, e distintas entre si, e que se seguem uma às outras, mas que possibilitam, a qualquer momento, uma regressão do indivíduo a qualquer etapa prévia. Além disso, a componente da avaliação associada a este processo favorece a reflexão do indivíduo em torno dos comportamentos e estratégias realizadas em cada etapa, bem como, da sua contribuição e eficácia para a obtenção dos objectivos de carreira pretendidos. É, no entanto, curioso o facto de King não reflectir, ao longo do seu trabalho, sobre estas semelhanças, e muito menos fazer qualquer referência a qualquer um dos dois modelos que antecederam o seu trabalho. Do nosso ponto de vista esta constitui-se como uma grave lacuna no seu trabalho. Em contrapartida, consideramos uma mais-valia do seu trabalho, a exploração realizada em torno dos antecedentes e consequentes dos comportamentos de gestão pessoal da carreira, bem como o papel do psicólogo neste processo. De acordo com King (2001), o psicólogo poderá ter um papel particularmente útil na fase referente à avaliação, ao longo da qual se espera que ajude cada trabalhador a olhar retrospectivamente para a sua experiência, e para a (in)eficácia das estratégias previamente implementadas na obtenção dos seus objectivos de carreira.

2.4 Estudos empíricos e intervenções

Neste ponto do trabalho apresentam-se estudos empíricos realizados no âmbito da gestão pessoal da carreira, e decorrentes de uma revisão bibliográfica generalizada e intensiva, efectuada em torno da literatura vocacional e organizacional. O quadro 1.2 apresenta uma síntese de cada um dos nove artigos seleccionados, considerando o objectivo, a metodologia, e os principais resultados associados à investigação desenvolvida. Todos foram analisados na sua íntegra e, posteriormente, organizados de acordo com o seu foco ou objectivo, tendo sido identificadas três áreas temáticas principais: i) a Gestão Pessoal da Carreira e Gestão Organizacional da Carreira: relações e influências; ii) a Gestão Pessoal da Carreira e resultados pessoais; e, iii) a Gestão Pessoal da Carreira e resultados organizacionais.

Gestão Pessoal da Carreira e Gestão Organizacional da Carreira: relações e influências

Neste tópico pretende-se reflectir sobre os resultados dos estudos referentes à avaliação das expectativas e das experiências de gestão pessoal da carreira (GPC) e gestão organizacional de carreira (GOC), antes e depois do ingresso num emprego, assim como, da relação existente entre ambas as estratégias de gestão de carreira. Para o efeito, foram considerados os resultados dos estudos empíricos desenvolvidos por De Vos, Dewettinck, e Buyens (2006, 2009), Sturges, Conway, e Liefooghe (2008), Sturges, Guest, e Davey (2000), e Sturges, Guest, Conway, e Davey (2002). Inicialmente, discutem-se as expectativas de GPC e de GOC dos trabalhadores, previamente ao seu ingresso numa organização de trabalho. Seguidamente, analisa-se a relação entre os comportamentos de GPC desenvolvidos pelos indivíduos, após o seu ingresso na organização, e as suas expectativas de GOC por parte da organização que integraram. E, por último, avalia-se a relação entre as práticas de GPC por parte dos indivíduos e as práticas de GOC por parte das organizações.

Quadro 1.2: Gestão pessoal da carreira: revisão de estudos empíricos

Artigo	Objectivo	Amostra	Instrumentos	Resultados
The professional career on the right track: a study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes (De Vos, Dewettinck, & Buyens, 2009) Organizational versus individual responsibility for career management: complements or substitutes? (De Vos, Dewettinck, & Buyens, 2006)	- Explorar relação entre GPC, GOC, progresso, comprometimento, e sucesso subjectivo de carreira;	6 organizações da Bélgica, de seguintes sectores de actividade: saúde, financeiro, consultadoria, e telecomunicações; 491 trabalhadores; 69 supervisores;	Trabalhadores: i) Questionário sobre comportamentos de GPC (com base em Noe, 1996); ii) Questionário sobre expectativas de GOC (com base em Baruch e Peiperl, 2000); iii) Questionário sobre comprometimento organizacional (Freese, 2007; Freese, Heine, & Schalk, 1999); iv) Questionário sobre sucesso de carreira percebido (Greenhaus, Parasuraman & Wormley, 1990); v) Questionário sobre progresso de carreira; Supervisores: i) Questionário sobre actividades de GOC;	i) Relação positiva e significativa entre as práticas de GPC e as expectativas de GOC; ii) Relação positiva e significativa entre as práticas de GOC e o comprometimento organizacional, assim como, entre as práticas de GOC e o progresso de carreira; é negativa a relação entre as práticas de GOC e o sucesso subjectivo de carreira; iii) Relação positiva e significativa entre as práticas de GPC e o comprometimento organizacional, assim como, entre as práticas de GPC e o sucesso subjectivo de carreira; é negativa a relação entre as práticas de GPC e o progresso de carreira; iv) A GPC modera a relação entre a GOC e o sucesso percebido de carreira; não existe interacção significativa com o comprometimento ou com o progresso de carreira; v) As práticas de GOC por parte dos supervisores directos aumentam os níveis de sucesso subjectivo de carreira independentemente dos maiores ou menores níveis de GPC; em contrapartida, as práticas de GOC por parte dos departamentos de RH diminuem os níveis de sucesso subjectivo de carreira nos indivíduos com baixos níveis de GPC e aumentam os níveis de sucesso subjectivos nos indivíduos com elevados níveis de GPC;
Vocational self-concept crystallization as a mediator of the relationship between career self-management and job decision effectiveness (Weng & McElroy, 2009)	- Explorar relação entre comportamentos de GPC e eficácia da decisão acerca do emprego; - Explorar o papel da cristalização do auto-conceito vocacional como mediador da relação entre GPC e eficácia da decisão acerca do emprego;	150 organizações chinesas; 611 trabalhadores;	i) Questionário da eficácia da decisão acerca do emprego (adaptado por Singh e Greenhaus, 2004); ii) Questionário sobre comportamentos de GPC; iii) Questionário sobre cristalização do auto-conceito vocacional (VRS, Vocational Rating Scale; Quint & Kopelman, 1995);	i) Relação positiva e significativa entre comportamentos de GPC e a variância da cristalização do auto-conceito vocacional; variável desenvolvimento de objectivos de carreira é a que produz um maior efeito, seguida da exploração de carreira, e da implementação de estratégias de carreira; ii) Relação positiva e significa entre cristalização do auto-conceito vocacional e eficácia de decisão acerca do emprego; iii) Relação positiva e significa entre comportamentos de GPC e variância da eficácia da decisão acerca do emprego; variável

				desenvolvimento de objectivos de carreira é a que produz um maior efeito, seguida da exploração de carreira, e da implementação de estratégias de carreira; iv) A cristalização do auto-conceito vocacional medeia a relação entre comportamentos de GPC e eficácia da decisão acerca do emprego, reduzindo a influência da primeira sob a segunda variável;
What's the deal? An exploration of career management behavior in Iceland (Sturges, Conway, & Liefooghe, 2008).	- Avaliar relação entre GPC e GOC; e, entre GOC e as variáveis desempenho no trabalho, comprometimento, e intenção de desistir;	4 organizações da Islândia, de sectores de actividade distintos: financeiro, publico, utilidade, retalhos; 153 trabalhadores;	i) Questionário sobre comportamentos de GOC (com base em Sturges et al., 2002); ii Questionário sobre comportamentos de GPC (com base em Sturges et al., 2002); iii) Questionário sobre comprometimento organizacional (com base em Meyer, Allen, e Smith, 1993); iv) Questionário sobre intenção de desistir (Cook, Hepworh, Wall & Warr, et al., 1981) v) Questionário sobre desempenho no trabalho (Conway & Guest, 2002);	i) Forte correlação entre comportamentos de GPC intra-organização (rede de trabalho, e visibilidade) e extra-organização (mobilidade); ii) Relação positiva e significativa entre comportamento de GPC rede de trabalho e GOC; iii) Relação positiva e significativa entre GOC e comportamentos de GPC, em particular do comportamento de visibilidade; iv) Relação positiva e significativa entre GOC e o comprometimento organizacional; e negativa entre GOC e a intenção de desistir; v) O comprometimento organizacional medeia a relação entre a GOC e a intenção de desistir;
All in a day's work? Career self-management and the management of the boundary between work and non-work (Sturges, 2008)	- Explorar relação entre comportamentos de GPC, gestão dos limites entre trabalho e não-trabalho, e equilíbrio vida-trabalho;	3 empresas do Reino Unido, nas áreas de actividade de arquitectura, engenharia estrutural, e construção; 40 trabalhadores;	i) Entrevista semi-estruturada incidindo sobre objectivos e comportamentos de carreira, gestão dos limites trabalho e não trabalho, e relação entre os comportamentos de trabalho e a vida extra-trabalho;	i) Indivíduos compreendem a relação entre comportamentos de GPC e obtenção dos seus objectivos de carreira; ii) Comportamentos de GPC mais frequentemente desenvolvidos são: construção de capital humano, rede de trabalho, e visibilidade; outros comportamentos igualmente pertinentes são: validação do comportamento, e gestão das fronteiras entre trabalho e não-trabalho, em termos de localização, flexibilidade, e permeabilidade; iii) Para um grupo restrito de indivíduos a gestão das fronteiras entre trabalho e não-trabalho provoca efeitos negativos no equilíbrio vida-trabalho; iv) O estádio de desenvolvimento de carreira do trabalhador

				influencia os seus objectivos de carreira e as estratégias de GPC privilegiadas para a sua concretização; v) Generalidade dos indivíduos valoriza o equilíbrio vida-trabalho; este facto está mais relacionado com os seus interesses e relações extra-trabalho do que com a sua vida familiar;
A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work (Sturges, Guest, Conway, & Davey, 2002)	- Explorar relação entre GPC, GOC, e comprometimento organizacional;	5 organizações do Reino Unido: 4 no sector privado e 1 no sector público; 212 trabalhadores;	i) Questionário sobre GOC; ii) Questionário sobre GPC (com base nos trabalhos de Gould e Penley, 1984; Noe, 1996; e Stickland, 1996), entre outros); iii) Questionário sobre comprometimento organizacional (Cook & Wall, 1980);	i) Relação positiva e significativa entre GOC, particularmente apoio formal à gestão de carreira por parte da organização, e níveis de comprometimento organizacional; ii) Relação positiva e significativa entre baixos níveis de comprometimento organizacional e desenvolvimento de comportamentos de GPC extra-organização (mobilidade); iii) Relação negativa e significativa entre comportamentos de GPC extra-organização e níveis de comprometimento organizacional; iv) Relação positiva e significativa entre níveis de comprometimento organizacional e GPC orientados para a expansão da carreira intra-organização, em particular associados à rede de trabalho; v) Relação positiva e significativa entre GOC formal e comportamentos de GPC intra-organização de visibilidade; relação positiva e significativa entre GOC informal e comportamentos de GPC intra-organização rede de trabalho; vi) Relação positiva e significativa entre comportamento de GPC rede de trabalho e desenvolvimento de GOC formal; e, relação negativa entre comportamento de GPC rede de trabalho e desenvolvimento de GOC informal; vii) Relação positiva e significativa entre comportamento de GPC visibilidade e desenvolvimento de GOC formal;
Thriving in the new millennium: career management in the changing world of work (Neault, 2002)	- Avaliar relação entre GPC e satisfação e sucesso de carreira;	1 empresa de telecomunicações do Canadá; 181 trabalhadores;	i) Inventário de atitudes e estratégias de carreira (CASI, Career Attitudes and Strategies Inventry, Holland & Gottfredson, 1992); ii) Inventário de crenças de carreira	i) Relação positiva e significativa entre atitudes de GPC optimismo e flexibilidade, e o sucesso na carreira; persistência, aprendizagem contínua, planeamento, vontade de assumir riscos, equilíbrio vida-trabalho, e rede de trabalho também contribuem para sucesso na carreira;

			(CBI, Career Beliefs Inventory, Krumboltz, 1991); iii) Escala de gestão de carreira; iv) Checklist de comportamentos de GPC;	ii) Relação positiva e significativa entre as atitudes de GPC optimismo e aprendizagem contínua, e a satisfação no emprego; relação negativa entre a atitude de GPC planeamento e o sucesso na carreira; a persistência, a vontade de aceitar riscos e o equilíbrio vida-trabalho também contribuem para a satisfação no emprego; iii) A aprendizagem contínua prediz a satisfação na carreira; o planeamento também mas de forma negativa; iv) A flexibilidade, a persistência, e a rede de trabalho predizem o sucesso na carreira; v) O optimismo, a tomada de risco, e o equilíbrio vida-trabalho predizem tanto a satisfação no emprego como o sucesso na carreira; vi) A gestão financeira não prediz nem a satisfação no emprego nem o sucesso na carreira;
The role of mentoring support and self-management strategies on reported career outcomes (Murphy & Ensher, 2001)	- Analisar relação entre GPC e satisfação e sucesso subjectivo, assim como, efeitos moderadores do mentorado;	2 instituições dos Estados Unidos: uma empresa e uma escola distrital; 158 sujeitos;	i) Questionário sobre apoio de mentorado (MFQ, Mentor Functions Questionnaire Scandara & Katerberg, 1992); ii) Questionário sobre apoio ao sucesso subjectivo de carreira (Greenhaus, Parasuraman, & Wormley, 1990); iii) Questionário sobre satisfação no emprego (JCQ, Job Content Questionnaire; Karasek & TheorII, 1983); iv) Questionário de GPC (com base em Manz & Sims, 1986; e, Uhl-Biel & Graen , 1998);	i) Relação positiva e significativa entre a estratégia de GPC cognições positivas e satisfação no emprego; ii) Relação positiva e significativa entre estratégias de estabelecimento de objectivos e de auto-observação, e sucesso subjectivo de carreira; iii) Das três estratégias de mentorado, apenas o apoio vocacional/instrumental se relaciona com os resultados de carreira; medeia a relação entre a estratégia de GPC cognições positivas e satisfação no emprego; medeia relação entre estratégia de GPC estabelecimento de objectivos e sucesso subjectivo de carreira; iv) Relações com nível elevado de apoio instrumental produzem mais satisfação no emprego se indivíduos desenvolverem cognições positivas; relações com nível baixo de apoio instrumental produzem mais percepções de sucesso subjectivo se indivíduos desenvolverem objectivos de carreira; v) Relações com nível elevado de apoio psico-social produzem mais satisfação no emprego se indivíduos desenvolverem objectivos de carreira; relações com nível mais baixo de apoio psico-social produzem satisfação no emprego se indivíduos

				desenvolverem cognições positivas; vi) Relações com nível elevado de modelagem de papel produzem mais satisfação no emprego se indivíduos utilizarem estratégias comportamentais de auto-observação, ou se estabelecerem objectivos de carreira; relações com nível baixo de modelagem de papel produzem mais satisfação no emprego se indivíduos desenvolverem objectivos de carreira;
Who's in charge? Graduate's attitudes to and experiences of career management and their relationship with organizational commitment (Sturges, Guest, & Davey, 2000)	- Explorar relação entre expectativas e experiências de GOC e GPC, e entre estas e comprometimento organizacional;	5 organizações do Reino Unido: 4 no sector privado e 1 no sector público; 434 trabalhadores;	i) Questionário no âmbito da GOC; ii) Questionário no âmbito da GPC (com base em Gould & Penley, 1984; Noe, 1996); e Stickland, 1996), entre outros; iii) Questionário sobre comprometimento organizacional (Cook & Wall, 1980);	i) Identificação de dois factores de GOC: práticas formais e práticas informais; ii) Identificação de quatro factores de GPC: rede de trabalho, mobilidade, visibilidade, e desempenho; iii) Diferenças significativas entre expectativas de GOC e GPC previamente ao ingresso na organização, e experiências de GOC e GPC após o ingresso, sendo as primeiras superiores às segundas; iv) Relação positiva e significativa entre comprometimento organizacional e práticas formais e informais de GOC; relação influenciada pela antiguidade do trabalhador e estádio de desenvolvimento de carreira; v) Relação negativa entre comprometimento organizacional e comportamentos de visibilidade e de mobilidade da GPC; e, relação positiva e significativa entre comprometimento organizacional e comportamento GPC de rede de trabalho; vi) Relação entre experiência de GOC e envolvimento em comportamento de GPC: relação positiva entre a GOC e os comportamentos GPC de redes de trabalho e o desempenho, e negativa entre a GOC e a mobilidade;

A exploração das expectativas que os trabalhadores possuem relativamente às práticas de GPC e de GOC previamente ao seu ingresso numa organização, e a sua comparação com as práticas reais após o seu ingresso foi contemplada no estudo de Sturges, Guest, e Davey (2000). Este estudo foi desenvolvido junto de, aproximadamente, quatro centenas de trabalhadores, do Reino Unido, com habilitações superiores, avaliados em dois momentos distintos no tempo – previamente e posteriormente ao ingresso numa instituição de trabalho. De acordo com estes autores (Sturges, et al., 2000), seria de esperar uma congruência entre as expectativas dos trabalhadores relativamente às práticas de GOC da organização previamente ao seu ingresso, e as práticas de GOC efectivamente concretizadas por esta posteriormente ao seu ingresso. Por outro lado, seria igualmente esperada uma congruência entre as expectativas dos trabalhadores relativamente às suas próprias práticas de GPC previamente ao seu ingresso, e as práticas de GPC efectivamente concretizadas por si posteriormente ao seu ingresso. Contudo, os resultados obtidos por Sturges e colaboradores (2000) apontam para a existência de expectativas muito elevadas tanto no que concerne o apoio que iriam receber por parte das suas organizações no âmbito da gestão da sua carreira (GOC), como no que concerne as práticas que eles próprios estariam disponíveis a desenvolver nessas organizações, com a finalidade de gerirem a sua própria carreira (GPC). Comparativamente com a realidade, existem diferenças significativas entre as suas expectativas e a prática real, em ambos os casos (Sturges, et al., 2000). Isto é, as suas expectativas de GPC e de GOC antes do ingresso na organização não têm uma correspondência directa com às suas reais experiências de GPC e GOC após o ingresso, sendo as primeiras bastante superiores em relação às segundas. No que respeita os resultados associados à GOC, estes autores (Sturges, et al., 2000) consideram que as elevadas expectativas dos trabalhadores perante um apoio por parte da organização na gestão da sua carreira revelam que estes indivíduos não consideram que as práticas de GPC por si desempenhadas possam substituir qualquer apoio que seja dado pela organização neste sentido. Ou seja, apesar de, ao longo dos últimos anos, os novos conceitos e teorias de carreira terem veiculado que a responsabilidade pela gestão de carreira é uma tarefa que cabe, cada vez mais, aos indivíduos, estes continuam a esperar e a desejar que a organização na qual ingressam lhes forneça todas as condições necessárias para este processo. Por outro lado, no que concerne os resultados associados à GPC, nomeadamente, a não correspondência entre as suas expectativas e as suas práticas reais, Sturges e colaboradores (2000) consideram que esta discrepância se

pode dever ao facto dos indivíduos estarem a antecipar as práticas de GPC que gostariam de poder desenvolver na organização, mas sem terem um conhecimento muito aprofundado da organização em si (Chao et al., 1994 cit. em Sturges, et al., 2000). Neste sentido, ao ingressarem na organização, as práticas reais de GPC que os indivíduos desenvolvem são as possíveis e não, necessariamente, as por si desejadas.

A relação entre os comportamentos de GPC dos indivíduos após o seu ingresso na organização e as suas expectativas relativamente às práticas de GOC foi avaliada nos estudos de De Vos, Dewettinck, & Buyens (2009, 2006). Nestes estudos os autores tiveram como principal finalidade avaliar de que forma o desenvolvimento de comportamentos no âmbito da GPC por parte dos indivíduos influencia as suas expectativas relativamente à prática de GOC por parte da organização que integram. Mais especificamente, foi analisada a possibilidade dos indivíduos que desempenham mais comportamentos de GPC serem, também, os que apresentam mais expectativas de apoio por parte da sua organização no que concerne a GOC; ou, em contrapartida, a possibilidade dos indivíduos que desempenham mais comportamentos de GPC serem os que apresentam menos expectativas de apoio relativamente à GOC. Neste estudo colaboraram praticamente cinco centenas de trabalhadores, de seis organizações belgas, de diferentes sectores de actividade, tendo sido avaliados relativamente às iniciativas de GPC por si desenvolvidas, com a finalidade de gerirem as suas carreiras dentro da organização, e às suas expectativas de GOC por parte da organização em que trabalham. Os resultados alcançados permitem constatar que as acções de GPC intra-organização se relacionam de forma positiva e significativa com as expectativas de GOC (De Vos, et al., 2009, p. 70). Neste sentido, os autores concluem, à semelhança do estudo anterior (Sturges, et al., 2000), que as práticas de GPC e de GOC não são percepcionadas pelos indivíduos como mutuamente exclusivas, mas antes como complementares. Os indivíduos que se envolvem em mais acções de GPC são, frequentemente os que possuem níveis mais elevados de informação tanto em relação a si próprios como em relação ao mundo profissional, objectivos de carreira mais claros e realistas, e planos de estratégias que visam a obtenção desses objectivos melhor delineados. No caso destas acções de GPC terem como finalidade permitir aos indivíduos expandir a sua carreira dentro da actual organização, a sua visão acerca da contribuição da organização para este fim será também mais esclarecida. Por conseguinte, são mais elevadas as suas expectativas face ao apoio de GOC que esperam por parte da sua empregadora, para conseguirem alcançar os seus objectivos de

carreira (De Vos, et al., 2009, p. 58). Perante a situação das suas expectativas de GOC não serem satisfeitas, (e como vimos no estudo anterior, dificilmente as expectativas dos indivíduos correspondem às práticas reais de GOC; Sturges, et al., 2000), o comprometimento do indivíduo com a organização pode vir a ser afectado e, em último caso, os seus comportamentos de GPC intra-organização (orientados para expandir a sua carreira dentro da própria organização) podem ser reduzidos em detrimento dos comportamentos de GPC extra-organização (orientados para expandir a sua carreira para fora dos limites da organização, no sentido de uma carreira sem fronteiras). Esta é uma situação que os autores recomendam que seja devidamente acautelada pela organização, antes da responsabilização e estimulação do envolvimento dos seus trabalhadores em actividades de GPC. O esclarecimento, por parte da organização, relativamente às práticas de GOC que os indivíduos podem esperar é uma estratégia que pode com eficácia reduzir o perigo dos indivíduos desenvolverem planos de carreira tendo em vista outras organizações (De Vos, et al., 2009, 2006).

Finalmente, é esclarecida a relação entre as experiências de GPC e as experiências de GOC, através dos estudos de Sturges, Conway, e Liefooghe (2008) e Sturges, Guest, Conway, e Davey (2002). O primeiro estudo foi desenvolvido junto de cerca de cento e cinquenta trabalhadores da Islândia, provenientes de quatro instituições distintas, enquanto o segundo estudo foi desenvolvido junto de cerca de duzentos trabalhadores do Reino Unido, provenientes de cinco instituições distintas, tendo ambos sido avaliados no que respeita a realização de comportamentos de GPC e as práticas de GOC experienciadas nas organizações. Ambos os estudos procuraram avaliar, por um lado, em que medida o desenvolvimento de comportamentos de GPC por parte dos indivíduos estimulava o desenvolvimento de práticas de GOC por parte das organizações; e, por outro lado, em que medida o desenvolvimento de práticas de GOC por parte das organizações, estimulava o desenvolvimento de comportamentos de GPC junto dos seus trabalhadores. O primeiro estudo revelou a existência de uma relação recíproca entre o comportamento de GPC intra-organização visibilidade (actividades em que o indivíduo se envolve com a finalidade de se fazer notar juntos dos seus supervisores e chefias) e a GOC, e a inexistência de uma relação recíproca entre o comportamento de GPC intra-organização rede de trabalho (actividades em que o indivíduo se envolve com a finalidade de criar uma rede de contactos profissionais que lhe sirvam de apoio dentro da organização) e a GOC (Sturges, et al., 2008). O segundo estudo vem acrescentar informação ao primeiro,

esclarecendo que o comportamento de GPC intra-organização visibilidade apenas se relaciona com a GOC formal (mas não com a GOC informal), e que o comportamento de GPC intra-organização rede de trabalho apenas se relaciona com a GOC informal (mas não com a GOC formal). Além disso, este segundo estudo procurou ainda avaliar em que medida a inexistência de práticas de GOC por parte da organização se relacionava com o desenvolvimento de comportamentos GPC extra-organização. Os autores constataram que a inexistência de práticas de GOC, com um carácter formal ou informal, não tem influência directa sob a decisão dos indivíduos desenvolverem comportamento de GPC extra-organização, especificamente, comportamentos de mobilidade (Sturges, et al., 2002). Estes resultados levaram os autores de ambos os trabalhos a retirar conclusões que vêm na sequência das já anteriormente apresentadas. Quando os indivíduos se envolvem em comportamentos de GPC intra-organização estão a dar pistas à organização em como pretendem desenvolver a sua carreira futura dentro da organização; isto constitui-se como uma indicação para a chefia da organização em como aqueles trabalhadores valem o seu investimento e, neste sentido, a organização responde através do desenvolvimento de práticas de GOC, tanto formais como informais. O fornecimento de acções de GOC por parte da organização, por sua vez, estimula os trabalhadores a responderem com o aumento de comportamentos de GPC intra-organização, com a finalidade de comprovarem à organização que merecem o seu investimento (Sturges, et al., 2008; Sturges, et al., 2002). Este ciclo perpetua-se, comprovando que a GPC intra-organização e a GOC são actividades complementares e inter-relacionadas (Orpen, 1994 cit. em Sturges, et al., 2002).

Uma síntese das principais conclusões dos estudos aqui apresentados referentes à exploração das relações e influências entre a GPC e a GOC está representada na figura 1.12. As setas contínuas apontam no sentido de uma relação entre as variáveis, enquanto as setas tracejadas apontam para a inexistência dessa relação. Por conseguinte, a leitura da figura esclarece que, com base nos estudos aqui apontados, as expectativas dos indivíduos relativamente à GPC ou à GOC antes do seu ingresso na organização muito raramente se relacionam com as experiências de GPC e de GOC após o seu ingresso. E, tal como tivemos oportunidade de analisar, as primeiras são frequentemente superiores às segundas. As experiências de GPC e de GOC dentro da organização influenciam-se mutuamente. Isto é, se os indivíduos desenvolvem comportamentos de GPC (particularmente comportamentos intra-organização) estão a indicar à organização que esperam também obter um apoio da sua parte

no que respeita estas questões (expectativas). Esta situação estimula a uma resposta por parte da organização, que frequentemente se caracteriza pela disponibilização de experiências GOC. Por sua vez, o desenvolvimento de experiências GOC estimula nos indivíduos o envolvimento em comportamentos GPC, como forma de demonstrarem à organização a sua lealdade para com esta.

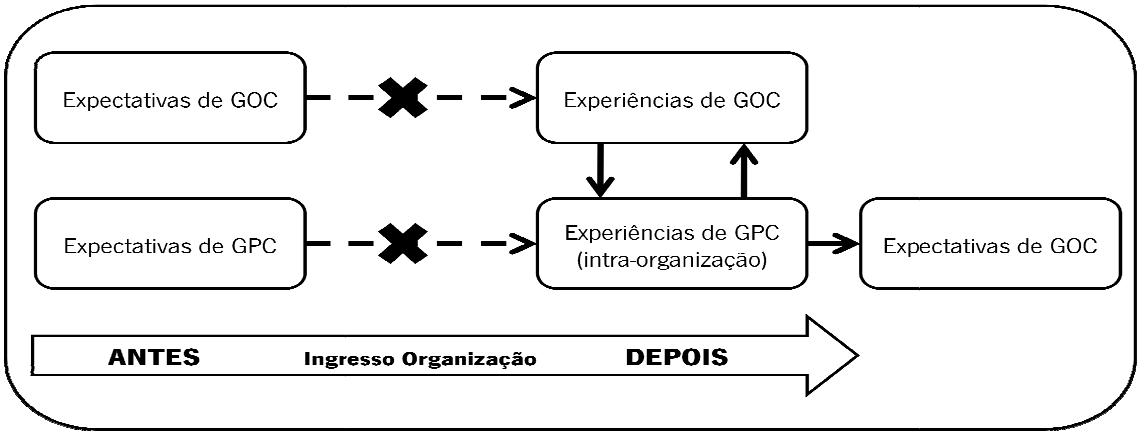


Figura 1.12: Relação entre expectativas e experiências de GPC e GOC: síntese de resultados

Gestão Pessoal da Carreira e resultados pessoais

Nesta secção são analisados os estudos que se debruçaram sobre a exploração das relações entre a GPC e um conjunto de variáveis pessoais. Especificamente, são tidos em consideração os resultados dos trabalhos de De Vos, Dewettinck, e Buyens (2009, 2006), Murphy e Ensher (2001), Neault (2002), e Weng e McElroy (2009), relativos ao desenvolvimento de comportamentos de GPC e o seu impacto na eficácia da decisão acerca do emprego, na satisfação no emprego, no sucesso subjectivo de carreira, e no equilíbrio vida-trabalho.

A relação entre a GPC e a eficácia da decisão acerca do emprego foi explorada no estudo desenvolvido por Weng e McElroy (2009). Este estudo foi realizado junto de 600 trabalhadores de nacionalidade chinesa, oriundos de 150 instituições de trabalho distintas, tendo sido testadas as seguintes quatro hipóteses: i) a GPC possui uma relação directa e positiva com a cristalização do auto-conceito vocacional; ii) a GPC possui uma relação directa e positiva com a

eficácia da tomada de decisão acerca do emprego; iii) a cristalização do auto-conceito vocacional influencia directa e positivamente a eficácia da tomada de decisão acerca do emprego; e, iv) a cristalização do auto-conceito vocacional medeia a relação entre a GPC e a eficácia da tomada de decisão acerca do emprego.

A GPC foi entendida ao longo desse trabalho de acordo com o modelo de Noe (1996), já anteriormente explicitado, e no qual esta concerne ao processo em que os indivíduos recolhem informação sobre si e sobre o mundo profissional (exploração de carreira), desenvolvem objectivos de carreira de acordo com a informação explorada (desenvolvimento de objectivos de carreira) e, implementam estratégias que visem aumentar a probabilidade de conseguirem alcançar os objectivos a que se propuseram (implementação de estratégias de carreira).

O auto-conceito vocacional foi definido como o "grau de clareza e de certeza dos indivíduos face ao conjunto de atitudes, valores, interesses, necessidades, e competências, que são vocacionalmente pertinentes" (Barret & Tinsley, 1977, p. 302, cit. em Weng & McElroy, 2009, p. 2).

Finalmente, a eficácia da tomada de decisão acerca do emprego foi entendida como o grau de ajustamento/congruência entre o indivíduo e o contexto de trabalho em que este se pretende inserir.

Os resultados obtidos por Weng e McElroy (2009) confirmam a generalidade das hipóteses tecidas. Assim sendo, e no que respeita a primeira hipótese, os comportamentos de GPC desenvolvidos pelos indivíduos predizem a variância na cristalização do auto-conceito vocacional, sendo que o factor "desenvolvimento de objectivos de carreira" é o que mais contribui para essa variância, seguido da "exploração de carreira" e da "implementação de estratégias de carreira (Weng & McElroy, 2009, p. 7). Por outras palavras, estes resultados evidenciam que os indivíduos que desenvolvem comportamentos que visam aumentar a sua informação e conhecimento relativamente a si próprios (e.g., valores, interesses, competências), e ao mundo do trabalho (e.g., oportunidades de transferência, cursos que provam o desenvolvimento de determinadas competências), que com base nessa informação desenvolvem objectivos específicos de carreira mais realistas, claros, e racionais, e que implementam estratégias adequadas e congruentes com a obtenção dos seus objectivos de carreira, são os que possuem uma visão mais esclarecida sobre o seu auto-conceito vocacional.

No que concerne a segunda hipótese, os resultados evidenciam que os comportamentos de GPC desenvolvidos pelos indivíduos explicam a variância da eficácia da decisão acerca do emprego. Novamente se constata que a variável "desenvolvimento de objectivos de carreira" é a que mais contribui para essa variância, seguida da "exploração de carreira" e da "implementação de estratégias de carreira (Weng & McElroy, 2009, p. 7). Indivíduos que se envolvem em comportamentos de exploração e que, por conseguinte, possuem mais informação sobre si e sobre o mundo do trabalho, que desenvolvem objectivos mais focados que conciliam os seus interesses, valores, e personalidade em contexto de trabalho, com as oportunidades de emprego existentes, e que se envolvem em mais estratégias que facilitam a concretização desses objectivos são, por consequência, os indivíduos que estão em melhor posição para tomar decisões adequadas e eficazes no que concerne o emprego.

Relativamente à terceira hipótese, também a cristalização do auto-conceito vocacional influencia a eficácia da tomada de decisão acerca do emprego. Na verdade, de todas as variáveis consideradas neste estudo como possivelmente relacionadas com a eficácia da tomada de decisão acerca do emprego, a cristalização do auto-conceito vocacional é a que produz um efeito mais significativo. Quanto mais clara, esclarecida, e informada, for a imagem do sujeito em relação a si próprio em termos vocacionais, isto é, em termos dos seus interesses, valores, competências e necessidades vocacionalmente relevantes, maior a probabilidade de tomar bem as suas decisões acerca do emprego, pois a informação disponível sobre as oportunidades de emprego será avaliada à luz da informação que o indivíduo possui sobre si próprio – a decisão de emprego como uma forma de expressão do auto-conceito vocacional (Super, 1957, p. 196, cit. em Weng & McElroy, 2009, p. 8).

Finalmente, e no que concerne a quarta hipótese, os autores do estudo constataram que a cristalização do auto-conceito vocacional actua como um redutor da relação entre a GPC e a eficácia da tomada de decisão. Esta hipótese não obteve confirmação no sentido desejado, mas certificou o contributo mediador, (ainda que parcial), da cristalização do auto-conceito vocacional na relação entre a GPC e a eficácia da tomada de decisão acerca do emprego. Ou seja, o desenvolvimento de comportamentos no âmbito da GPC só gera uma tomada de decisão eficaz acerca do emprego se, desses comportamentos, resultar uma maior cristalização do auto-conceito vocacional dos indivíduos (Weng & McElroy, 2009, p. 9).

Na figura 1.13 encontram-se representados, sob a forma de esquema, os principais resultados aqui discutidos.

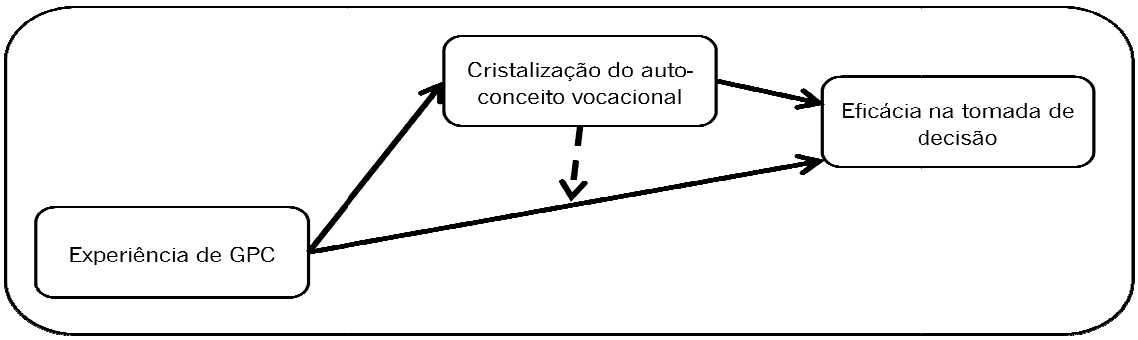


Figura 1.13: Relação entre a experiência de GPC e a eficácia da decisão acerca do emprego

A relação entre a GPC e a satisfação no emprego foi considerada no estudo desenvolvido por Murphy e Ensher (2001). Este estudo procurou determinar de que forma o desenvolvimento de comportamentos no âmbito da GPC influencia a obtenção de determinados resultados na carreira, nomeadamente, os níveis de satisfação dos trabalhadores face ao seu emprego, particularmente dos indivíduos envolvidos em relações de mentorado.

A GPC foi definida neste estudo como o conjunto de estratégias, desenvolvidas pelos indivíduos, com a finalidade de expandir a sua carreira. Estas estratégias englobam, entre outras: i) o estabelecimento de objectivos (a capacidade do individuo desenvolver objectivos de carreira claros e realistas, e que vão incentivar à mudança do seu comportamento); ii) a observação comportamental (a comparação que o indivíduo constantemente realiza entre os seus comportamentos de carreira efectivamente desempenhados, e os comportamentos de carreira previamente estipulados); e, iii) as cognições positivas (pensamentos que os indivíduos desenvolvem, por exemplo, através da imagem mental, da auto-repetição, e visam estimular a manutenção dos seus comportamentos perante a obtenção dos seus objectivos de carreira).

Por sua vez, a relação de mentorado foi definida como a relação, com um carácter formal ou informal, que se estabelece entre um sénior de uma organização (ou seja, uma pessoa mais avançada na carreira ou na organização) e um júnior (uma pessoa mais jovem e com menor experiência), e através da qual o primeiro presta determinado tipo de apoio na carreira ao

segundo. Este apoio pode ser de três tipos: i) o apoio vocacional/instrumental (quando a finalidade do apoio prestado pelo mentor é estimular a progressão da carreira do mentorado); ii) o apoio psicossocial (quando o apoio prestado pelo mentor se baseia na amizade e a prestação de aconselhamento para a resolução de problemas); e, iii) a modelagem de papel (quando o mentor actua como um modelo junto do seu mentorado, para que este possa aprender a reproduzir determinados comportamentos e competências) (Noe 1998; Scandura, 1992, cit. em Murphy & Ensher, 2001, p. 232).

Não foi apresentada pelos autores qualquer definição relativamente ao seu entendimento acerca da satisfação com o emprego.

Para o efeito, participaram no estudo 158 indivíduos, de duas instituições americanas distintas, avaliados relativamente a estas três variáveis. Foi hipotetizado pelos autores: i) a existência de uma relação positiva entre as estratégias de GPC e a satisfação no emprego; ii) a existência de uma relação conjunta e positiva entre estratégias de GPC e mentorado, e a satisfação no emprego; e, iii) a existência de uma relação moderada pelo mentorado entre as estratégias de GPC e a satisfação no emprego (Murphy & Ensher, 2001, p.233-234).

De um modo geral, os resultados obtidos sugerem a existência de uma relação positiva e significativa entre o desenvolvimento de comportamentos de GPC e a satisfação no emprego. Especificamente, os indivíduos que desenvolvem mais cognições positivas são também os que apresentam níveis mais elevados de satisfação com o seu emprego. Contudo, não foi confirmada a existência de uma relação entre a utilização das estratégias de estabelecimento de objectivos e observação comportamental, e níveis mais elevados de satisfação com o emprego.

Os resultados evidenciaram igualmente a existência de uma relação positiva e significativa entre as estratégias de GPC e o mentorado, e a satisfação no emprego. Concretamente, os indivíduos que recebem níveis mais elevados de apoio vocacional/instrumental por parte dos seus mentores, e que se envolvem em mais comportamentos de GPC, são também os que experienciam níveis mais elevados de satisfação no emprego.

Finalmente, este estudo comprovou ainda a existência de uma relação entre a GPC e a satisfação no emprego moderada pelo apoio recebido no âmbito do mentorado. Assim, os indivíduos que recebem mais apoio vocacional/instrumental são os que apresentam níveis mais elevados de satisfação no emprego, mas apenas se desenvolverem mais cognições positivas. A

ausência de apoio a este nível não provoca qualquer influência sobre o desenvolvimento de comportamentos de GPC. Os indivíduos que recebem mais apoio psicossocial são os que apresentam níveis mais elevados de satisfação no emprego mas apenas se estes também desenvolverem mais objectivos de carreira. A percepção de baixos níveis de apoio psicossocial por parte dos seus mentores apenas contribui para níveis elevados de satisfação no emprego se os indivíduos tiverem capacidade para desenvolver cognições positivas. Por último, os indivíduos que recebem mais apoio ao nível da modelagem de papel são os que apresentam níveis mais elevados de satisfação na carreira, mas apenas se estes desenvolverem mais objectivos de carreira. A inexistência de apoio por parte do mentor a este nível não parece ter capacidade para influenciar a relação entre a GPC e os níveis de satisfação no emprego.

A figura 1.14 apresenta uma síntese esquematizada destes resultados.

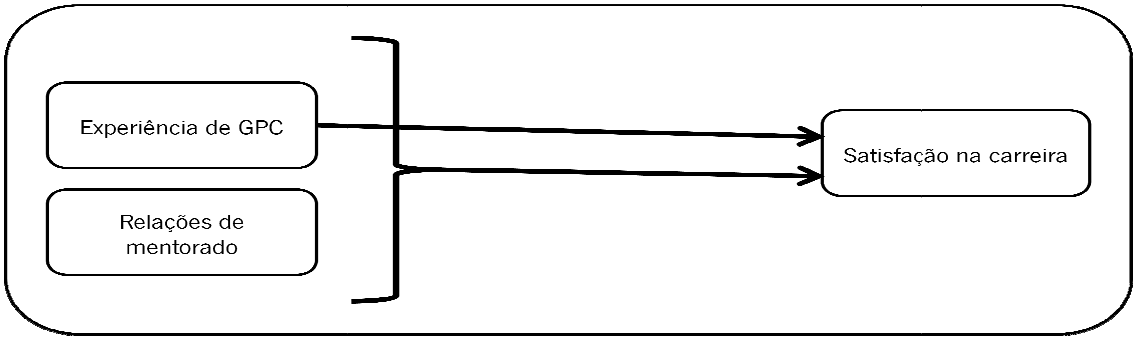


Figura 1.14: Relação entre a experiência de GPC e a satisfação no emprego

A análise da relação entre a GPC e o sucesso subjectivo de carreira foi analisada nos estudos de De Vos, Dewettinck, e Buyens (2009, 2006), e de Murphy e Ensher (2001).

No estudo dos primeiros autores (2009), o sucesso subjectivo de carreira é percepcionado como a concretização de resultados desejados relativos ao trabalho, e que ocorre em qualquer momento da vida de trabalho de um indivíduo (Arthur et al., 2005, p. 179, cit. em De Vos, et al., 2009, p. 61). Esta variável foi avaliada através de três itens desenvolvidos por Greenhaus, Parasuraman, e Wormley (1990) com a finalidade de testar as seguintes três hipóteses: i) a GPC possui uma relação positiva com o sucesso subjectivo de carreira; ii) a GOC possui uma relação positiva com o sucesso subjectivo de carreira; e, iii) a GPC modera a relação entre a GOC e o sucesso subjectivo de carreira.

Os resultados obtidos por estes autores indicam que o desenvolvimento de comportamentos de GPC contribui eficazmente para um sentimento de sucesso do indivíduo face à sua própria carreira (De Vos, et al., 2009). Os indivíduos que frequentemente se envolvem em comportamentos e actividades relativos à GPC são mais proactivos face à sua carreira, aumentando desse modo a sua probabilidade de alcançarem os seus objectivos, e por conseguinte, de serem melhor sucedidos, e de se auto-percepcionarem como melhor sucedidos no que respeita a sua carreira. Em contrapartida, o desenvolvimento de comportamentos GOC não se relaciona com o sucesso subjectivo de carreira. Isto é, o investimento e o apoio da organização no desenvolvimento de actividades que favoreçam o progresso do indivíduo perante os seus objectivos desejados de carreira não parecem, contrariamente ao esperado, ter qualquer impacto no sucesso percebido pelo indivíduo face à sua carreira. Para De Vos e seus colaboradores, estes resultados confirmam o previamente afirmado por outros autores (Arthur et al., 1999; Arthur & Rousseau, 1996), em como o sucesso subjectivo de carreira se relaciona mais com as acções em que o próprio indivíduo se envolve do que com as acções que são promovidas pela organização no âmbito da gestão de carreira. Não obstante, a relação entre estas duas variáveis (GOC e sucesso subjectivo de carreira) ocorre através da moderação pela GPC. As actividades de GOC desenvolvidas tanto por parte do supervisor mais directo, como pelo departamento dos recursos humanos, têm capacidade para influenciar o sucesso subjectivo de carreira mas apenas para os trabalhadores que se envolvem em níveis baixos de GPC.

No estudo de Murphy e Ensher (2001), o sucesso subjectivo de carreira não foi claramente definido, sendo apenas apresentado como um resultado/consequência do trabalho, a par da satisfação com o emprego. Foi avaliado através do mesmo instrumento do estudo anterior, desenvolvido por Greenhaus, Parasuraman e Wormley (1990) contemplando, no entanto, um total de cinco em vez de três itens. Estes autores procuraram testar as seguintes hipóteses: i) a existência de uma relação positiva entre a GPC e o sucesso subjectivo de carreira; ii) a existência de uma relação conjunta e positiva entre estratégias de GPC e mentorado, e o sucesso subjectivo de carreira; e, iii) a existência de uma relação moderada pelo mentorado entre as estratégias de GPC e o sucesso subjectivo de carreira.

Os resultados obtidos comprovam os resultados anteriormente apontados no estudo prévio, relativamente à relação positiva entre a GPC e o sucesso subjectivo de carreira. Especificamente, este estudo complementa a informação prévia salientando que são as

estratégias de desenvolvimento de objectivos e de observação comportamental as que contribuem para os níveis elevados de sucesso percebido pelos indivíduos (Murphy & Ensher, 2001). A segunda hipótese foi também confirmada, tendo-se verificado que a estratégia de GPC relativa ao desenvolvimento de objectivos e a estratégia de mentorado referente ao apoio vocacional/instrumental, quando conjugadas, possuem um efeito positivo sobre o nível de sucesso percebido pelos indivíduos relativamente à sua carreira. Finalmente, confirmou-se também que baixos níveis de mentorado, no que concerne o apoio vocacional/instrumental e a modelagem de papel apenas produzem níveis elevados de sucesso percebido de carreira se os indivíduos se envolverem no desenvolvimento de objectivos de carreira. A percepção de baixo apoio em termos psicossociais não consegue provocar níveis elevados de sucesso subjectivo nos trabalhadores, independentemente do tipo de estratégias de GPC seleccionada.

A figura 1.15 apresenta uma síntese dos principais resultados obtidos em ambos os estudos.

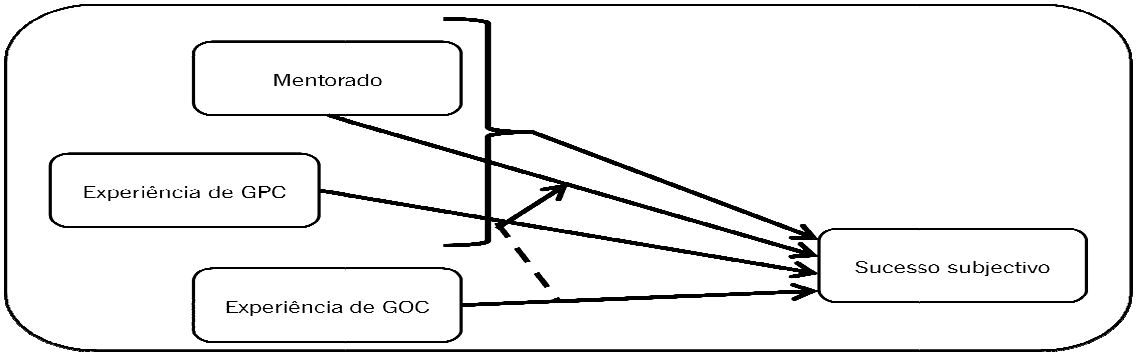


Figura 1.15: Relação entre a experiência de GPC e o sucesso subjectivo de carreira

Para concluir, a relação entre a GPC e o equilíbrio vida-trabalho foi avaliada no estudo desenvolvido por Sturges, no ano de 2008 (Sturges, 2008). Este estudo foi desenvolvido junto de 40 jovens trabalhadores na indústria construtora do Reino Unido, tendo tido como principal finalidade explorar a relação entre o desenvolvimento de comportamentos e actividades GPC, em particular a gestão de fronteiras entre o trabalho e o não-trabalho, e o equilíbrio vida-trabalho.

A GPC foi conceptualizada neste estudo, à semelhança dos estudos previamente analisados, de acordo com o modelo de três etapas de Noe (1996; Sturges, 2008, p. 119), no qual a GPC é um processo constituído pela exploração de carreira, pelo desenvolvimento de

objectivos de carreira, e pela implementação de estratégias que visam favorecer a obtenção desses mesmos objectivos. A gestão de fronteiras entre trabalho e não-trabalho foi assumida como uma das estratégias de GPC à qual os indivíduos recorrem com a finalidade de alcançarem os seus objectivos de carreira. É definida como a separação física, temporal, e cognitiva entre os domínios da vida profissional e da vida pessoal de um indivíduo (Sturges, 2008, p. 120). Por sua vez, o equilíbrio vida-trabalho foi entendido como a sensação de bem-estar e de satisfação decorrente do bom funcionamento do indivíduo no trabalho e na sua vida particular (Campbell Clark, 2000, p. 751, cit. em Sturges, 2008, p. 118).

Estas três dimensões foram avaliadas mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas, em torno dos objectivos e dos comportamentos de carreira, das estratégias de gestão das fronteiras entre trabalho e não-trabalho, e da relação entre os comportamentos de trabalho e a vida extra-trabalho.

A análise dos dados obtidos com recurso a metodologia qualitativa indicou que o estádio de carreira em que os indivíduos se inserem influencia os seus objectivos de carreira, o que por sua vez, determina os comportamentos e as estratégias de GPC preferencialmente seleccionadas com a finalidade de alcançarem esses objectivos. Foram identificados três grupos distintos de trabalhadores, em função do seu actual estádio de carreira. O primeiro grupo, designado por "estabelecimento", é constituído por indivíduos bastante jovens, que apresentam como principal objectivo conseguir estabelecer a sua carreira dentro de uma determinada profissão. As estratégias de GPC mais vulgarmente utilizadas nesta fase da carreira são a validação e a criação de capital humano (Sturges, 2008). A primeira refere-se à aprendizagem e à adesão dos indivíduos a um conjunto de normas comportamentais que caracterizam a sua profissão e a sua organização. A segunda concerne ao investimento por parte dos indivíduos em actividades, tais como a frequência de cursos breves, acções de formação, ou pós-graduações, que lhes permitam aumentar os seus conhecimentos e competências numa determinada área de trabalho. Para a implementação bem sucedida de ambas as estratégias os indivíduos devem estar conscientes da importância de efectuarem uma gestão eficaz das fronteiras entre os tempos de trabalho e de não-trabalho. Para este grupo, frequentemente, realizar uma gestão eficaz da fronteira entre trabalho e não-trabalho significa dedicar mais tempo, energia, e esforço às actividades relacionadas com o trabalho, do que à sua vida extra-trabalho. Este é considerado um investimento, e um "mal necessário", tendo em vista a obtenção do seu objectivo de

estabelecimento de uma carreira, situação que consideram que será ultrapassada assim que o objectivo for concretizado.

O segundo grupo, designado por "avanço", é composto por indivíduos entre os finais dos seus 20 anos e início dos 30 anos, que apresentam como principal finalidade conseguir progredir na sua carreira. A concretização deste objectivo está frequentemente associada à realização de comportamentos de GPC designados por posicionamento e visibilidade. O posicionamento consiste na aceitação, por parte do sujeito, de papéis, funções, e tarefas profissionais que vão colocá-lo numa posição vantajosa, em termos de competências, experiência e contactos, tendo em vista a obtenção do seu objectivo de carreira (Struges, 2008, p. 126). A visibilidade refere-se à capacidade do indivíduo para se fazer notar junto dos decisores da organização, ou seja, as pessoas que têm um papel importante na determinação de quem acede (ou não) a determinadas posições e regalias dentro da organização. Uma vez mais implementação bem sucedida de ambas as estratégias exige uma gestão adequada das fronteiras entre trabalho e não-trabalho. No entanto, contrariamente ao grupo prévio, este estava menos receptivo à permeabilidade dos tempos e tarefas de trabalho nos tempos e tarefas extra-trabalho. Esta situação relacionava-se positivamente com a capacidade de equilíbrio destes indivíduos entre o trabalho e a sua vida particular.

Finalmente, o terceiro grupo, designado por "equilíbrio", engloba indivíduos também nos finais dos seus 20 anos e no início dos seus 30, mas cuja principal finalidade é conseguir encontrar um equilíbrio entre o papel profissional e os seus restantes papéis de vida. A gestão das fronteiras entre o trabalho e o não-trabalho reveste-se também para este grupo de crucial importância, mas no sentido em que não é permitida uma transposição dos limites estipulados, ou seja, os tempos e tarefas dedicados aos diferentes papéis de vida não devem ser invadidos, ou mesmo sacrificados, por tempos e tarefas profissionais. Para além desta estratégia de GPC - a gestão das fronteiras entre o trabalho e o não-trabalho, - estes indivíduos não desempenham qualquer outra estratégia.

Com base nestes resultados, Sturges (2008) conclui que: i) a gestão das fronteiras entre trabalho e não-trabalho se constitui como uma estratégia muito importante dentro da diversidade de estratégias de GPC, que visam favorecer os trabalhadores na obtenção dos seus objectivos de carreira; ii) o tipo de objectivos de carreira e de gestão de fronteiras que é feito entre o trabalho e o não-trabalho depende do estádio de carreira em que os indivíduos se encontram; iii) indivíduos

muito jovens, cujo objectivo de carreira principal é o estabelecimento de uma carreira sólida dentro de determinada profissão, tendem a efectuar uma gestão das fronteiras entre trabalho e não-trabalho que se torna prejudicial para o desenvolvimento de uma vida pessoal saudável, enquanto jovens cujo objectivo principal de carreira é o progresso ou a manutenção tendem a realizar uma gestão das fronteiras entre trabalho e não-trabalho que á favorável ao equilíbrio vida-trabalho e que, por conseguinte, aniquila o sacrifício de uma m detrimento de outra; e, iv) o equiíbrio vida-trabalho é uma dimensão bastante valorizada junto de jovens trabalhadores, não estando necessariamente relacionada com as responsabilidades familiares assumidas por estes.

Estes resultados estão representados na figura 1.16.

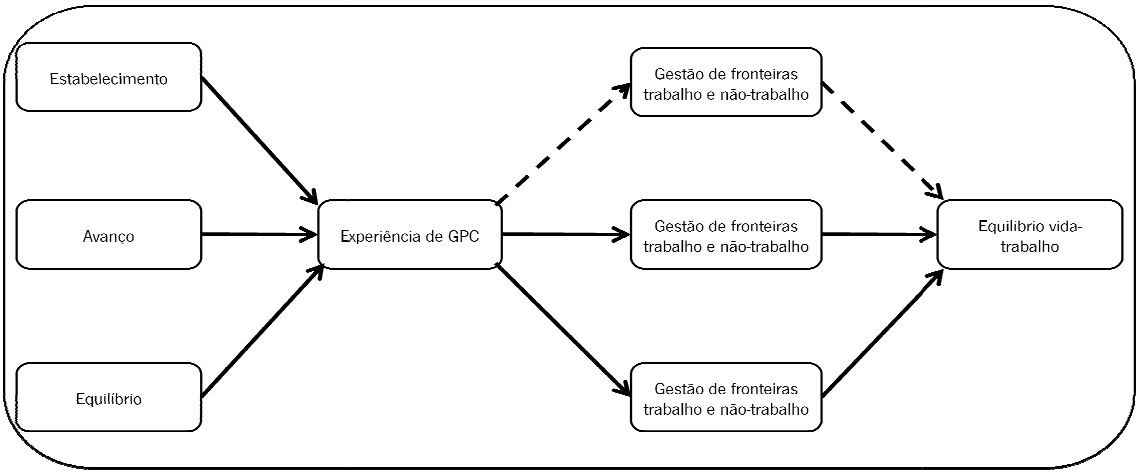


Figura 1.16: Relação entre a experiência de GPC e o equilíbrio vida-trabalho

Nas figuras 1.13, 1.14, 1.15, e 1.16 encontra-se representada a relação entre as experiências de GPC e as variáveis pessoais - eficácia da decisão acerca do emprego, satisfação com o emprego, sucesso subjectivo de carreira, e equilíbrio vida-trabalho. A relação entre a GPC e cada uma das variáveis consideradas foi apresentada através de uma figura distinta, dada a multiplicidade de relações e de factores moderadores nessas relações. Novamente foram representadas através de setas continuas as relações positivas entre as variáveis, e através de setas tracejadas as relações negativas entre as variáveis.

Em jeito de síntese, a análise destas figuras aponta para as seguintes conclusões: i) a GPC possui uma influência positiva e directa sob a cristalização do auto-conceito vocacional, assim como, sob a eficácia da decisão acerca do emprego; a cristalização do auto-conceito

vocacional também possui uma influência positiva e directa sob a eficácia da decisão acercado emprego; e, a relação entre a GPC e a eficácia da decisão acerca do emprego é moderada através do efeito negativo da cristalização do auto-conceito vocacional; ii) a GPC relaciona-se de forma positiva e directa com a satisfação no emprego, e quando conjugada com estratégias de mentorado desenvolvidas por parte da organização, produz resultados ainda mais elevados no que concerne os níveis de satisfação dos trabalhadores relativamente ao seu emprego; iii) a GPC possui uma relação directa e positiva com o sucesso subjectivo de carreira, assim como, o mentorado; a GPC quando conjugada com o mentorado também produz níveis elevados de sucesso subjectivo de carreira; e a GPC actua como moderador na relação entre o mentorado e o sucesso subjectivo de carreira; por sua vez, a GOC parece apenas relacionar-se com o sucesso subjectivo de carreira por meio de uma influência negativa por parte da GPC; e, finalmente, iv) os estádios de desenvolvimento de carreira dos trabalhadores influenciam as estratégias de GPC seleccionadas pelos trabalhadores tendo em vista a obtenção dos seus objectivos de carreira, em particular a estratega gestão de fronteiras entre trabalho e não-trabalho; a utilização positiva ou negativa desta estratégia de carreira gera resultados também eles positivos ou negativos no que concerne o equilíbrio vida-trabalho dos sujeitos.

Gestão Pessoal da Carreira e resultados organizacionais

Nesta secção do trabalho são apresentados os resultados dos estudos que se debruçaram sobre a exploração das relações entre a GPC e um conjunto de variáveis organizacionais. Especificamente, os diversos estudos aqui apontados são os desenvolvidos por De Vos, Dewettinck, e Buyens (2009, 2006), Sturges, Conway, e Liefooghe (2008), Sturges, Guest, e Davey (2000), e Sturges, Guest, Conway, e Davey (2002), e debruçam-se sobre a análise do impacto do desenvolvimento de acções e comportamentos no âmbito da GPC em variáveis organizacionais, tais como, o desempenho no trabalho, o comprometimento organizacional, o progresso na carreira, e a intenção de desistir.

A relação entre os comportamentos de GPC e a variável desempenho é abordada no estudo de Sturges, Conway, e Liefooghe (2008). Os resultados obtidos por estes autores sugerem a inexistência de qualquer relação entre o seu envolvimento em comportamentos de

GPC intra-organização e o seu nível de desempenho no trabalho. Ou seja, o facto de os indivíduos pretenderem expandir a sua carreira dentro da organização não leva, necessariamente, a um aumento do seu nível de desempenho no trabalho que executam. No entanto, foi constatado que o desempenho, juntamente com o comprometimento organizacional, possuía uma relação positiva no que respeita o desenvolvimento de comportamentos de GPC orientados para a expansão da carreira intra-organização. Isto é, indivíduos comprometidos com a sua actual organização, e que por conseguinte apresentam um melhor desempenho no seu trabalho, têm mais probabilidade de desenvolver comportamentos que alertem a chefia para o seu desejo de expandirem a carreira dentro dos limites da organização.

Além disso, foi também constatado que a variável com maior capacidade para afectar o nível de desempenho dos trabalhadores era a GOC, tanto de forma directa, como de forma mediada pelo comprometimento organizacional. O desenvolvimento de práticas de GOC demonstra que a organização se preocupa com o desenvolvimento de carreira dos seus trabalhadores, indo assim ao encontro das suas expectativas. Neste sentido, a forma como os trabalhadores respondem a este esforço por parte da organização é através do aumento dos seus níveis de desempenho, mostrando assim a sua satisfação com o papel da organização na gestão da sua carreira. Este estudo não confirma, portanto, os resultados obtidos em investigações com indivíduos dos Estados Unidos, que apontavam para a GPC como um importante preditor do desempenho no trabalho (Eisenberg, Fasolo, & Davis-LaMastro, 1990, cit. em Sturges, et al., 2008, p. 755).

A relação entre o comprometimento organizacional e os comportamentos de GPC é analisada em todos os estudos considerados. Nos estudos desenvolvidos por Sturges e seus colaboradores (Sturges, et al., 2008; Sturges, et al., 2002), o comprometimento organizacional é entendido como um construto multidimensional que concerne à "força relativa da identificação e do envolvimento de um indivíduo com uma determinada organização em particular (Sturges et al., 2002, p. 732), tendo sido avaliado através de uma escala desenvolvida por Cook e Wall (1980). Estes estudos procuraram testar as seguintes três hipóteses: i) a existência de uma relação positiva entre o comprometimento organizacional e os comportamentos de GPC intra-organização; ii) a existência de uma relação negativa entre o comprometimento organizacional e os comportamentos GPC extra-organização; e, iii) a existência de uma relação positiva entre as práticas de GOC e o comprometimento organizacional.

Relativamente à primeira hipótese, os resultados obtidos indicam, efectivamente, a existência de uma relação positiva entre o comprometimento organizacional e os comportamentos de GPC intra-organização. Mais concretamente, a existência de níveis elevados de comprometimento organizacional leva os trabalhadores a envolverem-se em mais comportamentos de rede de trabalho. No entanto, esta situação não se constata no que concerne os comportamentos de visibilidade (Sturges, et al., 2002). É importante no entanto, ressaltar que no estudo de Sturges e colaboradores desenvolvido no ano 2008 (Sturges, et al., 2008), junto de uma população islandesa, os resultados são contraditórios com estes obtidos com trabalhadores do Reino Unido, sugerindo que níveis mais elevados de comprometimento organizacional estão associados a menos comportamentos de rede de trabalho. De acordo com os autores, esta situação pode dever-se à natureza da carreira em contexto organizacional islandês, mais especificamente, ao facto dos trabalhadores considerarem que estar comprometido com o seu trabalho não implica terem que assumir a responsabilidade pela sua GPC, e que na verdade o desenvolvimento deste tipo de comportamentos dá indicações à organização de que poderão estar insatisfeitos e a pensar mudar o rumo da sua carreira (Sturges, et al., 2008, p. 765).

No que concerne a segunda hipótese, os resultados confirmam a existência de uma relação negativa entre o comprometimento organizacional e os comportamentos GPC extra-organização, assumindo esta relação um carácter bidireccional. Em outros termos, níveis reduzidos de comprometimento organizacional tendem a aumentar as práticas de GPC extra-organização (comportamentos de mobilidade). Do mesmo modo, níveis elevados de comportamentos de mobilidade tendem a reduzir o comprometimento dos indivíduos face à sua actual organização (Sturges, et al., 2002).

Finalmente, no que respeita a terceira hipótese, os resultados evidenciam que o fornecimento de actividades de GOC por parte da organização leva a um aumento do nível de comprometimento dos indivíduos com a organização, particularmente no que respeita as actividades formais de GOC (Sturges, et al., 2002). É importante, no entanto, de ressaltar que, uma vez mais no estudo de Sturges e colaboradores do ano 2000, os resultados apontam que a relação entre a GOC e o comprometimento não é linear, diferindo em função do estádio de carreira em que os trabalhadores se encontram. Indivíduos no início da sua carreira apresentam níveis mais elevados de comprometimento organizacional perante actividades formais de GOC,

enquanto indivíduos numa fase mais avançada da sua carreira apresentam níveis mais elevados de comprometimento organizacional perante actividades informais de GOC (Sturges, et al., 2000, p. 363).

Também os estudos desenvolvidos por De Vos e seus colaboradores (2009, 2006) apontaram resultados um pouco distintos dos anteriormente apresentados. Para estes autores o comprometimento é, também, entendido como um construto multidimensional que reflecte "a ligação emocional, a identificação, e o envolvimento do indivíduo face à organização" (Meyer & Allen, 1997, p. 11, cit. em De Vos et al., 2009, p. 59). Estes autores hipotetizaram, à semelhança dos autores anteriores, a existência de uma relação positiva entre a GOC e o comprometimento organizacional. No entanto, contrariamente aos estudos previamente apresentados, foi hipotetizada a existência de uma relação positiva entre a GPC e o comprometimento organizacional. Além disso, foi também considerada a hipótese da GPC mediar a relação entre a GOC e o comprometimento organizacional.

Todas as hipóteses foram confirmadas através da análise dos resultados obtidos. Relativamente à primeira, De Vos, Dwettinck, e Buyens (2009) constataram, também, a existência de uma relação positiva e significativa entre as práticas de GOC e o comprometimento organizacional, ou seja, se as organizações forem capazes de fornecer estratégias de GOC, os trabalhadores respondem reciprocamente, aumentando os seus níveis de comprometimento (De Vos, et al., 2009, p. 61).

No que respeita a segunda hipótese foi também comprovado que as actividades de GPC intra-organização estimulam o comprometimento, dado que o envolvimento em actividades que demonstrem a intenção do trabalhador em progredir dentro da organização favorece o desenvolvimento de um sentimento de maior lealdade para com esta.

Finalmente, e no que concerne a terceira hipótese, ficou comprovado que a relação entre as iniciativas de GOC desenvolvidas pela organização e o nível de comprometimento dos indivíduos perante a organização tende a aumentar se os indivíduos se envolverem, eles próprios, em iniciativas de GPC orientadas para expandir a sua carreira intra-organização.

É também nos estudos desenvolvidos por De Vos, Dewettinck, e Buyens (2009, 2006) que são fornecidas pistas acerca da relação entre a GPC e o progresso no trabalho. Estes autores avaliaram o progresso na carreira com base na indicação, por parte dos trabalhadores, acerca do número de promoções que tinham recebido por parte da sua actual organização

desde o momento do seu ingresso a mesma. Por conseguinte foram estabelecidas três hipóteses distintas, relativamente à relação entre a GPC e o progresso, à relação entre a GOC e o progresso, e à moderação da GPC na relação entre GOC e progresso.

No que concerne a relação entre as actividades de GPC e o progresso na carreira, estes autores consideraram que quanto mais elevado o envolvimento do trabalhadores em comportamentos de GPC orientados para expandir a sua carreira dentro da organização, maior a probabilidade da organização lhes facultar o acesso a mudanças na carreira, nomeadamente, a promoções. No entanto, os resultados obtidos foram contrários aos obtidos em outros estudos (Seibert et al., 2001, cit. em De Vos et al., 2009), evidenciando a inexistência de uma relação significativa entre as duas variáveis, e deixando em aberto a possibilidade de um conjunto de factores, além dos comportamentos de GPC, ser necessário para desencadear o acesso a progresso na carreira (De Vos et al., 2009, p. 75).

Relativamente à relação entre GOC e o progresso, De Vos e colaboradores anteciparam que quanto maior o nível de apoio fornecido pela organização em termos de GOC, mais a probabilidade de serem disponibilizadas oportunidades de progresso na carreira. Esta hipótese foi confirmada, dado que os resultados apontaram para uma relação positiva e significativa entre as práticas de GOC oferecidas pela organização e as possibilidades de progresso disponíveis para os trabalhadores.

Finalmente, foi também hipotetizado que a GPC poderia moderar a relação entre a GOC e o progresso de carreira. No entanto, não se confirmou que a relação entre as oportunidades de GOC e as oportunidades de progresso disponíveis aos trabalhadores fossem maiores ou menores para os trabalhadores em função da sua maior ou menor prática de actividades de GPC intra-organização.

Por último, e no que concerne a intenção de desistir, esta variável foi contemplada no estudo de Sturges, Conway,e Liefooghe (2008), tendo sido avaliada através de dois itens desenvolvidos por Seashore, Lawler, Mirvis, e Camman (Cook, Hepworth, Wall, & Warr et al., 1981, cit. em Sturges et al., 2008). No entanto, os autores não procuraram avaliar directamente a relação entre a GPC e a intenção de desistir, mas antes a relação entre a GOC e esta variável. Neste sentido, os autores hipotetizaram a existência de uma relação negativa entre a GOC e a intenção de desistir, e a existência de uma relação mediada entre ambas as variáveis pelo factor comprometimento organizacional.

Os resultados confirmaram ambas as hipóteses, atestando, por um lado, que quando os indivíduos não são contemplados pelas iniciativas de GOC por parte da sua organização, aumentam os seus desejos e intenções de abandonar a organização. No entanto, esta situação não implica necessariamente que os indivíduos, em consequência desta intenção, aumentem os seus comportamentos de GPC extra-organização (mobilidade). Por outro lado, ficou esclarecido que nem sempre a relação entre a GOC e a intenção de desistir é directa, podendo ser afectada pelos níveis de comprometimento dos trabalhadores perante a sua actual organização. Independentemente das práticas de GOC que são disponibilizadas pela organização, trabalhadores menos comprometidos, são trabalhadores com mais intenções de prosseguir carreira em outro contexto.

A figura 1.17 apresenta uma síntese das principais conclusões dos estudos aqui descritos referentes à exploração das relações entre a GPC e as variáveis desempenho, comprometimento, progresso, e intenção de desistir. As setas contínuas indicam a existência de uma relação positiva e significativa entre as variáveis, enquanto as setas a tracejado indicam a existência de uma relação negativa entre as variáveis.

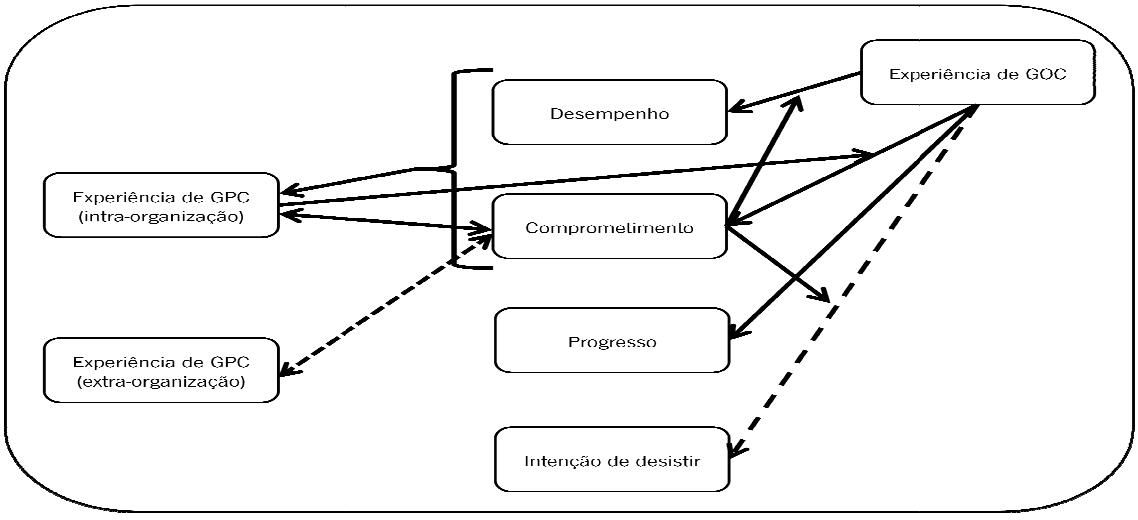


Figura 1.17: Relação entre a experiência de GPC e resultados organizacionais: síntese

Neste sentido, i) o desempenho não parece possuir uma relação directa com o desenvolvimento de comportamentos de GPC intra-organização, mas possui uma acção combinada com o comprometimento; a GOC tem capacidade para afectar directamente o desempenho dos trabalhadores, assim como, para exercer a sua influência por meio do

comprometimento; ii) o comprometimento do trabalhador face à organização possui uma relação directa, positiva e recíproca em relação aos comportamentos de GPC intra-organização, mas uma relação negativa em relação aos comportamentos de GPC extra-organização; a GOC influencia directamente o nível de comprometimento dos trabalhadores, mas também de forma mediada pelos comportamentos de GPC intra-organização; iii) o progresso dos trabalhadores parece ser exclusivamente afectado pelas iniciativas de GOC disponibilizadas pela organização, possuindo esta relação um cariz positivo; e, finalmente, iv) a intenção de desistir relaciona-se negativamente com as estratégias de GOC, tanto directamente, como de forma mediada pelos níveis de comprometimento organizacional.

Com base na exposição efectuada ao longo deste ponto do trabalho, constatamos a imensa diversidade subjacente a esta revisão da literatura. Os estudos aqui apresentados foram realizados em contextos organizacionais muito distintos, com populações bastante diferenciadas (e.g., em termos de sexo, idade, fase de desenvolvimento de carreira, necessidades de carreira), com recurso a instrumentos diversos, e com ênfase em variáveis e relações também elas dissemelhantes. Este estado da arte no que concerne a gestão pessoal da carreira dificulta o processo de realização de inferências relativamente às suas conclusões, sendo que os resultados obtidos num determinado estudo podem ser expressivos das suas especificidades, mas não ter representatividade quando transpostos para outros contextos. No entanto, apesar destas limitações há três conclusões que podem ser retiradas desta diversidade.

Em primeiro lugar, todos os estudos assumem a importância das actividades de GPC, bem como, do apoio por parte da organização através da disponibilização de actividades GOC, como contributos pertinentes para a obtenção de determinados resultados pessoais e organizacionais, que são favoráveis tanto a indivíduos, como às organizações. Em segundo lugar, todos reforçam a necessidade do impacto das actividades de GPC e de GOC sob esses resultados ser avaliado e devidamente fundamentado. E, finalmente, em terceiro lugar, todos nos alertam para o fraco entendimento que ainda possuímos, hoje em dia, relativamente ao que se constitui como uma intervenção de GPC ou de GOC.

A revisão da literatura vocacional revela a existência de múltiplos entendimentos acerca do que se constitui uma intervenção de carreira. Tradicionalmente, a intervenção de carreira é percepcionada como uma relação terapêutica, de um para um, que se estabelece entre um

cliente e um psicólogo, como resultado de um pedido de apoio na carreira da parte do primeiro, em relação ao segundo (Rounds & Tinsley, 1984). No entanto, mais recentemente (e.g., Faria & Taveira, 2006; Isaacson & Brown, 2000; Silva, 2004; Spokane, 2004), a intervenção de carreira, provavelmente como forma de acompanhar a própria evolução das carreiras, assume na literatura uma visão mais polimorfa. Neste sentido, passa a representar uma diversidade de estratégias e de actividades, desenvolvidas entre um ou vários clientes, e um ou vários profissionais, resultantes do pedido dos próprios clientes ou antecipadas como úteis pelos profissionais, tendo em vista a promoção da gestão e o desenvolvimento de carreira dos primeiros (e.g., Borgen, Hiebert, & Michaud, 2009; Silva, 2004; Spokane & Oliver, 1983).

A literatura vocacional e organizacional tem sido unânime na distinção entre as intervenções na gestão pessoal da carreira e as intervenções na gestão organizacional da carreira. Se nos reportamos à revisão da literatura apresentada no ponto anterior deste trabalho, constatamos que, ao longo dos diversos estudos, os autores definem, a gestão pessoal da carreira (GPC) como as actividades e os comportamentos em que os indivíduos se envolvem para desenvolverem a sua própria carreira (e.g., De Vos, et al., 2009; Sturges, et al., 2000; Sturges, et al., 2002). Em contrapartida, a gestão organizacional de carreira (GOC) é definida como as condições e as actividades que as organizações providenciam com a finalidade de apoiar os seus trabalhadores na gestão da sua carreira (e.g., De Vos, et al., 2009, 2006; Sturges, et al., 2000).

Alguns autores (e.g., Sturges, et al., 2008; Sturges, et al., 2002; Sturges, et al., 2000) são inclusivamente mais concretos nas suas definições, e distinguem estratégias específicas dentro de cada um dos conceitos. Por conseguinte, a GPC é frequentemente organizada em actividades que visam o desenvolvimento da carreira no sentido intra ou extra-organização. As primeiras incluem todas as estratégias que os indivíduos desenvolvem tendo em vista a expansão da sua carreira dentro da própria organização. Estas estratégias englobam a rede de trabalho[17], que define as actividades em que os indivíduos se envolvem tendo em vista a construção de uma rede de contactos profissionais, que poderá favorecer a obtenção dos seus objectivos de carreira. E, ainda, a visibilidade, entendida como as actividades que os indivíduos desenvolvem com a finalidade se fazerem notar perante as chefias e serem reconhecidos pelo trabalho que desempenham (Sturges, et al., 2002). Por sua vez, as actividades de GPC extra-

[17] No original, "*networking*".

organização incluem todas as estratégias que os indivíduos desenvolvem para expandir a sua carreira para fora dos limites da sua actual organização. Estas estratégias ficam reduzidas à mobilidade, compreendida como as actividades de elaboração de planos, de definição de objectivos, e de implementação de estratégias que são desenvolvidas com a finalidade de facilitar a transição do trabalhador para uma nova organização, no sentido de uma carreira sem fronteiras (Arthur, 1994; DeFillipi, & Arthur, 1994; Sullivan & Arthur, 2006). Já no que concerne a GOC, esta é subdividida de acordo com o carácter formal ou informal das actividades (e.g., Sturges, et al., 2002). No âmbito da GOC formal, são contempladas actividades, tais como, o treino de competências e o apoio ao planeamento, enquanto no âmbito da GOC informal são consideradas actividades, tais como, a apresentação a pessoas influentes no âmbito do desenvolvimento de carreira (Arnold, 1997, cit. em Sturges, et al., 2002, p. 736; Sturges, et al., 2000, p. 359).

Com base nesta distinção entre a GPC e a GOC, somos levados a concluir que as intervenções que são desenvolvidas no âmbito da GPC são de iniciativa pessoal, isto é, têm o seu foco colocado nos indivíduos e visam apoiá-los no desenvolvimento de competências, técnicas e estratégias que lhes permitam efectuar uma gestão autónoma da sua carreira. Por seu turno, as intervenções desenvolvidas no âmbito da GOC são de iniciativa institucional, isto é, têm o seu foco colocado, também, no indivíduo, mas por meio das organizações, isto é, estas intervenções visam apoiar as organizações no desenvolvimento de oportunidades e actividades de gestão de carreira que serão apresentadas aos seus trabalhadores no sentido de favorecer a gestão da sua carreira no contexto da organização. Tendo em conta os circunstancialismos que afectaram o mundo político, económico, social, e organizacional ao longo dos últimos anos, e que temos vindo sistematicamente a dar conta ao longo deste trabalho, considera-se que as intervenções que recaem dentro do espectro das primeiras serão cada vez mais necessárias.

No entanto, a GPC, tal como definida pelos autores dos estudos previamente apresentados (De Vos, et al., 2009, 2006; Murphy & Ensher, 2001; Neault, 2002; Sturges, 2008; Sturges, et al., 2008; Sturges, et al., 2002; Sturges et al., 2000; Weng & McElroy, 2009), é sempre entendida no contexto de uma organização, e constituída por um conjunto de comportamentos ou actividades nos quais os indivíduos se envolvem tendo em vista promover a sua carreira para dentro ou fora dos limites da sua actual organização. Ou seja, não foi contemplada por estes autores, a possibilidade da GPC ocorrer em qualquer outra fase do ciclo

de vida do indivíduo, e na qual ele não esteja envolvido em nenhuma organização de trabalho. Esta constitui-se pois, no nosso entender, uma visão muito restrita da gestão pessoal de carreira, e que contraria um dos principais pressupostos do desenvolvimento de carreira, que é o facto de este ocorrer de forma longitudinal na vida de um indivíduo, e transversal aos diversos contextos nos quais ele se insere. Além disso, apesar de nos ser fornecida uma distinção clara em termos teóricos daquilo que se constitui como GPC ou como GOC, não fica esclarecido quais as intervenções específicas que ambos podem desenvolver, indivíduo e organizações, tendo em vista a promoção das competências dos indivíduos na resolução de problemas e na tomada de decisão relativas à carreira. Um dos motivos para tal lacuna deve-se ao facto do tema das intervenções de gestão de carreira, na realidade, ter sido pouco aprofundado pela generalidade da literatura na área.

Num artigo publicado em 2010, Taveira e Rodriguez-Moreno apresentam-nos uma proposta constituída por diversificadas intervenções de gestão de carreira, organizadas em função do seu contexto de desenvolvimento. Estas autoras consideram que os dois palcos mais propícios à estimulação das competências de gestão de carreira são as instituições educativas, em particular as do ensino superior, e as organizações profissionais, em particular os seus departamentos de recursos humanos. Neste sentido, são associadas ao primeiro contexto intervenções, tais como, a informação e colocação (*outplacement*) profissional, os seminários de gestão pessoal da carreira, e os sistemas de orientação vocacional e aconselhamento de carreira. Em relação ao contexto organizacional, as autoras consideram estar-lhe associadas intervenções, tais como, o apoio à criação de planos de crescimento e desenvolvimento profissional, a informação e colocação (*outplacement*) profissional, o *coaching* ou mentorado, e o apoio à formação. Do nosso ponto de vista, consideramos que o primeiro contexto engloba as actividades e estratégias que se constituem como GPC, isto é, cuja procura, envolvimento, e evolução assenta, de forma exclusiva, na responsabilidade de cada aluno.

Também Arnold (1997), no seu livro "*Managing careers into the 21st century*" apresenta uma taxonomia de acordo com a qual organiza a diversidade de modalidades de intervenção existente neste domínio. Estas intervenções incluem:

i) a notificação de abertura de vaga e os percursos de carreira, que consistem na divulgação de informação relativamente a vagas de empregos disponíveis dentro da organização,

e de informação relativamente a sequências de emprego, competências e conhecimentos necessários para progredir na hierarquia organizacional;

ii) os livros de exercícios, que permitem a reflexão em torno de um conjunto de exercícios escritos, que visam expandir o auto-conhecimento e a exploração das oportunidades de emprego e carreira, bem como, das etapas necessárias para a concretização dos seus objectivos;

iii) os seminários de planeamento de carreira, que incidem sobre a exploração de conhecimento sobre si próprios, sobre as oportunidades do mundo educativo e profissional, e sobre os modelos de tomada de decisão, e visam fornecer aos seus participantes oportunidades de avaliação, discussão, e *feedback*;

iv) a gestão de carreira assistida por computador, com finalidades semelhantes aos livros de exercícios, recorrendo, no entanto, a meios informatizados para as alcançar;

v) o aconselhamento individual, que sendo realizado por técnicos especializados na área da carreira, internos ou externos à organização, pretende fornecer ao indivíduo todo o apoio necessário para a resolução ou promoção da sua actual situação de carreira;

vi) o treino e as oportunidades educacionais, que incidem na difusão de informação sobre oportunidades de treino, formação, e educação, internas ou externas à organização, e que favorecem a aquisição ou aperfeiçoamento de competências e conhecimentos numa área específica do trabalho;

vii) o desenvolvimento de planos pessoais, que partindo de uma diversidade de avaliações, pretende apoiar o indivíduo no desenvolvimento de um plano de carreira, especificando as competências e conhecimentos necessários à sua concretização;

viii) os centros de carreira, que se caracterizam por um espaço físico, no qual bibliografia, vídeos, *cd-roms*, e outros documentos informativos no âmbito da gestão de carreira, se encontram facilmente acessíveis para consulta;

ix) os centros de desenvolvimento, que apresentam como objectivo principal o conhecimento do *self* de cada trabalhador, tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento;

x) os programas de mentorado, que visam o estreitamento das relações entre os trabalhadores juniores e seniores, de modo a que os primeiros possam aprender através da experiência e conhecimentos dos últimos;

xi) o planeamento de sucessão, que consiste na identificação e preparação de trabalhadores que, por reunirem determinados conhecimentos e competências de trabalho, estarão aptos a suceder a determinados cargos ou funções;

xii) a rotação/destacamento, que se baseia na rotatividade dos trabalhadores pela diversidade de tarefas existentes na organização com a finalidade de neles promover competências de empregabilidade e adaptabilidade; e, finalmente,

xiii) o *outplacement* ou recolocação, que visa apoiar pequenos grupos de trabalhadores, que se encontram em situação eminente de abandono da organização, no desenvolvimento de novos planos de acção (Arnold, 1997, p. 46).

Apesar de autores como Arnold (1997) associarem a generalidade destas intervenções ao contexto organizacional, ou seja, como actividades de GOC, na realidade, muitas destas actividades podem ser desenvolvidas, tal como vimos em Taveira e Rodriguez-Moreno (2010), fora dos contextos organizacionais, e de forma completamente autónoma por parte do indivíduo. Isto é, podem constituir-se como intervenções de GPC. Outras, em contrapartida, exigem, de facto, um envolvimento bastante mais amplo por parte da organização.

Na tentativa de se aumentar a nossa compreensão relativamente ao maior ou menor grau de envolvimento dos indivíduos e das organizações nestas intervenções, bem como, da sua intensidade, procuramos aplicar a taxonomia desenvolvida por Spokane (2004) a propósito das intervenções de carreira, às intervenções de gestão de carreira agora propostas por Arnold (1997). O resultado desta reflexão encontra-se esquematicamente representado na figura 1.18. Spokane organizou as intervenções de carreira ao longo de um *continuum* constituído por cinco níveis distintos de intervenção. O nível I recebeu a designação de Informação e engloba actividades tais como facilitar aos clientes o acesso a folhetos informativo, a livros, vídeos, *cd-roms*, e sítios na internet relacionados com a carreira. Neste sentido, consideramos que, das intervenções propostas por Arnold, as que melhor representam este nível são os centros de carreira, a notificação de abertura de vagas e os percursos de carreira, e o treino de oportunidades educacionais. O nível II, designado por Actividades auto-administradas, abrange um conjunto de acções que o indivíduo empreende de forma autónoma, tais como, o preenchimento e a interpretação de resultados associados a instrumentos de avaliação, e a utilização de programas informáticos no âmbito da carreira. Assim, inclui o planeamento de

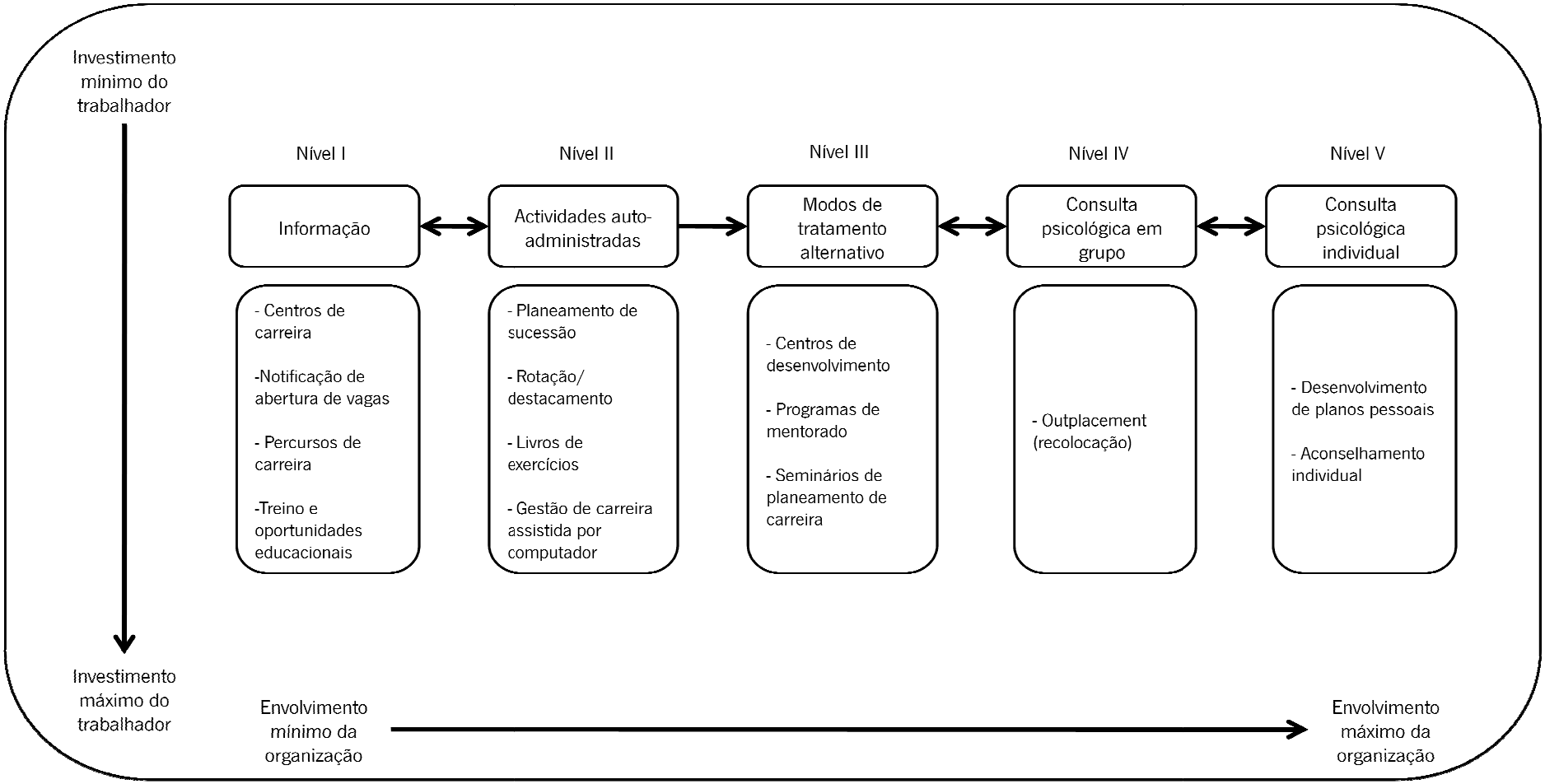


Figura 1.18: Intervenções na gestão de carreira: uma proposta de organização das modalidades de gestão de carreira identificadas por Arnold (1997) na taxonomia de intervenções de carreira desenvolvida por Spokane (1991)

sucessão, a rotação/destacamento, os livros de exercícios, e a gestão de carreira assistida por computador, propostos por Arnold (1997). O nível III, Modo de tratamento alternativo, assimila estratégias de intervenção, tais como, os *workshops* ou seminários, os cursos breves, e os clubes de trabalho. Por conseguinte, nele incluem-se os centros de desenvolvimento, os programas de mentorado, e os seminários de planeamento de carreira. No nível IV, Consulta psicológica em grupo, estão contempladas as actividades de aconselhamento desenvolvidas em pequenos grupos de intervenção, tanto com um carácter estruturado, como não estruturado. Assim sendo, inclui apenas o *outplacement*. Finalmente, o nível V, designado por Consulta psicológica individual, compreende estratégias de intervenção semelhantes às prévias, tais como a administração e a interpretação de testes, e a consulta psicológica individual breve ou prolongada, mas com uma predilecção pela situação de um para um. Neste sentido, contempla o desenvolvimento de planos pessoais e o aconselhamento individual.

É importante salientar que, à medida que se progride nesta hierarquia de intervenções, aumenta o grau de investimento tanto da organização como do(s) indivíduo(s) nas tarefas e actividades de gestão da carreira, em termos do seu tempo e esforço despendido (Spokane, 1991). As intervenções desenvolvidas a partir dos níveis II e III são, segundo um estudo internacional desenvolvido por Gutteridge, Leibowitz, e Shore (1993, cit. em Arnold 1997), as mais comummente privilegiadas pelas organizações com a finalidade de apoiarem os seus trabalhadores na gestão das suas carreiras. São também estas as intervenções que exigem um maior grau de formação, especialização, e competência, por parte dos profissionais que as realizam, ao nível da gestão de carreira. Reportando-nos de novo a Taveira e Rodriguez-Moreno (Taveira, 2009; Taveira & Rodriguez-Moreno, 2010), as autoras apresentam um conjunto de competências centrais e específicas, incluídas no relatório sobre Competências Internacionais desenvolvido pela Associação Internacional para a Orientação Educativa e Profissional[18] (IAEVG, 2003), que se manifestam como fundamentais ao reportório de competências de qualquer profissional que pretenda intervir neste domínio com jovens adultos e adultos.

Neste sentido, são salientadas como competências centrais à intervenção na gestão de carreira as seguintes: i) promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e de carreira dos indivíduos; ii) integrar a teoria e a investigação na prática de orientação e aconselhamento de carreira; iii) desenhar, implementar, e avaliar as intervenções e programas de orientação e

[18] No original "*International Association for Educational and Vocational Guidance*".

aconselhamento de carreira; iv) consciencializar-se das suas próprias limitações e capacidades; v) fomentar o conhecimento de informação actualizada sobre oportunidades educativas, formativas, e profissionais, bem como, sobre o mercado de trabalho e assuntos sociais; e, vi) demonstrar conhecimento sobre o desenvolvimento dos indivíduos (Taveira & Rodriguez-Moreno, 2010). Em termos das competências específicas, estas são realçadas em dez domínios principais: i) o diagnóstico, que inclui, por exemplo, a capacidade do profissional para utilizar, de forma adequada, os dados e a informação recolhida na elaboração do diagnóstico, bem como, a capacidade para realizar a avaliação de necessidades do contexto no qual os clientes se encontram inseridos; ii) a orientação educativa, que abrange, a título de exemplo, a capacidade para apoiar no auto-conhecimento, na selecção de trajectórias académicas, e no processo de tomada de decisão; iii) o desenvolvimento da carreira, que abarca, entre outras, a capacidade para apoiar os clientes no desenho de um projecto de vida e de carreira, assim como, para fomentar a definição de objectivos, a identificação de estratégias que favoreçam a sua obtenção, e a avaliação contínua de objectivos, valores, interesses, e decisões de carreira; iv) o aconselhamento, que contém capacidades, tais como, aplicar técnicas individuais e grupais de aconselhamento, e ajudar os clientes na resolução de problemas, na tomada de decisão, e no desenvolvimento de planos de carreira; v) a informação, que envolve, por exemplo, o conhecimento legislativo sobre a educação, a formação, e o trabalho, a nível local, nacional, e internacional, e o apoio aos clientes no acesso e utilização, de modo significativo, de informação educativa e ocupacional; vi) a consulta, que engloba, entre outras, a capacidade para trabalhar com organizações, tais como, as universidades, os negócios, ou os municípios, e para coordenar pessoal escolar e comunitário com a finalidade de fornecer recursos aos clientes; vii) a investigação, que consiste na capacidade para avaliar programas e intervenções de orientação, aplicando técnicas actualizadas e modelos de avaliação de programas; viii) a gestão de programas e serviços, que inclui, entre outras, a capacidade para inventariar recursos relevantes ao planeamento e implementação de um programa de intervenção na carreira, bem como, para organizar e gerir serviços de orientação educativa, pessoal, vocacional, e de emprego; ix) o desenvolvimento comunitário, que consiste, por exemplo, na capacidade para desenvolver relações com membros-chave da comunidade, e para analisar os recursos humanos e materiais da comunidade; e, x) o emprego, que inclui, entre outras, a capacidade para apoiar nas

estratégias de procura de emprego, nomeadamente, na utilização de recursos informáticos e no contacto aos empregadores e centros formativos (Taveira, 2009).

3. Avaliação das intervenções de gestão pessoal da carreira

Neste ponto do trabalho apresenta-se uma revisão crítica da literatura que aborda a natureza e avaliação de programas de intervenção no âmbito da gestão pessoal e do desenvolvimento de carreira. Especificamente, a presente secção começa por abordar e reforçar a importância e a necessidade de que se reveste o envolvimento dos profissionais de psicologia na avaliação das intervenções de carreira que desenvolvem junto dos seus clientes-alvo. De seguida, são apresentadas e discutidas distintas finalidades e objectivos da avaliação, considerando um conjunto de modelos e fases teóricas. Finalmente, é dado especial enfoque, a um conjunto de pesquisas empíricas associadas à avaliação de programas de intervenção na carreira, considerando diversificadas variáveis psicológicas, em momentos distintos da intervenção, aplicada junto de jovens adultos e adultos universitários.

3.1 Pertinência e benefícios da avaliação

A revisão da literatura em torno do tema da avaliação de programas de intervenção revela que diferentes autores (e.g., Borgen, et al., 2009; Faria, 2008; McNamara, 2002; Patton, 1997; Rounds & Tinsley, 1984; Silva, 2004; Taveira & Pinto 2008; Woodward, 2002), sistematicamente, ao longo dos últimos vinte anos, têm vindo a alertar para a necessidade dos profissionais de psicologia se dedicarem à avaliação das suas intervenções.

A avaliação de programas consiste na recolha sistemática de informação acerca das características e resultados da generalidade da intervenção, ou de algum dos seus componentes específicos, tendo em vista a tomada de decisões esclarecidas e informadas relativamente à eliminação, à manutenção, ou à melhoria do programa (e.g., Patton, 1997; Woodward, 2002). Neste sentido, e contrariando a tendência geral da literatura na área, a avaliação de programas

não se resume a uma mera recolha de dados acerca dos resultados (positivos ou negativos) de um programa (McNamara, 2002).

Nos últimos anos foi publicado, tanto a nível nacional (e.g., Faria & Taveira, 2006; Königstedt, 2008), como internacional (e.g., Flynn, 1994; Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998), um conjunto de estudos, fundamentalmente, referentes à avaliação da eficácia das intervenções de carreira. No entanto, há outras avaliações igualmente pertinentes, tais como as relacionadas com as necessidades de intervenção, ou as características do processo de aconselhamento, que é raro serem contempladas nestas investigações. Esta situação é, em parte compreensível, dada a constante pressão que financiadores, administradores, pais, e decisores em geral, exercem sobre os profissionais de psicologia para que estes apresentem evidências relativamente aos benefícios das suas intervenções. Todavia, estas não devem constituir-se como as únicas motivações que levam os técnicos a envolver-se na avaliação das suas intervenções.

Existe um vasto leque de razões, e benefícios, que justificam o envolvimento pessoal, temporal, e financeiro, dos psicólogos na avaliação das intervenções. Em termos concretos, submeter os programas à avaliação permite dar resposta a questões associadas às necessidades, ao processo, e aos resultados da intervenção. Ao nível das necessidades, os procedimentos de avaliação permitem, por exemplo, verificar se o programa é adequado para colmatar as necessidades identificadas nos clientes. Ao nível do processo, as estratégias de avaliação possibilitam, por exemplo, verificar se o programa de intervenção foi aplicado de acordo com o plano (Backer, Davis, Gallerani, Sanchez, & Viadro, 2000; McNamara, 2002), e de que modo os clientes reagem face a actividades específicas que o integram. No que concerne os resultados, a avaliação permite, por exemplo, averiguar a existência de uma relação entre o que foi realizado na intervenção e as mudanças que ocorreram nos clientes (Borgen, et al., 2009).

Em termos mais globais, investir na avaliação de programas de intervenção contribui, também, para: i) influenciar os decisores (Bernes, Bardick, & Orr, 2007; Plant, 2004), assegurando o acesso a fundos para o desenvolvimento, a implementação, e a avaliação contínuos do programa (Backer, et al., 2000); ii) dar poder às comunidades, através do seu envolvimento em todas as etapas do processo de avaliação (American Evaluation Association, 2004; Nichols, 2002; Papineau & Kiely, 1996); iii) estimular a mudança, favorecendo a tomada de decisão esclarecida acerca dos programas (AEA, 2004); iv) garantir a qualidade (Plant,

2004), e optimização (McNamara, 2002) dos serviços disponibilizados à comunidade; e, v) favorecer a confiança da comunidade relativamente aos serviços de intervenção prestados.

De um modo geral, qualquer que seja a motivação que estimula o psicólogo a avaliar a sua prática, ele estará sempre a contribuir para aumentar a credibilidade da sua profissão (Borgen, et al., 2009).

Tendo em consideração as inúmeras vantagens que lhe estão associadas, bem como, o sem número de reptos lançados pelos autores relativamente a este tema (e.g., Moreira, Gonçalves, & Beutler, 2005), torna-se difícil compreender porque motivo a avaliação de programas de intervenção ainda não se tornou numa prática formal e regular. Num estudo desenvolvido por Conger, Hiebert, e Hong-Farrell (1993, cit. em Borgen, et al., 2009), com uma amostra de psicólogos a trabalhar no Canadá, constatou-se que muito raramente estes profissionais se envolviam numa avaliação sistemática do seu trabalho. Na verdade, 40% dos psicólogos estudados admitia nunca ter realizado qualquer tipo de avaliação às suas intervenções. Mesmo assim, cerca de 50% acreditava estar a prestar um óptimo serviço aos seus clientes. Este não envolvimento dos profissionais de psicologia na avaliação das suas intervenções tem sido também alvo de dedicação em alguns estudos. A ausência de treino e o desconhecimento por parte dos profissionais relativamente às metodologias de investigação adequadas (Lewis, 1983; Paisley & Hayes, 1997), os constrangimentos de tempo, energia, e dinheiro (Lea, & Leibowitz, 1992; Lewis, 1983), as preocupações com eventuais resultados negativos (Lombana, 1985), ou adversos à opinião dos decisores políticos (Lusky & Hayes, 2001), e a crença, tal como apontado pelo estudo de Conger e seus colaboradores (1993, cit. em Borgen, et al., 2009), de que a intervenção vocacional possui qualidade e eficácia, constituem-se como os principais factores que levam os profissionais a não validar sistematicamente a sua prática (Faria, 2008; Lea & Leibowitz, 1992; Walz & Benjamin, 1981).

Como estratégia para ultrapassar estas dificuldades relativamente à avaliação de programas, alguns autores têm-se debatido, nos últimos anos, pela criação de uma cultura de avaliação (Hiebert, 1994; Killen, White, & Watts, 1993). Estes defendem que a avaliação deve tornar-se uma prioridade na actuação do psicólogo (Hiebert, 1994). Tal só será possível se a mesma for encarada como parte integrante, e indissociável, do desenho e da implementação dos programas de intervenção (e.g., Aguilar & Ander-Egg, 1994; Rojo, et al., 2002). É precisamente sobre esta temática que se debruça o próximo ponto deste trabalho.

3.2 Finalidades e objectivos da avaliação

Neste tópico do trabalho pretende-se reforçar a ideia já veiculada por uma diversidade de autores de encarar a avaliação como uma etapa fundamental, e absolutamente indissociável, do processo de desenho e de implementação de programas de intervenção. Neste sentido, desenvolver um programa de intervenção é um processo bastante complexo e que envolve a ponderação, passo-a-passo, sob uma diversidade de fases, de tarefas, e de factores. Os programas de intervenção, sejam desenvolvidos no âmbito específico da gestão de carreira, ou em qualquer outro âmbito socioeducativo, constituem-se como uma modalidade de intervenção que deve resultar de uma constante simbiose entre a acção e a reflexão (Rojo, et al., 2002). Por este motivo, desenvolver um programa de intervenção não se resume a reunir um conjunto de actividades soltas e aplicá-las a uma determinada população-alvo. Este é um processo que se pauta por um conjunto de lógicas e de motivações das quais a planificação, o desenho, a implementação, e a avaliação, se constituem como etapas-chave para o desenvolvimento eficaz de um programa de intervenção.

Uma revisão da literatura neste âmbito revela a existência de múltiplos modelos de desenvolvimento de programas de intervenção. No quadro 1.3 estão representados alguns desses modelos. Conforme se constata pela leitura da informação representada no quadro, não existe consenso entre os autores relativamente à diversidade de etapas que devem ser consideradas aquando do desenvolvimento de um programa de intervenção. Enquanto autores como Granof e Smith (1974), Kettner, Moroney, e Martin (1990, cit. em Rojo et al., 2002), Barr e Cuyjet (1991, cit. em Rojo, et al., 2002), Kaufman (1997, cit. em Rojo et al., 2002) e Woodward (2002) consideram que entre seis a oito etapas são necessárias, os restantes autores sugerem modelos bastante mais reduzidos, que contemplam apenas entre três a quatro etapas. Não obstante a sua discordância relativamente ao número de fases a contemplar no processo de desenvolvimento de programas, os autores parecem ser unânimes relativamente à importância que a avaliação assume ao longo de todo o processo. Alguns autores, tais como Stufflebeam e Shinkfield (1985), French, Hiebert, e Bezanzon (1994), e Juste (2000), desenvolveram os seus modelos quase exclusivamente assentes no critério da avaliação. Este facto demonstra claramente que os programas estão em constante evolução, e que o seu progresso de etapa em etapa é alimentado pelos resultados da avaliação a cada momento.

Quadro 1.3: Modelos de desenvolvimento de programas de intervenção

Granof & Smith (1974)	Stufflebeam & Shinkfield (1985)	Kettner, Moroney, & Martin (1990)	Barr & Cuyjet (1991)	Lázaro (1993)	French, Hiebert, & Bezanzon (1994)	Kaufman (1997)	Juste (2000)	Woodward (2002)	Rojo, Jiménez, Flores, Clares, Rodriguez, & Santero (2002)
Identificação das necessidades de intervenção	Avaliação do contexto	Determinação de necessidades e problemas dos destinatários	Avaliação	Definição	Avaliação das entradas	Descrição inicial de necessidades	Avaliação da intervenção	Avaliação de necessidades	Avaliação prévia da intervenção
Análises de custo-benefício	Avaliação das entradas	Selecção da estratégia de intervenção	Estabelecimento de metas	Desenho	Avaliação dos processos	Determinação dos requisitos e alternativas para a solução	Avaliação do processo de implementação da intervenção	Planeamento do programa	Desenho da intervenção
Recolha e análise de informação financeira	Avaliação do processo	Desenho do programa	Planificação das acções a concretizar	Execução e seguimento	Avaliação das saídas	Selecção de estratégias de solução de entre as alternativas	Avaliação dos resultados da aplicação da intervenção	Implementação e avaliação formativa	Desenvolvimento da acção
Selecção entre intervenções alternativas	Avaliação dos produtos	Informação sobre a eficácia do programa	Implementação do programa	Conclusão		Implementação das estratégias da solução	Institucionalização da avaliação do programa de intervenção	Monitorização do programa e avaliação formativa e sumativa	Avaliação dos resultados
Estabelecimento de políticas e objectivos		Cálculo de custos	Pós-avaliação			Determinação da eficácia da realização ou controlo da execução do processo		Avaliação de resultados do programa	
Implementação do programa de intervenção		Planificação, administração, e controlo das despesas	Tomada de decisões administrativas			Revisão do sistema		Melhoramento da eficiência do programa e avaliação económica	
Avaliação da eficácia do programa de intervenção		Avaliação							
Transmissão dos resultados da avaliação aos decisores									

Não se constitui como objectivo deste trabalho descrever com maior detalhe qualquer um destes modelos. Esta seria uma tarefa que além de bastante exaustiva, acabaria por se tornar repetitiva dada a sobreposição de finalidades e fases evidente entre alguns dos modelos. No entanto, consideramos pertinente analisar de forma crítica as finalidades e objectivos que, mais frequentemente, foram incluídas pelos diversos autores nos seus modelos de desenvolvimento de programas de intervenção. Neste sentido, não tendo a pretensão de sugerir um novo modelo de programas de intervenção, serão discutidas as questões, finalidades, objectivos, e tarefas que avaliamos como pertinentes e transversais aos diversos modelos, num total de cinco etapas, apresentadas na figura 1.19.

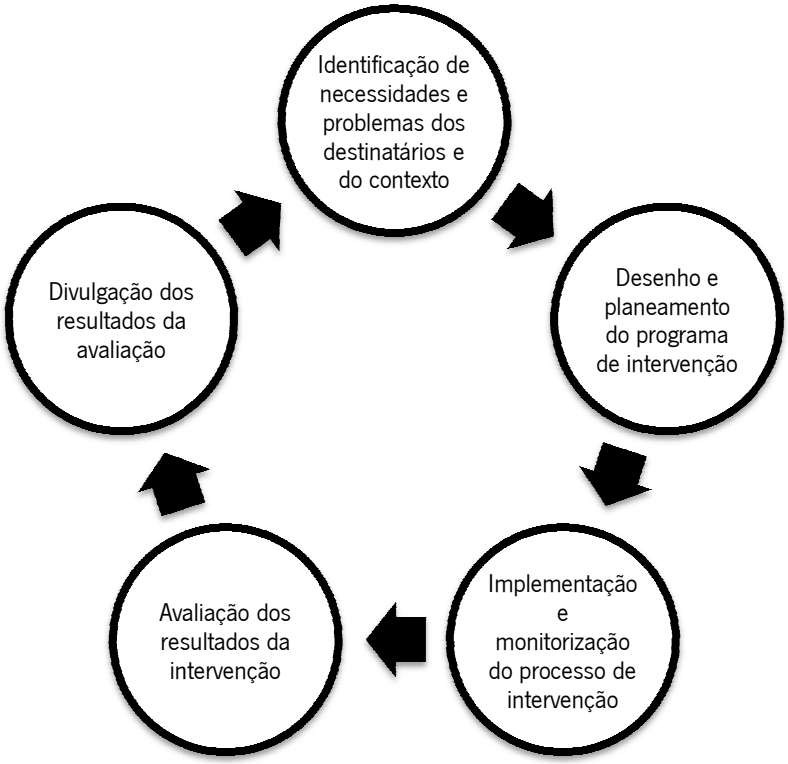


Figura 1.19: Etapas no desenvolvimento de programas de intervenção: finalidades e objectivos

A primeira etapa neste processo cíclico e recursivo de desenvolvimento de programas de intervenção diz respeito à avaliação das características, das necessidades, e dos problemas tanto dos destinatários, como do contexto no qual irá decorrer a implementação do programa de

intervenção. Assim sendo, relaciona-se com as seguintes questões de investigação: Quem são os destinatários da intervenção? Quais as suas necessidades de intervenção? Quais as características do contexto de implementação? Qual/quais a(s) necessidade(s) prioritária(s) a considerar na intervenção? Esta constitui-se como uma etapa verdadeiramente crucial, dado que só uma resposta fidedigna e exacta a estas questões poderá garantir o sucesso das fases subsequentes (Juste, 2000; Rojo et al., 2002).

A avaliação centrada nos indivíduos vai permitir explorar e aprofundar as suas características, expectativas, motivações e receios, e necessidades de intervenção, favorecendo o desenvolvimento de programas de intervenção à medida. Isto é, programas que são desenvolvidos para ir ao encontro das suas especificidades, e colmatar as carências, lacunas, ou discrepâncias identificadas entre a sua situação real e a sua situação desejada (Rojo et al., 2002, p. 53). No entanto, importar salientar que esta avaliação pode revelar a existência de múltiplas necessidades de intervenção, dentro de uma determinada área de actuação. E, muito dificilmente um só programa conseguirá preencher todas as necessidades identificadas na população. Neste sentido, revela-se crucial que o avaliador, através de uma reflexão crítica em torno da informação que recolheu junto dos seus destinatários, seja capaz de identificar quais as necessidades prioritárias que deverão ser atendidas pelo programa de intervenção (Kaufman, 1997, cit. em Rojo et al., 2002).

Igualmente relevante nesta fase de avaliação, é o foco nas características do contexto no qual será realizada a implementação do programa. Aspectos como os recursos e os apoios existentes (e.g., ao nível do pessoal e das infra-estruturas), e os custos antecipados permitem caracterizar o grau de congruência entre o contexto e o programa de intervenção (Barr e Cuyjet, 1991, cit. em Rojo et al., 2002). É de salientar, no entanto, que os diversos autores não são unânimes relativamente ao lugar que a avaliação do contexto ocupa no ciclo da intervenção. Enquanto alguns teóricos consideram que ela deve ocorrer simultaneamente com a avaliação das necessidades de intervenção (e.g., Juste, 2000; Rojo et al., 2002), outros optam pela sua concretização aquando do desenho e implementação do próprio programa (e.g., Kettner, Moroney, & Martin, 1990).

Importa salientar que a não consideração desta fase de avaliação pode ser responsável por situações bastante críticas. Por um lado, o não atendimento às características e necessidades da população pode ser responsável pelo desenvolvimento e pela implementação

de programas que não lhe são adequados ou que não satisfazem, de modo apropriado, as suas necessidades. Por outro lado, o não atendimento às características do contexto pode levar a situações em que os programas, após terem sido iniciados, são interrompidos devido à ausência das condições necessárias para a sua continuidade. Qualquer uma destas situações pode pôr em causa o bom funcionamento do programa, não lhe permitindo alcançar os resultados a que se propôs e, em situações extremas, trazer consequências nefastas para a população.

A segunda etapa deste processo consiste na tomada de decisões relativamente ao desenho e planeamento do programa de intervenção, ou selecção, de entre uma diversidade de alternativas, da estratégia mais adequada de intervenção. Neste sentido, esta fase procura responder às seguintes questões de investigação: Qual é a fundamentação teórica ou racional do programa? Quais são os objectivos ou metas que o programa se propõe atingir? Quais são os conteúdos, as actividades, e os materiais que o constituem? Qual a planificação temporal para a sua execução? Quem será responsável pela sua implementação? Como será realizada a avaliação do programa?

Esta etapa será alimentada pela informação que foi recolhida na etapa anterior. A avaliação das necessidades da população que foi anteriormente realizada possibilitou a identificação do foco de actuação do programa. Neste sentido, o responsável pelo seu desenvolvimento deverá munir-se de um conjunto de informação pertinente na área em que decidiu actuar. Esta deverá consistir numa diversidade de estudos teóricos e empíricos que favoreçam o desenvolvimento de uma acção fundamentada (Rojo, et al., p. 102).

Assim, com base na documentação reunida, o responsável pelo desenvolvimento do programa tem oportunidade de: i) expandir o seu entendimento relativamente à temática em causa, assegurando a coerência entre as necessidades identificadas e as actividades desenvolvidas (Juste, 2000); ii) aumentar o seu conhecimento de programas ou estratégias de intervenção análogos, bem como, a sua recepção junto da população-alvo, os seus resultados, e as suas principais dificuldades ou lacunas, podendo assim acautelar-se relativamente a determinados aspectos; e, iii) adquirir um quadro de referência a partir do qual poderá interpretar os resultados da avaliação da sua intervenção (Rojo et al., 2002).

É após a leitura, a selecção, e a análise crítica dos estudos recolhidos que o responsável pelo desenvolvimento do programa está em condições para prosseguir com o desenvolvimento de um racional para a sua intervenção (Juste, 2000; Woodward, 2002).

Estando o programa de intervenção devidamente fundamentado, é esperado que o seu responsável esteja apto a desenvolver um conjunto de objectivos ou metas a alcançar com a intervenção. A definição destes objectivos é uma das etapas que parece gerar mais consenso entre os diversos teóricos, como sendo crucial ao planeamento da intervenção (Nichols, 2002). Definir objectivos de intervenção consiste em explicitar, de forma clara, realista e rigorosa, aquilo a que o programa se propõe alcançar. Além disso, os objectivos devem apresentar relevância face às necessidades identificadas na população, e realismo face às características reconhecidas no contexto (Juste, 2000). O não estabelecimento de objectivos concretos e observáveis para o programa, torna difícil a determinação posterior do seu sucesso.

Após ter-se definido os objectivos gerais e específicos do programa, torna-se pertinente a identificação dos conteúdos, das actividades, e dos materiais que contribuirão para a sua obtenção. Os conteúdos dizem respeito aos módulos, aos temas e aos tópicos que serão abordados ao longo do programa de intervenção, e que têm uma relação directa com os seus objectivos. Habitualmente, encontram-se organizados no programa de acordo com uma determinada hierarquia (Rojo et al., 2002), por exemplo, do conteúdo mais geral para o conteúdo mais específico, do tema de mais fácil aquisição para o tema mais complexo.

Cada um dos temas definidos será, posteriormente, constituído por uma ou mais actividades. As actividades traduzem-se em acções concretas que os participantes do programa devem realizar, com a finalidade de eliminarem os problemas ou necessidades identificadas (Kaufman, 1997; cit. em Rojo et al., 2002). Estas podem ser criadas de raiz pelo responsável da intervenção ou adaptadas de outros programas previamente existentes. Podem ser realizadas de forma completamente autónoma pelos participantes, ou com diversos graus de apoio por parte do profissional. Podem também basear-se em diversos materiais, desde as tradicionais actividades de papel e lápis, às mais actuais baseadas em suportes informáticos e interactivos.

Posteriormente à definição da quantidade de conteúdos e de actividades que integrarão o programa, importa definir de que forma estes se organizarão em termos temporais. É necessário determinar o número de sessões que constituirão o programa, o número de actividades que será realizado em cada sessão, bem como, o tempo disponível para a realização de cada actividade. Uma vez mais será importante que o responsável pela intervenção tenha conhecimento da literatura na área aquando do momento destas tomadas de decisão, dado que,

por exemplo, o número de sessões do programa de intervenção pode ter implicações directas sobre o seu nível de eficácia.

Determinar o responsável pela implementação do programa é também uma tarefa crítica a realizar. Nem sempre o responsável pelo desenvolvimento do programa será o responsável pela sua implementação junto do público-alvo. Neste sentido, é pertinente que este profissional possua formação específica na área em que se propõe actuar, ou seja, que tenha não só conhecimentos profundos no âmbito da problemática em causa, mas também, experiência na aplicação de outros programas de intervenção análogos. Além disso, este profissional deve estar completamente inteirado do programa que irá implementar. Muitas das vezes, para dar cumprimento a estas finalidades, é criado um guia ou manual onde estão devidamente descritos todos os procedimentos que se espera que o profissional concretize.

Finalmente, esta etapa do desenho e planeamento da intervenção só termina após a definição das estratégias e procedimentos de avaliação do programam descritas de modo mais detalhado mais à frente neste trabalho.

A terceira etapa consiste na implementação e monitorização do processo de intervenção, e tem subjacentes as seguintes questões de investigação: Estão reunidas as condições necessárias para dar início à implementação do programa de intervenção? O programa de intervenção desenhado é o programa que está a ser implementado? Há necessidade de introduzir modificações no programa? Como proceder caso ocorram imprevistos que dificultem ou impeçam a execução do que estava planeado?

Esta etapa supõe, em primeiro lugar, que se assegure a existência dos recursos humanos, materiais, e físicos, necessários para a realização do programa de intervenção. Autores como Rojo e seus colaboradores (2002) designam este momento por controlo da logística do programa (p. 177).

Em termos de recursos humanos, importa garantir que existe um profissional que se compromete a realizar o programa desde a primeira ate à última sessão, bem como, um grupo de sujeitos que pretende ver as suas necessidades satisfeitas, comprometendo-se a frequentar a totalidade da intervenção. Em termos de recursos materiais, deve ser certificada a existência dos objectos ou actividades necessários à sua concretização, em quantidades adequadas ao número de participantes e de sessões. Finalmente, no que concerne os recursos físicos, interessa confirmar a existência de um contexto (e.g., sala) devidamente equipado e adequado às

actividades previstas na intervenção, disponível durante todo o período de duração do programa de intervenção.

Depois de reunidas todas as condições logísticas do programa, dá-se início à implementação da intervenção junto da sua população-alvo. O/a profissional deve pôr em prática os métodos, as estratégias, e as actividades concebidas aquando do desenho do programa. A implementação do programa junto dos seus destinatários deve, no entanto, estar sujeita a uma constante monitorização. Esta avaliação passo-a-passo da implementação do programa permite assegurar que o programa que está a ser aplicado corresponde, de facto, ao programa que foi desenhado (Rojo et al., 2002). Ou seja, esta monitorização, ou avaliação formativa (Woodward, 2002) constitui-se como uma oportunidade para detectar eventuais desfasamentos entre o plano e a prática. Além disso, a monitorização frequente do programa apresenta extrema utilidade em situações em que existam vários responsáveis pela implementação do programa, na medida em que se constitui como uma forma de certificar que todos aplicam o mesmo programa de modo semelhante. Uma outra vantagem associada à avaliação formativa da intervenção prende-se com a possibilidade de se avaliar de que forma os clientes individuais do programa reagem a momentos e actividades específicos da intervenção.

A informação obtida através desta avaliação formativa vai permitir obter pistas acerca da eventual necessidade de se introduzirem modificações no programa de intervenção (Kaufman, 1997; Lázaro, 1993, cit. em Rojo et al., 2002). Se for verificado, por exemplo, que os interventores não conseguem, sistematicamente, cumprir o número de actividades programadas para determinada sessão, que os participantes não se sentem confortáveis na realização de determinada tarefa, que o tempo previsto para a realização de algumas das actividades não é suficiente, ou que os trabalhos inter-sessão pedidos nunca são realizados, provavelmente justifica-se a introdução de alterações no programa. Estas não devem ocorrer apenas aquando a finalização da intervenção, pois isso significa que os presentes grupos de intervenção já não beneficiarão dessas modificações.

A introdução de alterações no programa previamente planeado deve ocorrer de forma imediata, para que se assegure aos seus participantes uma intervenção com níveis óptimos de qualidade.

Por vezes, a ocorrência de determinadas situações fora do controlo dos responsáveis pelo programa de intervenção pode pôr em causa o bom funcionamento do mesmo (Rojo et al.,

2002). Habitualmente, essas situações estão relacionadas com problemas nos recursos humanos, materiais, e/ou físicos do programa. Por exemplo, o profissional ou os destinatários do programa não comparecem à sessão no dia e hora marcados; os materiais necessários para a realização de determinada sessão são esquecidos ou apresentam-se em estado deteriorado; ou, a sala onde se deveria realizar a intervenção está ocupada por outra actividade. Qualquer que seja o problema, a melhor solução é prevenir (Rojo et al., 2002). Neste sentido, o profissional deve estar apto a antecipar um conjunto de dificuldades à sua intervenção, e a desenvolver um plano de acção que lhe permita dar-lhes resposta.

A penúltima etapa do processo de desenvolvimento de programas de intervenção incide sobre as questões da avaliação dos resultados associados à implementação da intervenção. Procura dar resposta às seguintes quetsões: O programa de intervenção alcançou os resultados a que se propôs? Os resultados da intervenção são positivos ou negativos para os seus participantes? Foram notados efeitos colaterais da intervenção? De que forma os resultados obtidos com o programa de intervenção se espelham em outras áreas da vida dos participantes? A relação custo-benefício-eficácia é satisfatória?

Os resultados são as consequências imediatas que ocorrem nos participantes em detrimento da sua participação no programa de intervenção. Estes podem ser positivos, negativos, ou colaterais. Os resultados são considerados positivos ou negativos consoante a relação entre os objectivos do programa e os resultados obtidos é, ou não, favorável à metodologia de intervenção utilizada. Ou seja, se através das actividades realizadas foram alcançados os objectivos a que o programa se propôs e, por conseguinte, colmatadas as necessidades previamente identificadas nos sujeitos, os resultados são positivos, caso contrário são negativos.

Os resultados são considerados colaterais quando ocorrem como consequência da intervenção, mas sem terem sido inicialmente previstos (Rojo et al., 2002), por não se considerarem directamente relacionados com os objectivos e as actividades integrantes do programa. No entanto, nem sempre é fácil para o avaliador determinar se os resultados observados, a curto, médio, ou a longo-prazo, se devem realmente à implementação do programa de intervenção. Esta situação deve-se, particularmente, à multiplicidade de factores que podem interferir com um juízo claro acerca da relação entre a acção e os efeitos (e.g., a maturação, a passagem do tempo, os instrumentos de avaliação, os momentos de avaliação).

A definição de objectivos concretos, sob a forma de comportamentos observáveis e mensuráveis, a determinação dos resultados esperados, e a sua comparação com os observados, bem como, a comparação destes com outros resultados em programas e grupos análogos, são algumas das estratégias utilizadas pelos avaliadores para contornar as dificuldades encontradas ao longo do processo de avaliação de resultados de um programa de intervenção. Além da determinação dos efeitos ou resultados do programa de intervenção, recentemente tem-se verificado um interesse cada vez maior sobre a relação entre estes e os custos associados à implementação da intervenção (Barr & Cuyjet, 1991; Kettner, et al., 1990, cit. em Rojo et al., 2002). Numa altura que se faz sentir aquela que é considerada a pior crise económica a nível mundial (OCDE, 2010), é importante que os avaliadores consigam demonstrar claramente que os resultados obtidos com o programa justificam o investimento humano, material, físico, mas sobretudo financeiro, que os programas de intervenção exigem.

A última etapa do processo de desenvolvimento de programas de intervenção tem como principal finalidade dar a conhecer os resultados associados à sua implementação, tendo em vista a introdução de melhorias no programa. Por conseguinte, visa responder a questões, tais como: A quem interessam os resultados da avaliação? Como serão estes divulgados? Com que finalidade?

Apesar de esta etapa ser descrita com maior pormenor no texto seguinte, aqui serão apontadas algumas pistas para a sua concretização. Um dos aspectos mais pertinentes na divulgação dos resultados da avaliação relaciona-se com o determinar a quem interessam esses resultados. Tal como previamente referido, administradores, financiadores, pais, e clientes exigem, frequentemente, dados concretos acerca dos resultados dos programas de intervenção. No entanto, as conclusões que serão transmitidas decorrentes da avaliação não devem ser iguais para todos. Dependendo das diferentes audiências a que o avaliador irá apresentar as suas conclusões, a informação a transmitir deverá ser igualmente distinta. Por exemplo, enquanto aos financiadores interessará saber de que forma o dinheiro investido no projecto de intervenção foi utilizado, e a sua relação com os ganhos produzidos, provavelmente esta informação não terá qualquer utilidade para pais e clientes. Isto não significa, no entanto, modificar os resultados para agradar às audiências. Mas significa apenas apresentar às diferentes audiências a informação que mais lhes interessa, sob um formato simples, claro, e credível (Whiston & Buck, 2008). Quanto mais pertinente determinada audiência considerar a

informação que recebe acerca da avaliação da intervenção, maior a probabilidade de esta vir a ser utilizada.

A utilização da informação resultante do desenho, da implementação, e da avaliação dos programas de intervenção representa o culminar de todo este processo. É com base nas conclusões que forem tecidas que serão derivadas decisões acerca do futuro da intervenção. Cada uma das diferentes audiências, tendo por base a informação que recebeu, vai estar capaz de expressar um conjunto de sugestões esclarecidas e informadas relativamente à necessidade de eliminar, manter, ou melhorar o programa de intervenção numa próxima edição (Rojo et al., 2002).

Tendo em consideração o exposto ao longo desta parte do trabalho, fica clara a ideia de que a avaliação não é uma actividade isolada ou pontual (Whiston & Buck, 2008). Na verdade, a avaliação deve ocorrer de forma contínua, e transversal, a todo o processo de desenvolvimento e implementação de programas de intervenção. No entanto, os modelos aqui apresentados contrastam com as evidências da realidade.

Qualquer revisão da literatura no âmbito das intervenções de carreira revela que a generalidade dos investigadores, quando se dedica ao desenvolvimento e à implementação de programas de intervenção, raramente contempla os procedimentos associados à sua avaliação. E, quando o faz, dedica-se a avaliar apenas componentes muito específicos do programa, habitualmente os seus resultados. Esta situação é bastante crítica dado que a ausência de evidência empírica leva à crença geral de que os programa não funcionam (Martinson, 1974). Por este mesmo motivo, alguns autores, incluindo os anteriormente mencionados (e.g., French, Hiebert, & Bezanzon, 1994), têm procurado estimular a comunidade científica a desenvolver e a aderir a um modelo ou abordagem sistemática de desenvolvimento de programas de intervenção (Nichols, 2002), onde estejam devidamente contemplados os procedimentos de avaliação. A finalidade deste modelo, que se pretende universal, é uniformizar as actividades associadas ao desenho, à implementação, e à avaliação de programas de intervenção. A criação deste modelo, para ser utilizado por todos os responsável por programas de intervenção, independentemente do país, da cultura, das necessidades, das raças, e de outras características diferenciadoras, é um objectivo ambicioso e de difícil concretização. Não obstante, considera-se que ele pode representar um avanço significativo no actual estado da arte referente à avaliação de programas. Se os responsáveis por programas de intervenção adoptarem os mesmos critérios, é possível

assegurar que tanto a intervenção, como a investigação que a acompanha, são dotadas de rigor e objectividade científicos, são facilmente replicáveis em outros contextos, e são generalizáveis para outras populações. Enquanto a sugestão de uma abordagem mais sistemática ao desenvolvimento de programas de intervenção não se concretiza, alguns autores e entidades tem-se dedicado ao estabelecimento de um conjunto de fases que visam orientar e apoiar os profissionais no processo de avaliação de programas de intervenção.

3.3 Processo de avaliação

À semelhança do que foi discutido no tópico anterior, verifica-se a ausência de consenso relativamente às diferentes fases ou etapas que envolvem um processo de avaliação da intervenção. O quadro 1.4 apresenta uma síntese da multiplicidade de entendimentos existentes na literatura relativamente ao processo de avaliação, e às diferentes fases que o constituem. De acordo com autores como Taylor-Powell, Steele, e Douglah (1996), Juste (2000), e Rojo e colaboradores (2002), o processo de avaliação contempla quatro fases distintas. Por sua vez, autores como Patton (1997), Baker e colaboradores (2000), e Whiston e Brecheisen (2002, cit. em Whiston & Buck, 2008) consideram que este processo envolve seis fases distintas.

Não se constitui como um objectivo deste trabalho analisar pormenorizadamente cada uma das concepções do processo de avaliação propostos pelos diversos autores, nem apresentar uma nova concepção de avaliação. No entanto, dada a riqueza da informação constante em cada um desses entendimentos, é possível desenvolver uma visão mais integradora relativamente às diversas fases que parecem ser cruciais a qualquer processo de avaliação. Neste sentido, a figura 1.20 realiza uma síntese dessas fases, que serão seguidamente discutidas com maior pormenor.

A primeira etapa consiste na identificação do foco/objectivo(s) da avaliação e tem subjacentes as seguintes questões: Quem são as pessoas que serão envolvidas no processo de avaliação? O que se pretende avaliar? Qual é o objectivo da avaliação? Quais são as questões às quais a avaliação tentará responder?

Quadro 1.4: Processo de avaliação de programas de intervenção

Taylor-Powell, Steele, & Douglah (1996)	Patton (1997)	Baker, Davis, Gallerani, Sánchez, & Viadro (2000)	Juste (2000)	Rojo, Jiménez, Flores, Clares, Rodriguez, & Santero (2002)	Whiston & Brecheisen (2002)
Determinação do foco da avaliação	Determinação dos beneficiários da avaliação	Envolvimento dos decisores	Determinação dos conteúdos a avaliar	Estruturação da avaliação	Identificação do foco da avaliação
Recolha de informação	Identificação das medidas e fontes de informação a utilizar	Descrição do programa de intervenção	Identificação da informação a recolher	Definição do campo de estudo	Formulação do design e procedimentos da avaliação
Utilização da informação recolhida	Desenvolvimento de um plano de actuação	Foco no design da avaliação	Definição de critérios de valorização da informação	Análise dos dados	Selecção das medidas de avaliação do processo e dos resultados do programa de intervenção
Gestão da avaliação	Recolha dos dados	Recolha e análise de evidências	Utilização da informação para a facilitação da tomada de decisões	Formulação de juízos sobre o programa	Recolha de informação sobre o programa de intervenção
	Análise e interpretação dos dados	Justificação das conclusões			Análise e interpretação da informação recolhida sobre o programa de intervenção
	Utilização da informação avaliada para o fortalecimento do programa	Utilização e partilha da informação			Utilização da informação obtida para a tomada de decisões relativas ao programa de intervenção

Ao longo do processo de avaliação é fundamental o envolvimento de todas as pessoas que, directa ou indirectamente, participaram na criação e na implementação do programa de intervenção, ou que foram, de algum modo, afectadas por este. Estas pessoas são vulgarmente designadas na literatura por decisores (e.g., Baker et al., 2000), e correspondem a todos os que têm uma palavra a dizer sobre a avaliação, que vão beneficiar com a sua realização, e que irão utilizar os resultados ou conclusões advindos desta (Patton, 1997).

De acordo com Baker e colaboradores (2000), os decisores podem ser agrupados em três categorias distintas: i) os envolvidos na implementação do programa: engloba os membros da comunidade, os colaboradores, os patrocinadores, os administrados e gestores, e os membros do pessoal em geral que apoiaram a concretização do programa de intervenção; ii) os servidos ou afectados pelo programa: envolve os clientes, os familiares, os colegas, os vizinhos, e as instituições académicas, sociais, ou comunitárias; e, iii) os utilizadores primários da avaliação: correspondem a indivíduos ou grupos específicos de sujeitos que se encontram numa posição de poder para tomar uma decisão relativamente ao programa; frequentemente esta categoria é constituída por elementos integrantes das categorias prévias.

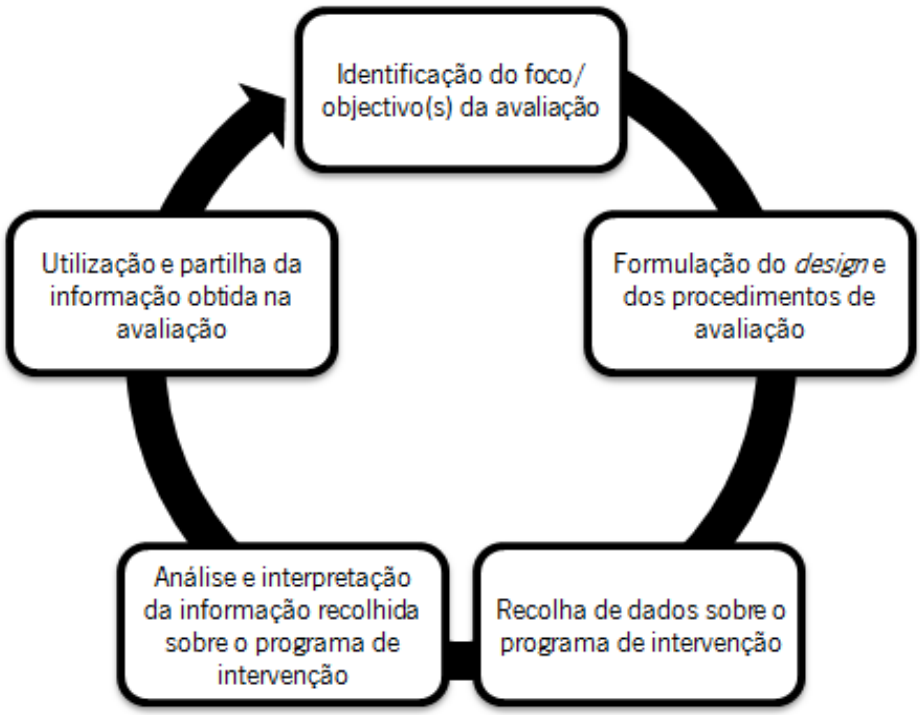


Figura 1.20: Processo de avaliação de programas de intervenção

Depois de devidamente identificados os decisores que serão envolvidos na avaliação do programa de intervenção, deve ser definido o foco da avaliação. Este deve estar intimamente relacionado com os objectivos que forem definidos para a avaliação os quais, por sua vez, estão intimamente relacionados com os próprios objectivos e conteúdos do programa de intervenção (Whiston & Buck, 2008). Por exemplo, se o programa desenvolvido visa reduzir o nível de indecisão dos seus participantes face à tomada de decisão vocacional, um dos objectivos da avaliação poderá ser verificar se efectivamente o programa foi eficaz na redução dos níveis de indecisão, ou se a generalidade dos participantes termina o programa com uma tomada de decisão relativamente ao seu futuro mais próximo.

É importante neste momento de definição do foco da avaliação ter em consideração alguns aspectos. Em primeiro lugar, importa definir a amplitude do foco, ou seja, se é pretendida uma avaliação da totalidade do programa ou de apenas alguns dos seus componentes. Tal como anteriormente mencionado, a avaliação pode (e deve) ocorrer ao longo de todas as fases associadas a qualquer programa de intervenção, desde a sua concepção e desenho, à sua implementação, monitorização, e resultados. No entanto, pode ficar definido antecipadamente no programa que o foco da avaliação será exclusivamente colocado nos resultados, ou num componente específico dos resultados, tal como o processo de exploração vocacional, ou o nível de indecisão vocacional.

Em segundo lugar, é importante certificar que os objectivos do programa estão definidos em termos quantificáveis e, por conseguinte, são mensuráveis. Por exemplo, podemos estabelecer como objectivo para um determinado programa de intervenção vocacional reduzir os níveis de indecisão vocacional dos alunos para níveis inferiores ao considerado crítico, tendo em consideração uma determinada escala de avaliação.

E, em terceiro lugar, o avaliador deve estar consciente que, em função do tipo de foco seleccionado, devem ser colocadas questões distintas. Por exemplo, se o foco da avaliação for colocado nas necessidades de intervenção, algumas das questões poderão debruçar-se sobre "Quais as características da população-alvo?", "Que necessidades poderão ser eficazmente colmatas através da intervenção"; se o foco da avaliação for colocado na implementação do programa algumas das questões poderão incidir sobre "Quem implementa o programa e de que forma o faz?", "Em que consiste o programa?"; e, se o foco da avaliação for colocado nos resultados, algumas das questões poderão abranger "Quais as forças e fraquezas do

programa?", "De que forma o programa responde às necessidades iniciais?" (Taylor-Powell, et al., 1996, p. 5).

No entanto, e tal como já apontado, os decisores devem fazer parte de todas, e de qualquer etapa/decisão envolvida no processo de avaliação do programa. Mas diferentes decisores possuem diferentes questões a colocar sobre a avaliação e, consequentemente, diferentes pontos de vista acerca da sua finalidade. Enquanto para o próprio avaliador pode ser mais importante procurar respostas para saber se a intervenção é eficaz, com a finalidade de tomar decisões acerca da sua modificação e mérito, para o investidor poderá ser mais útil saber quem é a população a que se destina o programa, e qual a relação custo-benefício, com a finalidade de tomar decisões acerca do seu investimento, e para o cliente pode ser mais pertinente saber se o programa conseguirá colmatar as suas necessidades de intervenção específicas para definir os termos da sua participação (Taylor-Powell, et al., 1996). Neste sentido, é importante que o avaliador consiga, junto de todos os envolvidos, alcançar um consenso relativamente às questões a que avaliação procurará responder.

Considerar os diversos pontos de vista dos decisores acerca das questões e finalidades da intervenção pode ser crucial para assegurar a sua colaboração e comprometimento ao longo de todas as etapas, garantir uma utilização correcta e eficaz das conclusões obtidas com a avaliação, e aumentar a credibilidade do próprio procedimento de avaliação.

A segunda etapa deste processo corresponde à formulação do *design* e dos procedimentos de avaliação. Assim, o avaliador deve desenvolver uma resposta para cada uma das seguintes questões: Que informação deve ser recolhida? De que forma deve a informação ser recolhida? A partir de que métodos? A partir de que fontes de informação? Quais os recursos que serão necessários?

Depois de devidamente identificadas as questões, os objectivos, e o foco do processo de avaliação, devem ser estabelecidos alguns indicadores acerca da informação a recolher. Os indicadores correspondem a evidências observáveis que traduzem o que se pretende ver ou saber acerca do programa de intervenção (Baker et al., 2000). É fundamental que a definição destes indicadores se submeta a determinados critérios: i) a diversidade: devem ser definidos vários indicadores face ao mesmo objectivo de avaliação, com a finalidade de se assegurar que as evidências observadas traduzem, efectivamente, a realidade; ii) a clareza: cada indicador deve ser definido de forma clara e concisa, traduzindo abertamente o que se pretende avaliar no

programa; e, iii) a adequação: os indicadores devem ser apropriados para o programa, podendo ser desenvolvidos especificamente para o efeito, ou utilizados os testados previamente em qualquer outro programa (Taylor-Powell, et al., 1996).

À definição dos indicadores da avaliação, segue-se o esclarecimento relativamente ao *design* de investigação pretendido. De acordo com alguns autores (e.g., Almeida & Freire, 2003; Horowitz, 1982, cit. em McLeod, 2003; Rojo et al., 2002), os diversos estudos podem ser agrupados sob as seguintes três categorias de *design*: i) os estudos descritivos; ii) os estudos correlacionais; e, iii) os estudos diferenciais ou experimentais. Os estudos descritivos visam observar, descrever, e classificar um determinado fenómeno, que ocorre num sujeito ou grupo de sujeitos (e.g., explorar as principais necessidades de intervenção na carreira junto de um grupo de desempregados de longa duração). Os estudos correlacionais visam testar a presença ou a ausência de associação entre duas ou mais variáveis, bem como, a direcção dessa mesma relação (positiva ou negativa), não sendo introduzida qualquer manipulação nas variáveis consideradas (e.g., analisar se os níveis de *stress* com a tomada de decisão estão relacionados com os níveis de indecisão vocacional dos participantes). Os estudos diferenciais visam testar relações de causalidade em diferentes condições experimentais, envolvendo, para o efeito, a manipulação de uma ou mais variáveis por parte do investigador com a finalidade de avaliar o seu impacto num outro conjunto de variáveis.

Estes estudos podem ser desenvolvidos através de um *design* intra-sujeitos, quando se avalia a mudança dentro de um indivíduo ou grupo de indivíduos (e.g., analisar os níveis de satisfação com a informação vocacional antes (pré-teste) e após (pós-teste) a frequência de um *workshop* de carreira), ou através de um *design* inter-sujeitos, quando se avalia a mudança ao longo dos sujeitos, por meio de um grupo de comparação (e.g., analisar os níveis de indecisão vocacional num grupo de sujeitos que frequentaram um *workshop* de carreira (grupo experimental), por comparação com um grupo de sujeitos que não frequentaram qualquer intervenção (grupo de controlo) durante o período temporal considerado).

A selecção de um *design* de investigação está intimamente relacionada com a opção pelo tipo de dados que deverão ser recolhidos. Podem ser recolhidos dois tipos de dados: i) dados quantitativos; e/ou, ii) dados qualitativos. Os dados quantitativos correspondem a informação susceptível de ser medida, e traduzida em dados numéricos com diferentes intensidades (e.g., nível de stress associado ao processo de exploração vocacional). Por sua vez,

os dados qualitativos correspondem a informação que, não sendo susceptível de ser medida, é classificável de acordo com determinadas categorias ou modalidades (e.g., os temas mais frequentemente mencionados pelos clientes relativamente aos aspectos positivos da intervenção). A opção por determinado tipo de dados é uma questão que está dependente tanto dos objectivos da avaliação, como da audiência que terá acesso e fará uso dos seus resultados e conclusões. Com alguma frequência, os estudos no âmbito da avaliação de programas de intervenção utilizam nos seus *designs* uma combinação dos dois tipos de dados. Esta abordagem pode, em casos específicos, aumentar a riqueza da informação obtida e, consequentemente, a qualidade das interpretações efectuadas. No entanto, importa salientar que diferentes tipos de dados exigem diferentes métodos/medidas de recolha de dados (Baker et al., 2000).

Alguns dos métodos de recolha de dados mais comuns incluem: i) os questionários de auto-relato; ii) as entrevistas; iii) os testes, as provas de conhecimento, e as escalas de atitudes; iv) a observação participante/não-participante, estruturada/não-estruturada; v) os grupos de discussão; vi) as fotografias, os vídeos, e os slides; vii) a análise de documentos, tais como jornais e diários; viii) os portfolios; ix) os testemunhos; e, x) a simulação de situações problemáticas (e.g., Baker et al., 2000; Juste, 2000; Taylor-Powell, et al., 1996). A opção por qualquer um, ou vários, destes métodos de investigação está depende de um conjunto de factores, nomeadamente, os objectivos, os valores, a filosofia, os recursos, e a audiência subjacentes à avaliação (McLeod, 2003, p. 5). No entanto, importa salientar que, independentemente do(s) método(s) seleccionado(s), o investigador deve estar plenamente consciente da sua utilidade naquela investigação em particular, através do balancear das suas potencialidades e fraquezas. Por esse motivo, alguns autores (e.g. Juste, 2000; McLeod, 2003) sugerem uma abordagem multi-método, a partir da qual distintos métodos de recolha de dados são utilizados de forma simultânea para alcançar evidências acerca de um mesmo fenómeno.

Estes métodos de recolha de dados, após terem sido devidamente seleccionados, devem ser aplicados sob as fontes de informação. Existem dois tipos de fontes: i) as fontes pessoais, nas quais as pessoas se constituem como o principal recurso de informação; e, ii) as fontes documentais, que se baseiam em material bibliográfico. As primeiras podem, por sua vez, subdividir-se em dois tipos de fontes: i) as fontes primárias; e, ii) as fontes secundárias. As fontes primárias correspondem aos destinatários directos da intervenção. Incluem os destinatários ou

utilizadores individuais, os membros da instituição, e/ou os clientes do programa ou serviço. As fontes secundárias correspondem a todas as pessoas implicadas no processo de desenho, implementação, e avaliação da intervenção. Nesta englobam-se os profissionais que realizaram o programa, a instituição em que o programa ou serviço foi desenvolvido, os antigos clientes ou destinatários de intervenções prévias, os observadores, e outros relevantes pertencentes aos contextos envolventes dos destinatários (e.g., família, escola, empresa). As segundas incluem bibliografia, arquivos e documentação institucional, e bases de dados existentes sobre investigações prévias semelhantes (Juste, 2000; Whiston & Buck, 2008).

Para concluir, o avaliador deverá ainda assegurar que possui todos os recursos necessários para colocar o processo de avaliação em prática. Este momento não difere muito do que já foi anteriormente mencionado ao nível da existência dos recursos humanos, materiais, e físicos, necessários para a realização do programa de intervenção. Neste caso em particular, o avaliador deverá ter em consideração os seguintes aspectos: i) tempo: determinar o tempo que será necessário para levar a cabo o processo de avaliação pretendido, calendarizar os momentos específicos de recolha de dados, e garantir a disponibilidade dos envolvidos no processo nesses momentos de avaliação; ii) dinheiro: acautelar a existência de recursos financeiros adequados para gerir o projecto de avaliação até à sua conclusão (e.g., para imprimir os questionários, para pagar deslocações, para pagar a profissionais envolvidos na recolha e análise de dados); e, iii) pessoas: assegurar que existem pessoas em número suficiente desenvolver a avaliação e que estas possuem os conhecimentos, as competências, e o treino necessários para desempenhar com sucesso as tarefas associadas ao processo de avaliação (Taylor-Powell, Steele, e Douglah, 1996).

Após todos estes preparativos, relativos à selecção dos procedimentos de avaliação, associados ao conteúdo, ao foco, à fonte, ao *design*, ao método, e aos recursos, a terceira etapa assenta no processo de recolha da informação acerca do programa de intervenção que se pretende avaliar. As questões de investigação que orientam o avaliador nesta etapa são: O plano de avaliação desenvolvido na etapa anterior é adequado? O plano de avaliação foi aprovado pelos decisores? Existem condições para ser efectuado um estudo piloto?

Os diversos autores são unânimes em considerar que, previamente ao momento de recolha de dados propriamente dito, os avaliadores devem verificar se o plano de acção desenvolvido é adequado, se reúne consenso entre os diferentes decisores, e se antecipa (ou

previne) o aparecimento de eventuais situações problemáticas (Whiston & Brecheisen, 2002, cit. em Whiston & Buck, 2008).

O plano de acção subjacente ao processo de avaliação da intervenção deve ter como objectivo último permitir aos avaliadores alcançarem informações válidas, fiáveis, e relevantes acerca do programa (Baker et al., 2000), possibilitando encontrar respostas fidedignas para as questões de investigação colocadas. No entanto, a informação recolhida só terá estas características se cumprir um conjunto de critérios (Taylor-Powell, et al., 1996).

Em primeiro lugar, o plano de acção desenvolvido deve contemplar a utilização de uma variedade de métodos, de estratégias, e de fontes aquando da recolha dos dados. Esta multiplicidade na abordagem aos dados, tal como previamente apontado, assegura a diversidade, a profundidade, e a credibilidade da informação recolhida.

Em segundo lugar, o plano de acção deve primar pela sua imparcialidade, ou seja, a informação recolhida não deve, em momento algum, ser condicionada, afectada, ou influenciada pelos métodos, técnicas ou estratégias contempladas no plano de procedimentos da avaliação.

Em terceiro lugar, o plano de acção deve considerar, e ser sensível, à especificidade do contexto social, económico, político, e cultural onde será implementado.

E, finalmente, o plano de acção deve integrar um reconhecimento das suas limitações e, neste sentido, ser capaz de antecipar um conjunto de situações eventualmente problemáticas. Para o efeito, as decisões previamente tomadas, deverão ser implementadas sob a forma de um estudo piloto. Este estudo vai servir como uma primeira experiência, ou teste, para o modelo de avaliação que foi desenhado, permitindo verificar se os procedimentos seleccionados são efectivamente adequados. A realização deste estudo pode, por exemplo, determinar que as instruções dos instrumentos de avaliação não são claras para os participantes, ou que os procedimentos de recolha de dados são considerados intrusivos (Whiston & Buck, 2008). Neste sentido, deverão ser efectuadas tantas modificações, quantas as consideradas necessárias, no plano inicialmente previsto.

Depois de devidamente revisto o plano de acção, bem como a sua adequação ao processo de avaliação que será levado a cabo, os diversos autores (e.g., Taylor-Powell, et al., 1996) sugerem que todas as decisões nele tomadas sejam colocadas, e transmitidas, por escrito aos decisores. Deste modo, ficam claramente explicitados os objectivos da avaliação, os passos necessários para a sua concretização, e os papéis, as responsabilidades, e as contribuições

esperadas de cada um dos envolvidos na sua obtenção. Esta constitui-se, igualmente, como mais uma estratégia para reforçar o comprometimento de todos com a avaliação. Estão, deste modo, asseguradas todas as condições necessárias para se proceder à recolha dos dados.

Seguidamente à recolha dos dados sobre o programa de intervenção, a informação recolhida deve ser devidamente analisada e interpretada. Nesta quarta etapa, as questões que conduzem o avaliador no processo de avaliação da intervenção são: Como serão analisados os dados recolhidos? De que forma será interpretada a informação obtida? Quem contribuirá para a análise e interpretação da informação?

A análise dos dados consiste em "manipular e transformar as evidências ou indicadores de modo a que resulte uma nova, mais completa, e mais profunda leitura dos mesmos" (Rojo et al., 2002, p. 234). Por conseguinte, a principal finalidade da análise de dados consiste em atribuir sentido e coerência a uma amálgama de informações que traduzem, e resultam das opções metodológicas definidas nas etapas prévias. Por esse mesmo motivo, a forma como se vai proceder à análise dos dados depende, essencialmente, dos seguintes três factores (Taylor-Powell, et al., 1996): i) das questões de avaliação que foram colocadas e às quais a investigação procura dar resposta; ii) dos dados obtidos através dos instrumentos de avaliação aplicados sob as fontes de informação, podendo estes ter um carácter qualitativo, quantitativo, ou misto; e, iii) dos destinatários ou utilizadores primários dos resultados e conclusões obtidas com a avaliação.

A análise dos dados envolve, frequentemente, uma primeira etapa na qual o investigador procura organizar, classificar, e descrever os dados recolhidos. Este tratamento inicial permite obter uma visão geral acerca da quantidade e da qualidade dos dados, através da construção de quadros, tabelas, e/ou breves textos descritivos. Numa segunda etapa, os diferentes tipos de dados são tratados de acordo com as metodologias de análise consideradas mais adequadas.

O tratamento de dados com um carácter qualitativo apresenta como principal finalidade desvendar os múltiplos e distintos significados que as pessoas utilizam para dar sentido às suas experiências e guiar as suas acções (McLeod, 2003, p. 73). Neste sentido, as metodologias qualitativas consistem numa multiplicidade de abordagens aos dados que permitem descobrir conceitos e relações sem recorrer, no entanto, a qualquer procedimento ou meio de quantificação (Strauss & Corbin, 1998). De entre estas tácticas para criar significado salientam-se, a título de exemplo, a criação de coerência conceptual, a detecção de relações entre

variáveis, a realização de comparações e contrastes, e a detecção de padrões e temas (Huberman & Miles, 1998).

Por sua vez, o tratamento de dados com um carácter quantitativo tem como principal finalidade descrever, testar hipóteses, prever, e generalizar os resultados obtidos na amostra para a população. Para o efeito, são utilizados múltiplos procedimentos estatísticos, agrupados sob as designações de "estatística descritiva" e "estatística inferencial". A primeira engloba um conjunto de métodos que permite organizar, analisar, descrever, e interpretar os dados empíricos através de medidas de tendência central, e de medidas de dispersão. A segunda abarca um conjunto de procedimentos que permite associar variáveis, efectuar comparações entre sujeitos/momentos, e extrapolar os resultados obtidos, através de medidas de associação e de testes de diferenças.

De acordo com McLeod (2003), os métodos de análise qualitativos exigem, usualmente, muitas horas de transcrição e análise dos materiais e, por esse mesmo motivo, são desenvolvidos tendo por base um número reduzido de casos/unidades de análises. Cada caso é estudado em profundidade, e à medida que vai sendo recolhido. Esta situação permite alterar a recolha de dados seguinte, tendo em consideração as necessidades e lacunas detectadas na investigação. Permite, também, concluir o processo de recolha aquando do atingir do ponto de saturação, ou seja, quando se considera que a recolha de novos dados não acrescentará qualquer mais-valia à informação já recolhida. Em contrapartida, os métodos de análise quantitativos exigem a introdução de grandes quantidades de dados numéricos em *softwares* estatísticos próprios, com a finalidade de se garantir a representatividade e a significância da amostra. Desta forma está também assegurada a possibilidade de se utilizarem procedimentos estatísticos mais poderosos, como é o caso da estatística paramétrica. A informação é, habitualmente, recolhida junto de toda a amostra de uma só vez, de forma a evitar a contaminação dos dados recolhidos (quer entre sujeitos, quer do investigador para os sujeitos).

Tendo sido aplicados aos dados os respectivos procedimentos de análise, a tarefa que se segue consiste em interpretar os resultados obtidos. Interpretar os resultados significa efectuar julgamentos, atribuir significados, e esboçar conclusões claras e exactas, relativamente ao valor e ao mérito do programa de intervenção (Baker et al., 2000; Taylor-Powell, et al., 1996).

A realização de uma interpretação face aos resultados deve basear-se em múltiplas fontes de informação. Por um lado, devem contribuir para a interpretação dos resultados todos

os envolvidos até ao momento nas diversas fases de avaliação do programa de intervenção. Cada um desses indivíduos possui um conjunto de valores, de critérios, e de pontos de vista, que lhe confere um olhar distinto acerca da informação. Por outro lado, devem ser considerados aquando da interpretação os recursos bibliográficos existentes relacionados com a temática da avaliação. Estudos prévios podem ajudar o investigador a desenvolver justificações para as descobertas do seu estudo. Esta diversidade nas fontes de interpretação, à semelhança do já verificado em fases prévias do processo, acrescenta riqueza, credibilidade, e utilidade aos resultados.

A quinta, e última, etapa do processo consiste na utilização e partilha de informação obtida na avaliação. Ao longo desta, o avaliador define respostas às seguintes questões: Como podemos assegurar que as conclusões obtidas na avaliação serão utilizadas? Como serão partilhadas essas conclusões? Com quem serão partilhadas?

Não obstante este tema ter sido já abordado, ainda que de forma superficial, no ponto anterior deste trabalho, pretende-se agora discutir, com maior detalhe, os principais aspectos associados à utilização e à partilha das conclusões obtidas com o processo de avaliação.

De um modo geral, os diversos autores (e.g., Rojo et al., 2002; Whiston & Brecheisen, 2002 cit. em Whiston & Buck, 2008) são unânimes ao considerar que o envolvimento de um grupo de indivíduos num processo de avaliação de um programa de intervenção só se justifica se as suas descobertas forem utilizadas de forma significativa, isto é, se as conclusões geradas forem utilizadas com a finalidade de introduzir mudanças/melhorias no respectivo programa e, se forem devidamente transmitidas para a comunidade (Patton, 1997; Weiss, 1998). Edwards, Guttentag e Snapper (1975) consideram que a utilização da informação é, pois, uma das características mais importantes da avaliação, na medida em que permite maximizar o investimento realizado ao longo do processo. Contudo, é da responsabilidade do avaliador assegurar a utilidade das suas descobertas.

Baker e colaboradores (2000) sugerem que se a finalidade do avaliador é assegurar que as suas descobertas serão futuramente utilizadas, este deve acautelar dois pontos essenciais. Em primeiro lugar, deve certificar-se de que os decisores compreendem a relação entre os objectivos acordados para a avaliação, os procedimentos implementados, e os resultados obtidos, ou seja, que compreendem que as descobertas alcançadas só foram possíveis devido a todo o investimento humano, financeiro, e físico realizado. Em segundo lugar, deve certificar-se

de que os decisores interpretam a avaliação e os seus resultados como benéficos, tendo permitido aumentar a sua compreensão acerca de um ou vários componentes do programa de intervenção, e consequentemente, o seu poder face a uma tomada de decisão devidamente documentada. No entanto, a partilha do conhecimento gerado deve obedecer a determinados métodos sistemáticos e rigorosos de divulgação da informação (Whiston & Buck, 2008), situação que nem sempre se verifica. Para o efeito, estes autores sugerem que o processo de avaliação da intervenção culmine com a elaboração de um relatório escrito (ou mais recentemente com a elaboração de um vídeo, filme, apresentação de slides, ou relato na internet), no qual são sumariadas as conclusões mais pertinentes obtidas com a avaliação, e que se pretende que a audiência recorde, assim como, derivadas algumas sugestões face ao programa avaliado e algumas recomendações para processos avaliativos posteriores (Taylor-Powell, Steele, & Douglah, 1996). Sugerem igualmente que este relatório seja disseminado junto de diferentes audiências por meio sítio na internet, publicações académicas, científicas ou profissionais, de âmbito nacional ou internacional, *workshops*, artigos nos *media* (e.g., jornais e televisão), e livros e capítulos de livros (McLeod, 2003), sendo que o seu conteúdo e estilo deve ser devidamente adequado em função tanto dos editores como dos leitores dessas publicações.

3.4 Estudos empíricos

Neste ponto do trabalho é efectuada uma revisão dos estudos empíricos, desenvolvidos ao longo dos últimos doze anos, referentes à avaliação das intervenções de carreira, desenvolvidas com jovens adultos e adultos. O quadro 1.5 apresenta uma síntese de cada um dos quinze artigos seleccionados considerando o objectivo, a metodologia, e os principais resultados que lhes estão associados. Após a sua leitura e análise estes foram organizados de acordo com as três seguintes áreas temáticas: i) Avaliação das percepções, preferências, expectativas, e necessidades de intervenção na carreira; ii) Avaliação da relação terapêutica na intervenção de carreira; e, iii) Avaliação dos resultados, eficácia, e impacto de intervenções de carreira.

Avaliação de percepções, preferências, expectativas, e necessidades de intervenção na carreira

Nesta secção do trabalho são apresentados os estudos que visam explorar as expectativas de indivíduos face aos serviços de aconselhamento de carreira, reflectir sobre as suas percepções e preferências relativamente a essas situações, e avaliar as suas necessidades de intervenção na carreira. Estas são variáveis acerca das quais os técnicos de psicologia devem ter um conhecimento aprofundado, e prévio ao desenvolvimento (ou no pior dos casos à implementação) da intervenção. Para o efeito, foram considerados os estudos de Chang, Chou e Cheng (2007), Cheng, Chang, e Yeh (2004, 2003), Lim e Patton (2006), Miller e Liciardi (2003), Shivy e Koehly (2002), e Whitaker, Philips, e Tokar (2004).

Importa desde já esclarecer as distinções existentes na literatura, relativamente a cada um destes conceitos. Embora à primeira vista possa parecer que esses conceitos se referem todos ao mesmo assunto, ou seja, às ideias que os indivíduos constroem e desenvolvem relativamente ao aconselhamento de carreira, e que incentivam ou desmotivam a sua inscrição e envolvimento no processo, na verdade, a literatura, ao longo dos últimos anos, tem procurado analisar a especificidade de cada conceito, distinguindo-o dos restantes. Neste sentido, os autores Shivy e Koehly (2002) são os que apresentam uma distinção mais clara relativamente aos conceitos de expectativas, preferências, e percepções. Com base nos trabalhos de Tinsley e seus colaboradores (1988, cit. em Shivy & Koehly, 2002, p. 41), estes autores apresentam as expectativas como as antecipações que os indivíduos desenvolvem relativamente à probabilidade de determinado evento ocorrer, distinguindo-as das preferências, entendidas como os desejos e as pretensões dos indivíduos face à ocorrência de determinado evento, e das percepções, entendidas como os conhecimentos dos indivíduos face a um determinado evento, decorrente da sua observação ou experiência directa. Os autores Lim e Patton (2006) apresentam uma definição bastante mais confusa das expectativas, na medida em que lhe atribuem uma definição muito semelhante à das preferências, ou seja, as expectativas como os desejos e as preferências dos clientes face ao aconselhamento (Lim e Patton, 2006, p. 33). Por sua vez, nos estudos de Miller e Liciardi (2003), e de Whitaker, Philips, e Tokar (2004) não é apresentada qualquer definição acerca do termo "expectativas", embora no estudo dos primeiros autores transpareça o seu entendimento das expectativas como "antecipações" dos clientes em relação

Quadro 1.5: Avaliação de intervenções de carreira: revisão de estudos empíricos

Artigo	Objectivo	Amostra	Instrumentos	Resultados
Randomized trial of a calling-infused career workshop incorporating counselor self-disclosure (Dik & Steger, 2008)	- Avaliar eficácia de *workshop* de carreira; - Avaliar efeito de auto-revelação do psicólogo e dos conceitos "vocação" e "chamamento" nos resultados;	- 91 universitários (GE1 – auto-revelação + vocação; GE2 – sem auto-revelação + vocação; GE3 – sem vocação + auto-revelação; GE4 – sem vocação + sem auto-revelação; GC – sem intervenção);	i) Questionário de auto-eficácia na decisão de carreira (CDS; Career Decision Self-Efficacy, short form; Betz et al., 1996; Taylor & Betz, 1983); ii) Questionário sobre significado da vida (com base em MLQ; Meaning in Life Questionnaire; Steger et al., 2006); iii) Questionário sobre satisfação com o aconselhamento; iv) Checklist sobre integridade da intervenção;	i) Inexistência de diferenças significativas entre os grupos da intervenção com (GE1 e GE2)) ou sem vocação (GE3 e GE4) ao nível da auto-eficácia na decisão de carreira; diferenças significativas entre GE's e GC, a favor de GE's; ii) Diferenças significativas entre grupos com (GE1 e GE3) ou sem (GE2 e GE4)) auto-revelação, a favor do uso da auto-revelação; iii) Inexistência de diferenças significativas entre grupos GE's e GC no significado da vida;
Career needs, career development programmes, organizational commitment and turnover intention of nurses in Taiwan (Chang, Chou, & Cheng, 2007)	- Explorar relação entre necessidades de carreira e estádios de carreira; - Explorar relação entre lacuna na satisfação das necessidades de carreira por parte dos programas de desenvolvimento de carreira e comprometimento organizacional e intenções de desistir da organização;	431 enfermeiros em hospitais tailandeses;	i) Questionário sobre estádios de carreira; ii) Questionário sobre necessidades de carreira e programas de desenvolvimento de carreira; iii) Questionário sobre comprometimento organizacional (Blau et al., 1993); iv) Questionário sobre intenções de desistir (Mobbey et al., 1978);	i) Diferentes estádios de carreira associados a diferentes necessidades de carreira; ii) Estádio Manutenção: necessidades de objectivos de carreira mais elevadas comparativamente com estádio Estabelecimento; estádio Estabelecimento com necessidades de desafio de carreira mais baixas comparativamente com estádios Exploração e Declínio; estádio Exploração com necessidades de tarefa mais elevadas; iii) Relação positiva e significativa entre a lacuna das necessidades de carreira e dos programas de desenvolvimento de carreira, e intenção de desistir; iv) Relação negativa e significativa entre comprometimento organizacional e intenções de desistir; v) Relação entre a lacuna das necessidades de carreira e dos programas de desenvolvimento de carreira, e a intenção de desistir é mediada por comprometimento organizacional;
Action regulation theory and career self-management (Raabe,	- Explorar os antecedentes e os consequentes da gestão pessoal	205 trabalhadores de uma empresa de tecnologia	i) Questionário sobre o auto-conhecimento; ii) Questionário sobre o comprometimento	i) Relação positiva e significativa entre intervenção de auto-regulação da acção e auto-conhecimento, comprometimento

Frese, & Beehr, 2007)	da carreira, por meio de uma intervenção de carreira;	alemã	com os objectivos (Klein, Wesson, Hollenbeck Wriht, & DeShon, 2001); iii) Questionário sobre a qualidade do planeamento; iv) Questionário sobre aplicação de comportamento de GPC (com base em Frayne, 1991); v) Questionário sobre responsividade organizacional (OCMS; Organizational Career Management Scale; Sturges, Guest, & Davey, 2000); vi) Informação sobre aumentos salariais; vii) Informação sobre velocidade da transição no emprego; viii) Questionário sobre satisfação na carreira (Greenhaus, Parasuraman, & Wormley, 1990);	com objectivos, e qualidade do plano; ii) Relação positiva e significativa entre auto-conhecimento e comprometimento com objectivos, e qualidade do plano; iii) Relação positiva e significativa entre qualidade do plano e desenvolvimento activo de comportamentos de GPC; iv) Relação positiva e significativa entre comportamentos de GPC e satisfação na carreira; relação mediada pela responsividade organizacional e pelo salário; mas, não mediada pela qualidade do plano nem pela velocidade da transição no emprego;
What do career counselors think their clients expect from their services? Are they right? (Lim & Patton, 2006)	- Explorar relação entre expectativas dos indivíduos acerca dos serviços de aconselhamento de carreira e percepções dos profissionais acerca dessas expectativas;	481 indivíduos Alunos do ensino secundário, do ensino universitário, e adultos; Profissionais de aconselhamento de carreira;	i) Questionário sobre expectativas acerca do aconselhamento de carreira (EACC; Expectations about Career Counselling survey; Tinsley, 1982);	i) Participantes: expectativas muito elevadas na responsabilidade do técnico de carreira, nos resultados de qualidade; moderadamente elevadas na responsabilidade do cliente; moderadamente baixas no realismo; ii) Profissionais: percepções acerca de expectativas muito elevadas na responsabilidade do técnico de carreira; elevadas nos resultados de qualidade; moderadas na responsabilidade do cliente e realismo; iii) Diferenças significativas entre expectativas dos clientes e percepções dos profissionais acerca dessas expectativas, no que concerne realismo, responsabilidade do cliente e resultados de qualidade; profissionais pontuam mais na dimensão realismo, e menos nas dimensões responsabilidade do cliente e resultados de qualidade;
Influencing client expectations about career counseling using a videotaped intervention (Whitaker, Philips, & Tokar, 2004)	- Explorar efeito de um estímulo nas expectativas dos clientes acerca do aconselhamento de carreira;	168 alunos universitários distribuídos aleatoriamente por grupo experimental (GE) e grupo de controlo (GC)	i) Questionário sobre as expectativas do aconselhamento de carreira (EAC-B; Expectations about Counselling – brief form; Tinsley, 1982); ii) Questionário de atitudes perante o	i) A visualização do vídeo sobre o aconselhamento de carreira gera diferenças significativas nas expectativas do GE e do GC; GE apresenta níveis mais elevados nas expectativas de Comprometimento Pessoal e mais reduzidos nas expectativas de Perícia do Profissional de

			aconselhamento (ATCCS; Attitudes toward career counseling scale; Rochlen et al., 1999);	Aconselhamento; ii) Mudanças nas expectativas do GE no que concerne o Comprometimento Pessoal e a Perícia do Profissional de Aconselhamento não produzem mudanças significativas nas suas atitudes (Valor e Estigma) face ao aconselhamento de carreira;
Effectiveness of a required course in career planning for psychology majors (Thomas & McDaniel, 2004)	- Avaliar eficácia de curso de planeamento de carreira;	Estudo 1: 165 alunos do curso de Psicologia (GE – frequentou o curso de planeamento de carreira; GC – não frequentou o curso de planeamento de carreira); Estudo 2: 72 alunos do curso de Psicologia;	Estudo 1: i) Questionário para avaliação da informação de carreira dos alunos de Psicologia; ii) Questionário sobre auto-eficácia na tomada de decisão de carreira (CDMSES; Career Decision-Making Self-Efficacy Scale, Taylor & betz, 1983); iii) Questionário sobre identidade vocacional (com base em Marcia, 1966); Estudo 2: (além dos referidos no estudo 1): i) Questionário para avaliação das aprendizagens de carreira dos alunos de Psicologia; ii) Questionário sobre exploração e decisão de carreira;	Estudo 1: i) Diferenças significativas entre pré e pós-teste no GE, em termos da informação de carreira, da auto-eficácia na tomada de decisão, e da identidade vocacional, a favor da intervenção; ii) Diferenças significativas entre GE e GC no pós-teste, em termos da informação de carreira, da auto-eficácia na tomada de decisão, e da identidade vocacional, a favor do GE; Estudo 2: i) Diferenças significativas entre pré e pós-teste no GE, em termos da informação de carreira, da auto-eficácia na tomada de decisão, e da identidade vocacional, a favor da intervenção; ii) Diferenças significativas entre pré e pós-teste no GE em termos das aprendizagem de carreira, e da exploração e decisão de carreira, a favor da intervenção;
A study of career needs, career development programs, Job satisfaction and the turnover intentions of R&D personnel (Chen, Chang, & Yeh, 2004) The study of career needs, career development programmes and job satisfaction levels of R&D personnel: the case of Taiwan (Chen, Chang, & Yeh, 2003)	- Explorar relação entre lacuna na satisfação das necessidades de carreira por parte dos programas de desenvolvimento de carreira e níveis de satisfação no emprego e intenções de desistir;	367 indivíduos trabalhadores no âmbito da I&D da Tailândia;	i) Questionário sobre estádios a carreira; ii) Questionário sobre necessidades de carreira; iii) Questionário sobre percepção acerca dos programas de desenvolvimento de carreira; iv) Questionário sobre satisfação com o emprego (Smith et al., 1969); v) Questionário sobre intenções de desistir;	i) Diferentes estádios de carreira associados a diferentes necessidades de carreira; ii) Estádio Estabelecimento: necessidades de objectivos de carreira e de objectivos de carreira mais elevadas; Estádio exploração: necessidade de tarefas de carreira mais elevadas; iii) Relação negativa e significativa entre satisfação no emprego e lacuna programas de desenvolvimento de carreira e necessidades de carreira; será menor a satisfação no emprego quanto maior a lacuna entre os programas de desenvolvimento de carreira e os desafios de carreira, seguida da lacuna entre os programas de desenvolvimento

				de carreira e as necessidades de objectivos de carreira, e da lacuna entre os programas de desenvolvimento de carreira e as necessidades de tarefas de carreira; iv) Estádio de carreira influencia a relação entre satisfação no emprego, e a lacuna programas de desenvolvimento de carreira e necessidades de carreira; os indivíduos do estádio Estabelecimento são os que apresentam mais insatisfação com o emprego quando existe uma elevada lacuna; os indivíduos do estádio Manutenção são os que apresentam mais satisfação com o emprego apesar da existência de uma elevada lacuna; v) Lacuna entre programas de desenvolvimento de carreira e necessidades de carreira, juntamente com a satisfação no emprego, predizem intenções de desistir do emprego;
Tertiary student perceptions of the benefits of professional career management education: an exploratory study (Miller & Liciardi, 2003)	- Avaliar expectativas de intervenção e o seu cumprimento (ou não);	60 alunos da Universidade de Vitória na Austrália;	i) Questionário sobre expectativas dos participantes antes e depois do curso; ii) Focus group;	i) Expectativas prévias: escrita de *curriculum vitae*, o aconselhamento de carreira; uma pequena parte dos estudantes antecipava ainda treino na modelagem de papéis, aprendizagem de teorias do trabalho, exercícios de auto-exploração, e realização de sessões com oradores ligados à indústria; ii) Generalidade dos estudantes considerou, no final do curso, que este tinha ido ao encontro das suas expectativas, favorecendo a sua compreensão acerca das suas aspirações de carreira, dos seus valores, dos seus contextos de trabalho, e dos seus objectivos a longo-prazo; iii) No final do curso os participantes compreenderam e assumiram responsabilidade pela gestão da sua carreira;
The relationship between counselor verbal response modes and the working alliance in career counseling (Multon, Kalton, Heppner, & Gysbers, 2003)	- Avaliar relação entre modalidades de resposta do psicólogo e aliança de trabalho estabelecida com cliente;	19 psicólogos em formação; 26 clientes; 12 juízes de investigação;	i) Questionário sobre a aliança de trabalho (WAIS-S; Working, Alliance Inventory – short form; Tracey & Kokotovic, 1989); ii) Questionário sobre modalidades de resposta do psicólogo (Revised Hill Counselor Verbal Response Modes Category System, Hill, 1985, 1986);	i) Modalidades de resposta verbal dos terapeutas mais frequentes: informação, paráfrase e questões fechadas; ii) Relação negativa e significativa entre a auto-revelação e a aliança de trabalho; iii) Relação positiva e significativa entre experiência prévia de aconselhamento do terapeuta e utilização das modalidades de resposta questões abertas e paráfrase; iv) Relação entre experiência prévia de aconselhamento do terapeuta e percepção da aliança de trabalho por parte do

				cliente mais ténue a partir da 3º sessão;
Client perceptions of and preferences for university-based career services (Shivy & Koehly, 2002)	- Explorar percepções e preferências de clientes relativamente a 17 tipos distintos de aconselhamento na carreira, considerando a influência de diferenças individuais;	133 indivíduos de duas universidades (uma pública e outra privada) que pediram apoio na gestão de carreira;	i) Questionário sobre comprometimento com decisões de carreira (Commitment to career choices scale; Blustein, Ellis, & Devenis, 1989); ii) Questionário sobre código Holland: iii) Instrumento com 17 descrições de diferentes tipos de "cenários" de aconselhamento de carreira: assinalar semelhança, percepções e preferências;	i) Comparações realizadas por indivíduos entre 17 "cenários" de carreira basearam-se nos critérios: i) duração do aconselhamento; ii) carácter directo/indirecto, pessoal/impessoal do aconselhamento; e, iii) local de realização do aconselhamento (dentro ou fora das instalações do centro de aconselhamento); ii) Percepções dos indivíduos maioritariamente influenciadas por etnia, carácter nacional ou internacional, comprometimento com escolha de carreira, códigos Holland, e experiência prévia de realização de inventário de interesses; iii) Preferências dos indivíduos: aconselhamento de carreira que envolva interacção directa entre participantes e indivíduos trabalhadores, experiências de estágio, entrevistas a trabalhadores no seu próprio local de trabalho, e feiras de emprego; iv)Preferências dos indivíduos maioritariamente influenciadas por estatuto socioeconómico e ocupacional, e participação prévia em turmas de desenvolvimento de carreira ou experiências de aconselhamento de carreira;
Effects of Asian American client adherence to Asian cultural values, session goal, and counselor emphasis of client expression on career counseling process (Kim, Li, & Liang, 2002)	- Avaliar relação entre adesão a determinados valores culturais e qualidade da relação de trabalho, tal como percebida pelo cliente; - Explorar papel de determinadas estratégias de aconselhamento privilegiadas nesta relação;	78 clientes Asiático-Americanos universitários; 10 terapeutas; 5 juízes de investigação;	i) Questionário sobre adesão a valores culturais asiáticos (AVS; Asian Values Scale; Kim et al., 1999); ii) Questionário sobre eficácia do terapeuta (CERS; Counsellor Effectiveness Rating Scale; Atkinson & CarKaddon, 1975); iii) Questionário sobre empatia do terapeuta (EUS; Empathic Understanding Subscale of the Relationship Inventory; Barrett-Lennard, 1962); iv) Questionário sobre aliança de trabalho (WAIS-S; Working, Alliance Inventory – short form; Tracey & Kokotovic, 1989); v) Questionário sobre profundidade das sessões (SEQ; Session Evaluation	i) Relação positiva e significativa entre adesão dos clientes a valores culturais asiáticos e competência transcultural percebida no terapeuta, quando a ênfase do aconselhamento se centra na expressão da emoção; ii) Relação positiva e significativa entre a adesão dos clientes a valores culturais asiáticos e níveis de empatia e de aliança de trabalho; iii) Relação positiva e significativa entre objectivo da sessão de resolução imediata do problema e níveis de aliança e trabalho;

			Questionnaire; Stiles & Snow, 1984); vi) Questionário sobre competência transcultural do terapeutam (CCCI-R; Cross-cltural conseling inventory – revised; LaFromboise, Coleman, & Hernandez, 1991); vii) Questionário sobre objectivos da sessão; viii) Questionário sobre expressão do cliente; ix) Questionários para avaliação da sessão (CSQ; Counselor Session Questinnaire; e SRT; Session Rating Form); xi) Item sobre atractividade física do terapeuta;	
Asian American client adherence to Asian cultural values, counselor expression of cultural values, counselor ethnicity, and career counseling process (Kim & Atkinson, 2002)	- Avaliar relação entre adesão a valores culturais semelhantes ou distintos, por parte do cliente e do terapeuta e sua influência sobre o processo de aconselhamento de carreira, tal como percebido pelo cliente;	112 clientes Asiático-Americanos universitários; 12 terapeutas; 6 juízes de investigação;	i) Questionário sobre adesão aos valores culturais asiáticos (AVS; Asian Values Scale; Kim et al., 1999); ii) Questionário sobre eficácia do terapeuta (CERS; Counsellor Effectiveness Rating Scale; Atkinson & CarKaddon, 1975); iii) Questionário sobre competência transcultural do terapeuta (CCCI-R; Cross-cltural conseling inventory – revised; LaFromboise, Coleman, & Hernandez, 1991); iii) Questionário sobre qualidade das sessões (SEQ; Session Evaluation Questionnaire; Stiles & Snow, 1984); iv) Questionário sobre empatia do terapeuta (EUS; Empathic Understanding Subscale of the Relationship Inventory; Barrett-Lennard, 1962); v) Item sobre atractividade física do terapeuta; vi) Questionário sobre semelhança/ dissemelhança étnica;	i) Relação positiva entre etnia do terapeuta e qualidade percebida das sessões, especificamente nas variáveis positividade e activação; terapeutas Europeus-Americanos obtêm pontuações mais elevadas em ambas as subescalas, comparativamente com os Asiático-Americanos; ii) Relação positiva entre adesão do cliente a valores culturais asiáticos e etnia do terapeuta, e empatia e nível de eficácia percebidos nos terapeutas; clientes com elevada adesão a valores culturais asiáticos, e atendidos por terapeutas asiáticos, apresentam níveis mais elevados de empatia e de credibilidade; iii) Percepções dos clientes acerca do grau de semelhança/dissemelhança entre a sua etnia e a do terapeuta não medeiam a relação entre etnia do terapeuta e variáveis positividade e activação, nem medeiam as relações entre adesão a valores culturais asiáticos (elevada ou baixa) conjugada com etnia do terapeuta, e variáveis empatia e credibilidade;

Comparing the effectiveness of two different education courses on career decidedness for college freshmen: an exploratory study (Peng, 2001)	- Avaliar a eficácia em termos da tomada de decisão de dois cursos de educação para a carreira;	152 universitários Tailandeses; (GE1 – intervenção de reestruturação cognitiva; GE2 – intervenção de treino de competências na tomada de decisão; GC – sem intervenção)	i) Questionário sobre indecisão na carreira (CDS; Career Decision Scale; Osipow, Carney, & Barak, 1976);	i) Diferenças significativas entre pré e pós-teste, de GE1 e GE2, no que respeita indecisão de carreira, no sentido de uma redução após intervenção; ii) Inexistência de diferenças significativas entre GE1 e GE2 no pós-teste; iii) Diferenças significativas entre GE's e GC no que respeita a indecisão de carreira, no pós-teste, a favor de GE's;
Career self-management: a quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention (Kossek, Roberts, Fisher, & DeMarr, 1998)	- Avaliar a eficácia de uma intervenção, baseada na teria expectativa-valor, sob os comportamentos de gestão pessoal da carreira;	Centenas de trabalhadores de uma empresa de transportes dos EUA (GE e GC)	i) Questionário de auto-eficácia (com base em Sherer e Adams 1983); ii) Questionário sobre atitudes de procura de feedback (com base em Ashford, 1986); iii) Questionário de motivação para o treino (com base em Noe e Schmitt, 1986); iv) Questionário sobre comportamentos de procura de feedback desenvolvimental; v) Questionário sobre comportamentos de preparação para a mobilidade;	i) Relação significativa mas negativa entre intervenção de carreira e comportamentos de GPC procura de feedback e mobilidade no emprego; ii) Relação positiva e significativa entre idade e efeito positivo da intervenção na procura de feedback e na mobilidade no emprego; iii) Relação negativa e significativa entre intervenção de carreira e percepções de carreira; iv) Relação negativa entre percepções de carreira e comportamentos de GPC;

à situação de aconselhamento. Já no que respeita o conceito de necessidades de carreira, os três estudos, desenvolvidos pelos autores Chang, Chou e Cheng (2007), e Cheng, Chang, e Yeh (2004, 2003), apresentam as necessidades de carreira como as necessidades/carências dos indivíduos associadas aos objectivos, tarefas, e desafios de carreira. As necessidades acerca dos objectivos de carreira relacionam-se com a direcção da sua carreira, isto é, com as necessidades dos indivíduos em definirem um rumo, uma meta relativamente à qual irão investir os seus esforços, energia e motivação. As necessidades acerca das tarefas de carreira relacionam-se com a acção da sua carreira, isto é, com as necessidades dos indivíduos em desenvolverem iniciativas, atitudes, competências, e comportamentos, tendo em vista a obtenção dos seus objectivos de carreira. As necessidades acerca dos desafios de carreira relacionam-se com a identificação e a exploração, ou seja, com as necessidades dos indivíduos em determinarem novas necessidades, associadas a novas oportunidades de carreira (Chen, Chang, & Yeh, 2004, p. 425).

A análise das expectativas dos indivíduos acerca do aconselhamento de carreira foi efectuada nos estudos de Lim e Patton (2006), Miller e Liciardi (2003), e Whitaker, Philips e Tokar (2004).

O estudo de Lim e Patton (2006) é bastante inovador na medida em que procura explorar as expectativas dos clientes, com ou sem experiência prévia de aconselhamento, face à situação de aconselhamento de carreira, as percepções dos técnicos de aconselhamento de carreira relativamente às expectativas dos clientes, e a existência de uma possível relação entre as expectativas dos clientes e as percepções dos profissionais acerca dessas expectativas. Para o efeito, participaram no estudo 481 sujeitos, dos quais 107 eram técnicos dos serviços de aconselhamento de carreira, submetidos ao preenchimento da versão breve do questionário para a avaliação das expectativas acerca do aconselhamento de carreira, desenvolvido por Tinsley (1982).

Os resultados obtidos pelos autores apontaram que os clientes apresentavam expectativas bastante elevadas relativamente aos critérios responsabilidade do técnico e resultados de qualidade. Isto significa, que os clientes tinham a crença de que ao ingressarem em sessões de aconselhamento de carreira iriam encontrar um profissional com elevada formação e conhecimentos na área de intervenção de carreira que, através de um serviço de qualidade, favorecesse o acesso aos seus objectivos de carreira privilegiados. Além disso,

apresentavam também expectativas moderadamente elevadas em relação à sua própria responsabilidade enquanto clientes, isto é, em relação à sua conduta durante o período de aconselhamento, considerando que esta se deveria pautar por comprometimento, persistência e envolvimento. Finalmente, apresentavam também crenças moderadamente adequadas em relação ao realismo, isto é, em relação a aspectos associados à estrutura, ao conteúdo, e aos resultados do aconselhamento (Lim & Patton, 2006).

Por seu turno, os profissionais de aconselhamento antecipavam que os clientes iriam apresentar elevadas expectativas relativamente à sua competência científica e técnica, ou seja, a responsabilidade do técnico, e à possibilidade do aconselhamento contribuir para apoiar a resolução do problema de carreira por si apresentado, isto é, resultados de qualidade. Também consideravam que o cliente anteciparia, ainda que de uma forma moderada, que seria exigido um comprometimento da sua parte com o processo de intervenção e lhe seria atribuída a responsabilização pela tomada de decisões daí decorrentes, ou seja, responsabilidade do cliente. Consideravam ainda que as crenças dos clientes acerca das características do aconselhamento em termo de processo e resultados seriam apenas moderadamente realistas.

A análise da relação entre as expectativas dos clientes e as percepções os profissionais relativamente a essas expectativas indicou a existência de uma discrepância significativa entre ambos, particularmente nas dimensões de realismo, relativamente às quais as pontuações dos profissionais foram superiores, assim como, nas dimensões responsabilidade do cliente e resultados de qualidade, relativamente às quais as pontuações dos profissionais foram inferiores (Lim & Patton, 2006).

Estes resultados sugerem, por um lado, que os profissionais de aconselhamento percepcionam os seus clientes como possuindo crenças mais irrealistas relativamente ao processo de aconselhamento, do que eles efectivamente possuem. E, por outro lado, que os clientes possuem expectativas acerca do desempenho do seu papel activo processo de intervenção, e acerca da qualidade do aconselhamento mais elevadas, do que aquelas que são efectivamente percebidas pelos profissionais.

O estudo de Miller e Liciardi (2003), embora se tenha dedicado igualmente à avaliação das expectativas dos clientes, procurou avaliar esta dimensão considerando apenas o ponto de vista do cliente face a uma modalidade de intervenção muito específica – uma disciplina de planeamento e de desenvolvimento de carreira, destinada a alunos da Universidade de Vitória,

na Austrália. Esta disciplina foi apresentada como opcional para qualquer aluno da Universidade, sob a designação de Unidade de Desenvolvimento e Planeamento da Carreira[19], e sob formato de um *workshop*, abrangendo, nos seus conteúdos, temas como a exploração de si e do mundo, as carreiras proteanas, sem fronteiras, e auto-geridas, o desenvolvimento de objectivos, e o desenvolvimento de planos de acção (Miller & Liciardi, 2003).

Neste sentido, os resultados obtidos pelos autores do estudo sugerem que os participantes antecipavam poder adquirir competências de procura de emprego, em particular, na escrita de um *curriculum vitae*, obter aconselhamento de carreira, conversar com indivíduos ligados à indústria, efectuar auto-exploração, e aprender acerca de teorias sobre o trabalho. Em contrapartida, estes participantes não antecipavam a realização de *role-plays*, nem o desafio às suas crenças acerca do trabalho e da sua actuação no mundo do trabalho (Miller & Liciadi, 2003, p. 312). De acordo com o relatado, a generalidade dos participantes considerou que este *workshop* teria excedido as suas expectativas, apesar de os autores não apresentarem dados de avaliação formal de tais reacções.

Finalmente, um terceiro estudo das expectativas dos clientes face ao aconselhamento de carreira foi desenvolvido pelos autores Whitaker, Philips, e Tokar (2004). Contrariamente aos estudos prévios, este estudo teve como intenção avaliar a possibilidade das expectativas irrealistas dos clientes acerca do aconselhamento de carreira serem modificadas e de esta modificação contribuir para uma mudança nas suas atitudes face ao aconselhamento. Com esta finalidade, participaram neste estudo 168 universitários, com idades compreendidas entre os 17 e os 47 anos de idade, tendo sido avaliados em dois momentos distintos no tempo, sendo que o segundo preenchimento dos instrumentos de avaliação foi antecedido pela visualização de um vídeo – no caso do grupo experimental uma simulação de uma primeira sessão de aconselhamento carreira na qual eram esclarecidas algumas crenças relativamente à responsabilidade do cliente e do profissional no processo de intervenção. No caso do grupo de controlo, os sujeitos visualizaram uma simulação de uma conversa acerca da universidade.

Os resultados alcançados confirmaram que a visualização do vídeo teve um efeito significativo nas expectativas dos participantes do grupo experimental face ao aconselhamento (Whitaker, Philips, & Tokar, 2004). Apesar da sua equivalência no pré-teste, o grupo experimental, que visualizou a simulação da sessão de aconselhamento de carreira apresentava,

[19] No original, em inglês, *Career Planning and Development Unit.*

no pós-teste, níveis significativamente mais elevados de crenças relativamente à responsabilidade que lhe era exigida no processo de intervenção, e mais baixos no que concerne a perícia do profissional, comparativamente com os participantes do grupo de controlo. No entanto, as mudanças nas expectativas do grupo experimental, do pré para o pós-teste, não se traduziram em mudanças significativas no que respeita os níveis de valorização e de estigma dos clientes face ao aconselhamento de carreira. Este resultado é particularmente pertinente dada a relação que estes autores anteciparam entre as expectativas e as atitudes dos clientes face ao aconselhamento. Ou seja, este estudo reforça a ideia de que o fornecimento de informação clara e concisa acerca do processo de aconselhamento influencia de forma positiva as expectativas dos clientes. Contudo, as atitudes dos clientes não parecem ser sido permeáveis às mudanças nas suas expectativas. Esta situação pode dever-se ao facto de os valores, crenças e estigmas desenvolvidos acerca da intervenção corresponderem a dimensões que se encontram mais enraizadas na estrutura psicológica dos indivíduos, e que, por conseguinte, não são facilmente modificáveis. Por outro lado, a descrição que é feita do vídeo transparece um foco demasiado centrado no esclarecimento das expectativas dos sujeitos, mas omitindo a sua tradução em comportamentos, crenças e sentimentos em relação ao aconselhamento.

Na figura 1.21 mais adiante é são ilustradas as principais conclusões dos estudos apresentados. De um modo geral, conclui-se que as expectativas dos clientes previamente a qualquer intervenção no âmbito da carreira são, frequentemente, bastante elevadas e nem sempre vão ao encontro das percepções que os terapeutas possuem relativamente a essas mesmas expectativas. Essa discrepância entre as expectativas dos clientes e as percepções dos terapeutas pode pôr em causa a qualidade do serviço prestado. As expectativas dos clientes em relação ao aconselhamento podem ser positivamente influenciadas se for introduzido um estímulo que esclareça os clientes relativamente às expectativas adequadas que deverão desenvolver em relação ao aconselhamento. No entanto, este estímulo, apesar de conseguir modificar as expectativas dos indivíduos, pode não ser capaz de modificar as suas atitudes face ao aconselhamento, nomeadamente, o valor e o estigma que lhes estão associados.

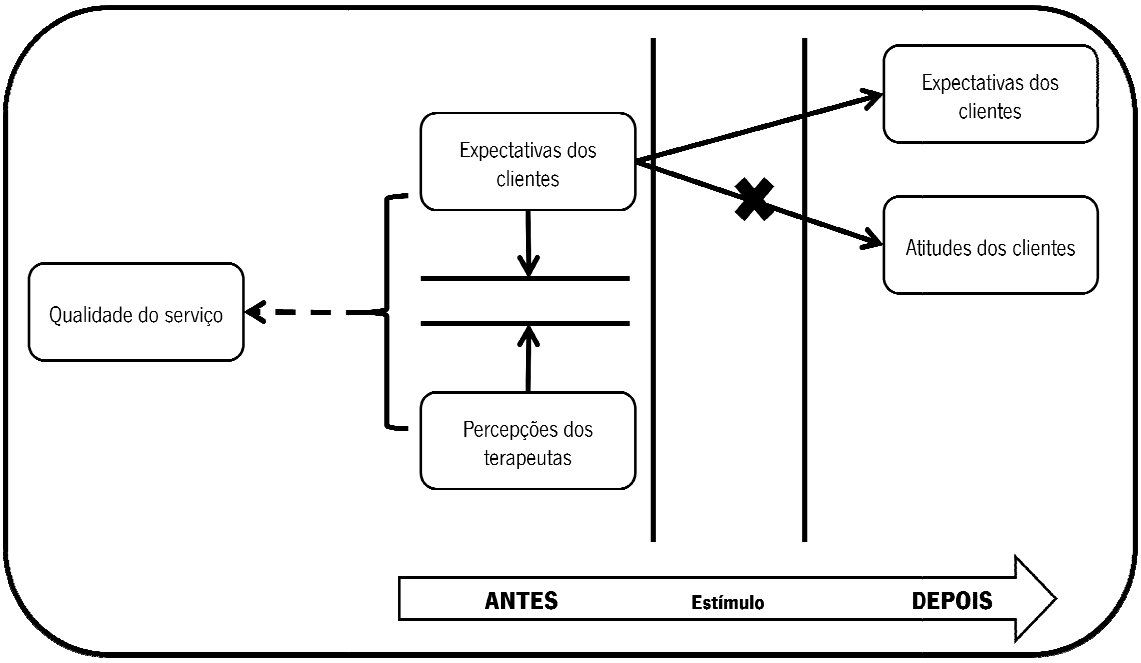


Figura 1.21: Expectativas face à intervenção na carreira e qualidade do serviço

O estudo que se segue foi desenvolvido por Shivy e Koehly (2002) e, contrariamente aos estudos já apresentados, debruça-se sob a análise das percepções e das preferências dos clientes acerca de diferentes estratégias de aconselhamento de carreira. Para o efeito, participaram no estudo 133 alunos universitários, que tinham estabelecido contacto com o Centro de Aconselhamento de Carreira da respectiva universidade.

Os resultados obtidos junto desta amostra revelaram que os sujeitos distinguiam diferentes modalidades de aconselhamento de carreira, quanto à sua duração (actividades breves vs actividades de longa duração), interacção (com relacionamento pessoal entre cliente e terapeuta vs sem interacção humana), e localização (actividades desenvolvidas dentro do centro de aconselhamento vs actividades desenvolvidas fora do espaço do centro de aconselhamento) (Shivy & Koehly, 2002). Verificou-se também que esta distinção era influenciada pelos factores etnia, nacionalidade, tendência para a exclusão, código de personalidade baseado na tipologia de Holland (1996), e experiência prévia no preenchimento de inventários de interesses. Por conseguinte, esta comparação das diferentes modalidades de aconselhamento de acordo com os três critérios representava, maioritariamente, indivíduos de etnia branca, nacionais, com reduzida tendência para a exclusão, e elevada flexibilidade face à escolha de carreira, com

personalidades de trabalho Artísticas, Sociais, ou Empreendedoras, e com experiência prévia de preenchimento de inventários de interesses (Shivy & Kohly, 2002, p. 52). Por sua vez, e no que respeita as preferências dos indivíduos face ao aconselhamento de carreira, os resultados indicaram que esta amostra preferia obter aconselhamento fora do centro universitário, e com moderado grau de envolvimento pessoal. Algumas das modalidades de aconselhamento de carreira mais mencionadas foram a realização de estágios ou internatos, as entrevistas a empregadores, e as feiras de carreira/emprego. As suas preferências pela duração do aconselhamento eram bastante variáveis. As preferências dos indivíduos eram influenciadas, maioritariamente, pelos factores de estatuto sócio-económico, estatuto ocupacional, e experiência prévia de aulas ou sessões de aconselhamento de carreira. Deste modo, estes resultados representam fundamentalmente a opinião tanto dos indivíduos graduados, como dos não graduados, mas sem envolvimento em sessões de aconselhamento. Em relação ao estatuto socioeconómico não se registaram diferenças entre os indivíduos, em função de terem ou não um trabalho em *part-time*, e de este ser ou não desenvolvido dentro do *campus* universitário.

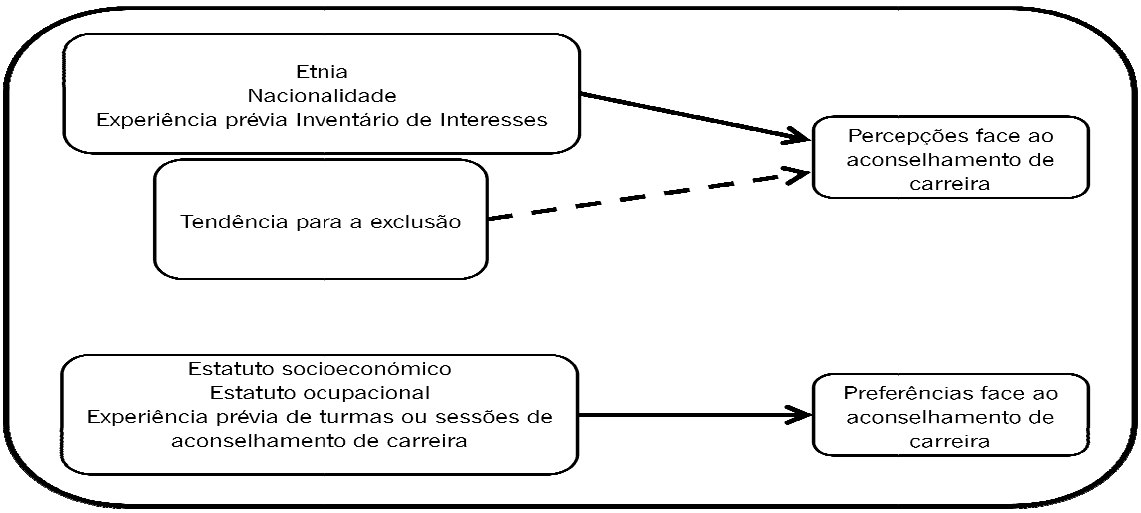


Figura 1.22: Percepções e preferências de intervenção na carreira (Shivy & Koehly, 2002)

Na figura 1.22 apresentam-se as relações identificadas por estes autores, entre as percepções e preferências de intervenção na carreira e um conjunto de factores sócio-demográficos. Todas as variáveis sócio-demográficas influenciam de forma positiva e significativa as percepções que os indivíduos desenvolvem acerca do aconselhamento, excepto a tendência

para a exclusão, cuja relação é negativa face às preferências dos sujeitos (representada a linha tracejada). Por sua vez, todas as variáveis sócio-demográficas consideradas parecem influenciar de forma positiva e significativa as preferências dos indivíduos por uma dada modalidade de aconselhamento.

Finalmente, os últimos três estudos apresentados neste ponto (Chang, Chou, & Cheng, 2007; Cheng, Chang, Yeh, 2004, 2003) versam sobre a avaliação das necessidades de intervenção de carreira em indivíduos adultos.

O estudo de Chen, Chang, e Yeh (2003) visou avaliar a lacuna existente entre as necessidades de intervenção na carreira dos indivíduos trabalhadores e os programas de desenvolvimento de carreira disponibilizados pelas organizações que os empregam, e o seu subsequente efeito sob o seu nível de satisfação no emprego. Este estudo contou com a participação de 367 indivíduos de I&D (investigação e desenvolvimento), junto dos quais se procurou avaliar i) se indivíduos em fases distintas do desenvolvimento de carreira também apresentam necessidades distintas de aconselhamento; ii) se o facto de a organização não responder às suas necessidades de carreira por meio de um programa de intervenção adequada influencia, de forma negativa, os seus níveis de satisfação com o emprego; e, iii) se o estádio de desenvolvimento de carreira no qual os indivíduos se encontram pode actuar como um moderador desse efeito negativo da lacuna entre necessidades e programas, na satisfação com o emprego (Chen, et al., 2003).

Os resultados obtidos confirmam a existência de necessidades de carreira distintas em diferentes estádios de carreira, apontando que os indivíduos na fase Estabelecimento são os que apresentam um nível mais elevado de necessidades relacionadas com os objectivos de carreira e também com os desafios de carreira, enquanto os indivíduos da fase Exploração são os que apresentam um nível mais elevado de necessidades associadas às tarefas de carreira (Chen, et al, 2003). Por outro lado, também se confirma que quanto maior a dificuldade das organizações em satisfazer as necessidades de carreira específicas dos seus trabalhadores, menor a satisfação dos individuo em relação ao seu emprego. Além disso, o nível de insatisfação dos trabalhadores parece ser maior quando as suas necessidades relativas aos desafios de carreira não são satisfeitas, comparativamente com as suas necessidades de objectivos e de tarefas de carreira. Finalmente, os estádios de carreira em que os indivíduos actuam como moderadores na relação existente entre a lacuna programas de desenvolvimento de carreira e necessidades de

carreira, e os níveis de satisfação no emprego. Isto é, o nível da (in)satisfação dos indivíduos face ao emprego resultante da lacuna entre os programas de desenvolvimento de carreira e as necessidades de carreira, é tanto maior dependendo do estádio de desenvolvimento de carreira dos indivíduos. Os indivíduos da fase Estabelecimento são os que demonstram os menores níveis de satisfação no emprego, enquanto os indivíduos da fase "Manutenção" são os que demonstram mais níveis de satisfação no emprego, comparativamente com as restantes fases, (excepto para a fase Declínio), quando a percepção da lacuna entre os programas de desenvolvimento de carreira e as necessidades de carreira é maior (Chen, et al, 2003).

O estudo desenvolvido pelos mesmos autores, um ano depois (Chen, et al, 2004), procurou aprofundar os resultados previamente obtidos, explorando ainda i) se a lacuna entre os programas de desenvolvimento de carreira e as necessidades de carreira dos trabalhadores, influenciava a sua intenção de desistir; ii) se a satisfação no emprego poderia actuar como moderadora dessa relação.

Os resultados alcançados por estes autores confirmam, efectivamente, os resultados previamente descritos, apontando para a existência de uma relação entre os diferentes estádios de carreira e as diferentes necessidades de carreira, bem como, para a existência de uma relação entre a lacuna dos programas de desenvolvimento de carreira e as necessidades de carreira, e os níveis de satisfação dos indivíduos em relação ao seu emprego. Além disso, os resultados obtidos permitiram confirmar as novas hipóteses de investigação tecidas pelos autores. Os resultados demonstraram que quanto maior a percepção da lacuna entre os programas e as necessidades maior a intenção dos indivíduos em abandonar a organização; quanto maior o nível de satisfação dos indivíduos relativamente ao seu emprego, menor a intenção de desistir; e, finalmente, quanto maior a percepção da lacuna entre os programas e as necessidades menor a intenção dos indivíduos em abandonar a organização, caso apresentem níveis elevados de satisfação no emprego (Chen, et al., 2004).

Um último estudo no âmbito desta temática foi desenvolvido por Chang, Chou e Cheng (2007) tendo objectivos muito semelhantes aos dos estudos previamente apresentados, mas focando uma categoria profissional distinta – os profissionais de enfermagem. Os resultados obtidos junto de 431 enfermeiros confirmaram os resultados obtidos nos estudos prévios, em como face a diferentes estádios de carreira os indivíduos apresentam necessidades de carreira diferenciadas. Os indivíduos do estádio Estabelecimento apresentavam diferenças

estatisticamente significativas relativamente aos indivíduos do estádio Manutenção, no que respeita as necessidades de objectivos de carreira, e diferenças estatisticamente significativas relativamente aos indivíduos dos estádios Exploração e Declínio, no que respeita as necessidades de desafios de carreira (Chang, Chou & Cheng, 2007). Além disso, estes resultados clarificaram a relação entre a lacuna dos programas de desenvolvimento da carreira e das necessidades de carreira, e o comprometimento organizacional e as intenções de desistir, sugerindo relações significativas entre as diversas variáveis. Concretamente, os autores constataram que quanto maior a percepção da lacuna por parte dos enfermeiros entre as suas necessidades de carreira e os programas de desenvolvimento da carreira, maior a sua intenção de abandonar o seu actual empregador. Por outro lado, os autores verificaram que quanto maior o nível de comprometimento dos indivíduos face à sua organização menor a intenção de abandonar a organização, e quanto maior o nível de comprometimento organizacional dos indivíduos menor a influência da lacuna dos programas de desenvolvimento da carreira e das necessidades de carreira, sob as suas intenções de desistir.

A figura 1.23 apresenta uma síntese das principais conclusões obtidas por estes estudos referentes à avaliação das necessidades de carreira dos indivíduos.

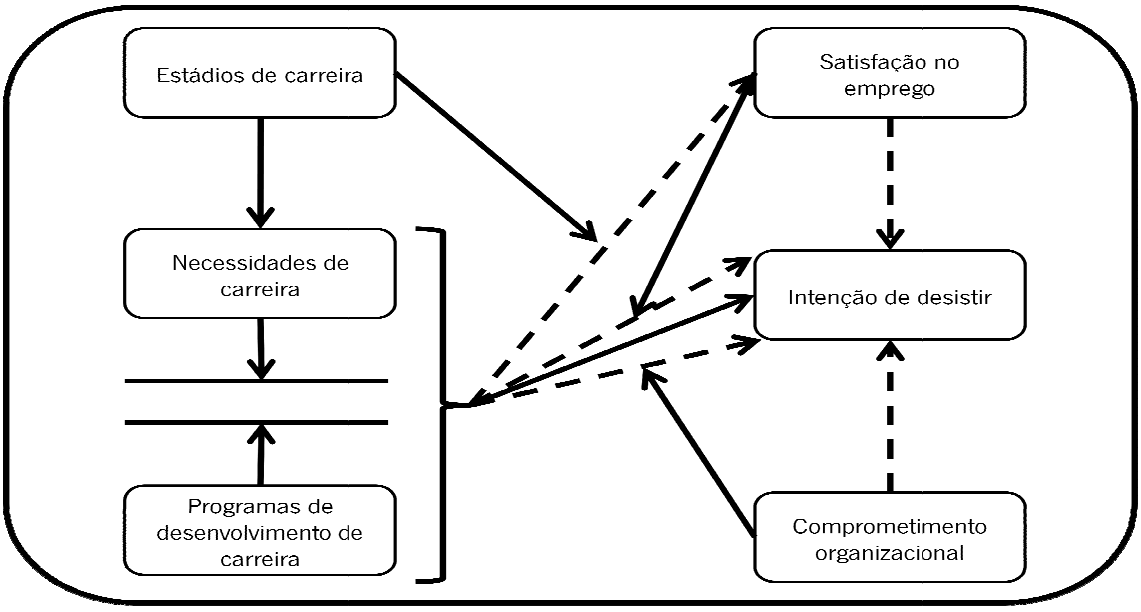


Figura 1.23: Necessidades de intervenção na carreira e resultados vocacionais

As setas contínuas representam a existência de relações significativas e positivas entre as variáveis e as setas tracejadas representam a existência de relações significativas mas negativas entre as variáveis. Deste modo, conclui-se que o estádio de desenvolvimento de carreira em que os indivíduos se inserem influencia o tipo de necessidades de carreira mais vivenciadas pelos indivíduos. As necessidades de carreira, por sua vez, levam ao desenvolvimento de determinadas exigências no que respeita os programas de desenvolvimento de carreira. Quando essas exigências não obtêm resposta, isto é, quando os trabalhadores consideram que as suas necessidades de carreira não estão a ser devidamente satisfeitas através dos programas de desenvolvimento de carreira disponibilizados pelas organizações, surge nos indivíduos a percepção de uma lacuna. Esta lacuna tem um efeito directo e negativo sobre os níveis de satisfação no emprego e de comprometimento organizacional dos indivíduos, e um efeito directo e positivo sobre as suas intenções de desistir e abandonar a organização, sendo que tanto a satisfação no emprego como o comprometimento organizacional se relacionam também de forma directa, mas negativa, com a intenção de desistir. Além disso, esta lacuna tem um efeito sob a intenção de desistir, mas que é mediado tanto pela satisfação no emprego, como pelo comprometimento organizacional, pelo que quanto maior o nível de satisfação e de comprometimento dos trabalhadores, menor o impacto da lacuna nas suas intenções de desistir.

Avaliação da relação terapêutica na intervenção de carreira

Nesta etapa são apresentados os estudos empíricos que versaram sobre a análise de uma variável muito específica do processo de intervenção na carreira - a relação terapêutica, também designada por relação de ajuda ou aliança de trabalho, entre cliente(s) e psicólogo(s). Apesar de reconhecermos que o processo de intervenção na carreira vai bastante mais além desta variável, incluindo, por exemplo, e de acordo com o autor Wampold (1996), o *insight* cognitivo, a experiência emocional, e as expectativas face à intervenção, optamos pela selecção exclusiva desta variável essencialmente por duas razões.

Em primeiro lugar, as expectativas face à intervenção foram já trabalhadas no ponto anterior deste trabalho, juntamente com as percepções, as preferências e as necessidades de

intervenção de carreira. A decisão de trabalharmos esta variável juntamente com outras variáveis que ocorrem antes do aconselhamento de carreira deveu-se, fundamentalmente, ao facto de, nos estudos recolhidos, os autores não trabalharem as expectativas do ponto de vista do seu impacto sob o processo terapêutico, mas antes focarem a congruência entre as expectativas dos clientes e as percepções dos psicólogos acerca dessas expectativas, bem como, a possibilidade dessas expectativas, particularmente as irrealistas, serem modificadas de modo a que a probabilidade e a predisposição para o envolvimento no aconselhamento de carreira aumentem.

Em segundo lugar, o estudo empírico que será apresentado nos capítulos seguintes deste trabalho versa única e simplesmente sobre a análise da qualidade da relação terapêutica estabelecida entre os participantes e a psicóloga, não tendo sido foco de tratamento neste trabalho dados relativos à avaliação do *insight* cognitivo ou da experiência emocional associadas ao processo de aconselhamento. Neste sentido, e para a realização desta revisão de estudos empíricos no âmbito da relação terapêutica/aliança de trabalho, foram tidos em consideração os trabalhos de Kim e Atkinson (2002), Kim, Li, e Liang (2002), e, Multon, Kalton, Heppner, e Gysbers (2003).

O estudo de Multon, Kalton, Heppner, e Gysbers (2003) visou explorar a possibilidade da utilização de determinadas modalidades de resposta por parte do profissional de psicologia contribuir, de forma positiva ou negativa, para a qualidade da relação terapêutica, tal como percepcionada pelos clientes submetidos a aconselhamento de carreira. Este estudo envolveu 19 profissionais e 26 clientes, em aproximadamente 80 sessões de aconselhamento.

Os seus resultados evidenciaram que há um conjunto de respostas verbais que são mais frequentemente utilizadas pelos profissionais no decorrer das suas sessões, especificamente, a informação, isto é, transmitir informação relevante ao cliente, a paráfrase, ou seja, sumariar as principais ideias apresentadas pelo cliente, de acordo com as suas próprias palavras, e a colocação de questões de resposta fechada, isto é, questão do tipo sim/não, representando 79% da totalidade de respostas dadas pelos profissionais ao longo das sessões (Multon, et al., 2003). Profissionais com mais experiência de aconselhamento utilizam preferencialmente a paráfrase e as questões de resposta aberta, ou seja, questões que não impõem um estilo de resposta ao cliente. No entanto, e contrariamente às expectativas dos autores do estudo, nenhuma destas modalidades de resposta por parte do psicólogo, nem qualquer outra das abrangidas pelo estudo, se revelou como tendo qualquer tipo de influência positiva sobre a percepção do cliente

no que concerne a relação terapêutica. A única variável que se relacionou com a qualidade da relação terapêutica, e no sentido negativo, foi a auto-revelação por parte do profissional (Multon, et al., 2003), apontando assim para uma fraca apreciação dos clientes relativamente à utilização deste tipo de estratégia nas sessões de aconselhamento de carreira. O grau de experiência prévia do profissional em situações de aconselhamento de carreira parece ser um factor que influencia também a percepção da qualidade da relação terapêutica até à terceira sessão, sendo que a partir desse momento a sua influência se desvanece. Este é um estudo impar no que respeita a exploração da relação entre as reacções do terapeuta e a percepção da qualidade da relação terapêutica do cliente. Dado que os seus resultados não conseguiram demonstrar as relações antecipadas, os autores apontam uma série de hipóteses a prosseguir em estudos futuros que podem actuar como causas ou como mediadores das percepções de qualidade acerca da relação terapêutica.

Nos estudos seguintes, desenvolvidos por Kim e Atkinson (2002), e por Kim, Li, e Liang (2002), a exploração dos factores que influenciam positiva ou negativamente a qualidade da relação terapêutica, tal como percebida pelos clientes, continua a ser um objectivo. No entanto, são inseridos nesta análise, além de variáveis associadas ao próprio processo de intervenção, um conjunto de variáveis inerentes aos próprios clientes e profissionais. Deste modo, a percepção da qualidade da relação terapêutica ganha um novo enfoque, a partir da perspectiva de aconselhamento multicultural.

No estudo desenvolvido por Kim e Atkinson (2002), os autores pretenderam avaliar de que modo a adesão dos clientes a determinados valores culturais, e a etnia e a expressão cultural do profissional de psicologia, contribuíam para a percepção de uma relação de aconselhamento de qualidade. Utilizando uma amostra constituída por 112 participantes, os autores constataram que a etnia do cliente era um factor poderoso, por si só, na predição dos níveis de positividade, ou seja, dos níveis de alegria, tristeza, ansiedade, ou indecisão, e dos níveis de activação, ou seja, níveis de movimento, relaxamento, envolvimento, ou afastamento dos clientes face ao aconselhamento. Os profissionais de psicologia Europeus-americanos comparativamente com os Asiáticos-americanos eram os que obtinham pontuações mais elevadas em ambas as dimensões (Kim & Atkinson, 2002). Por sua vez, a adesão dos clientes a valores a culturais asiáticos, quando conjugada com a etnia do profissional influenciava as suas percepções de empatia, isto é, afinidade, de sentir-se compreendido, e de credibilidade, isto é,

de perceber o profissional como competente, útil, e de confiança. Os clientes com elevada adesão a valores a culturais asiáticos, quando atendidos por profissionais da mesma etnia, percepcionavam os terapeutas como mais empáticos e mais credíveis. Isto significa que a semelhança ou dissemelhança entre valores dos clientes e etnias e valores dos profissionais é uma variável que pode influenciar a percepção dos clientes acerca da qualidade da relação que estabelecem com o profissional que lhes fornece apoio à carreira. No entanto, e contrariamente às suas expectativas, a percepção dos clientes acerca dessa semelhança ou dissemelhança não parece constituir-se como uma variável moderadora da relação entre a adesão dos clientes a valores culturais asiáticos juntamente com a etnia do profissional, e a qualidade da relação terapêutica, nas suas dimensões de positividade, activação, empatia, ou credibilidade.

O estudo de Kim, Li, e Liang (2002) vem acrescentar algumas informações pertinentes às conclusões previamente apresentadas, explorando inclusivamente outras relações que previamente ainda não tinham sido contempladas. Deste modo, os autores confirmaram que a etnia do terapeuta é uma variável com capacidade para influenciar a percepção dos clientes acerca da qualidade da relação terapêutica. Ou seja, a terapeuta Europeia-americana era percebida como gerando níveis elevados de empatia. Além da elevada relação com os níveis de empatia percebidos, Kim e Liang demonstram também a sua elevada relação com uma aliança de trabalho percebida como sendo mais forte. Este estudo revelou igualmente que os objectivos da sessão e a ênfase na expressão do cliente influenciam a forma como esta relação é percepcionada. Uma adesão elevada a valores culturais asiáticos, juntamente com uma ênfase numa expressão emocional do cliente acerca dos seus problemas de carreira, está associada a uma maior percepção de competência transcultural no profissional. Por seu turno, uma abordagem à resolução imediata do problema do cliente trazido para a consulta favorece a percepção de uma aliança de trabalho mais forte.

Na figura 1.24 encontram-se esquematizadas as principais relações evidenciadas ao longo deste texto e que resultam dos três estudos anteriormente explicitados.

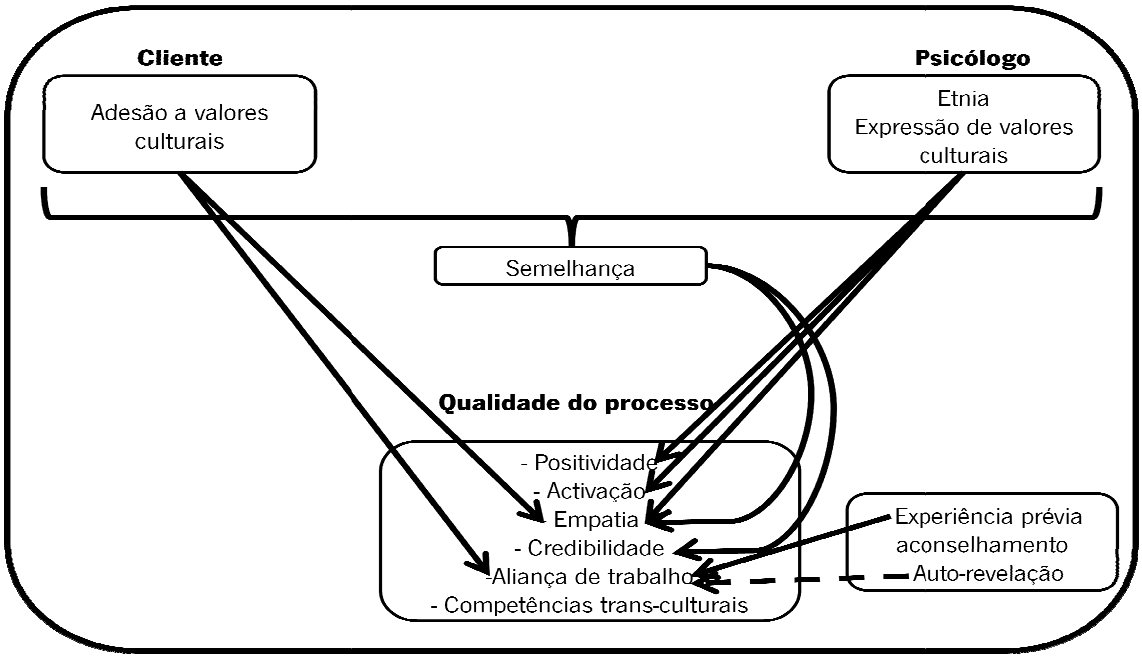


Figura 1.24: Factores da qualidade da relação terapêutica

Avaliação dos resultados, eficácia, e impacto da intervenção de carreira

Neste subtema incluem-se os estudos desenvolvidos por Dik e Steer (2008), Raabe, Frese, e Beehr (2007), Thomas e McDaniel (2004), Peng (2001), e Kossek, Roberts, Fisher, e DeMarr, 1998). Os estudos de Raabe, e seus colaboradores (2007), e de Kossek, e seus colaboradores (1998) reportam-se à avaliação de intervenções desenvolvidas no âmbito da gestão pessoal da carreira, com adultos trabalhadores. Por sua vez, os restantes três artigos (Dik & Steer, 2008; Peng (2001); e, Thomas & McDaniel, 2004) são referentes à avaliação de um leque mais vasto de intervenções de carreira, que não versam especificamente sobre a gestão de carreira.

Serão aqui apresentados, de forma detalhada, apenas os dois primeiros estudos. Em relação aos restantes, (que se encontram sumariamente descritos no quadro 1.5), iremos debruçar-nos sobre alguns dos principais aspectos associados à metodologia da investigação efectuada. No caso das revisões da literatura efectuadas previamente, nomeadamente, em relação à avaliação das expectativas e das necessidades de intervenção na carreira, e à

qualidade da relação terapêutica estabelecida entre os seus intervenientes, o critério de decisão para a selecção dos estudos foi um pouco distinto. Isto é, dada a transversalidade destes temas a todas as intervenções de carreira, foram detalhados os diversos estudos encontrados, quer se referissem ou não, à avaliação dessas variáveis no contexto de intervenções de gestão pessoal de carreira. Contudo, no caso concreto da avaliação de resultados, pretendemos efectuar uma revisão muito específica em torno dos resultados decorrentes deste tipo de intervenções, e sob o formato de programas em particular. Infelizmente a revisão efectuada revelou que é escasso o número de estudos que, nos últimos anos, se dedicou à avaliação dos resultados das intervenções de carreira, e que os estudos que se dedicaram especificamente à avaliação dos resultados em intervenções e programas de gestão pessoal da carreira são ainda mais escassos, para não dizer mesmo praticamente inexistentes. Neste sentido, apesar do constante reforço da parte de inúmeros autores acerca da necessidade de se avaliarem as intervenções de carreira, este parece ser um assunto que caiu em desuso. Por este motivo, apenas se torna possível, nesta secção do trabalho, apresentar dois exemplos de avaliação de programas no âmbito da gestão pessoal da carreira. Como tal, considerou-se que uma revisão em torno da avaliação da generalidade das intervenções de carreira saía do âmbito deste trabalho, e portanto a opção recaiu sobre a realização de uma reflexão em torno das principais opções metodológicas dos restantes estudos recolhidos, e dos cuidados e das dificuldades que lhes estão associadas, e o seu possível impacto sobre os resultados obtidos e as conclusões inferidas.

Em 1998, Kossek e os seus colaboradores realizaram um estudo sobre a eficácia da intervenção no âmbito da gestão pessoal da carreira (Kossek, Roberts, Fisher, & DeMarr, 1998), assentes nos principais pressupostos da teoria da expectativa-valor de Vroom (1964, cit. em Kossek, et al., 1998), e de onde resultaram duas concepções complementares de carreira. Para estes autores, a gestão pessoal da carreira define-se como "a regularidade com que um indivíduo se envolve na recolha de informação, no planeamento, e na resolução de problemas e na tomada de decisões relacionadas com a carreira" (Kossek et. al., 1998, p. 938). Num momento em que cada vez mais se fala da necessidade dos indivíduos assumirem um papel activo na sua carreira (e.g., Arnold, 1997), Kossek e a sua equipa pretenderam explorar o modo como os trabalhadores reagiam perante uma intervenção que os apoiasse neste processo de maior responsabilização pela sua carreira. Assim, foram desenhadas duas abordagens

exploratórios, a partir das quais se teorizou o modo como as percepções dos indivíduos acerca da carreira influenciam a eficácia das intervenções no âmbito da gestão pessoal da carreira.

A primeira abordagem, designado por modelo mediador (Kossek et al., 1998, p. 945), considera que as percepções de carreira são mecanismos através dos quais a intervenção de carreira influencia os comportamentos de gestão pessoal da carreira dos indivíduos. Por outras palavras, a intervenção de carreira instiga a mudanças nas percepções de carreira dos participantes, o que, por sua vez, influi os seus comportamentos de gestão de carreira. A segunda abordagem, designada por modelo moderador (Kossek et al., 1998, p. 945), considera que as percepções de carreira influenciam tanto a forma como os participantes reagem à intervenção, como os comportamentos de gestão pessoal da carreira. Por outras palavras, os efeitos da intervenção no desenvolvimento de comportamentos de gestão pessoal da carreira estão dependentes das percepções de carreira de cada um (e.g., se um indivíduo possuir percepções de carreira mais elevadas, há uma maior probabilidade da intervenção provocar efeitos positivos, e consequentemente, aumentar os comportamentos de gestão pessoal de carreira).

Ambos os modelos de carreira - mediador e moderador - se encontram representados na figura 1.25. As setas contínuas demonstram as relações antecipadas no primeiro modelo de carreira, enquanto as setas tracejadas indicam as relações antecipadas no segundo modelo de carreira.

As percepções de carreira explicitadas nesta abordagem foram baseadas na noção de expectativa-valor de Vroom (1964; cit. em Kossek et al., 1998), e podem ser de dois tipos: as percepções de instrumentalidade, e as percepções de expectativa. As primeiras referem-se às crenças dos indivíduos em como a aquisição de competências de gestão pessoal de carreira poderá favorecer o alcance de determinados resultados específicos desejados (Kossek et al., 1998, p. 943). Incluem dois tipos de percepções: as atitudes de procura de informação, e a motivação para o treino de carreira. As atitudes de procura de informação permitem aos indivíduos envolver-se em comportamentos de procura de informação relevante, relativamente às suas forças e fraquezas, às suas necessidades desenvolvimentais, e ao seu desempenho no actual contexto organizacional (Greenhaus, 1988; London & Stumpf, 1991; cit. em Kossek et al., 1998, p. 938). A motivação para o treino de carreira, por sua vez, possibilita que os indivíduos se envolvam nas intervenções de carreira através da crença de que estas favorecerão a obtenção

dos resultados de carreira desejados. As segundas referem-se às crenças do indivíduo em como possui as competências necessárias para se envolver em comportamentos adequados de gestão pessoal da carreira. Incluem dois tipos de percepções: a adaptabilidade, e a auto-eficácia na carreira. A adaptabilidade é entendida como a capacidade do indivíduo para aceitar a mudança e se adaptar a novas circunstâncias de carreira, internas ou externas à actual organização, mesmo quando estas não são favoráveis (Kossek et al., 1998, p. 942). A auto-eficácia na carreira é a crença do indivíduo em como possui as competências necessárias para gerir de forma eficaz a sua carreira.

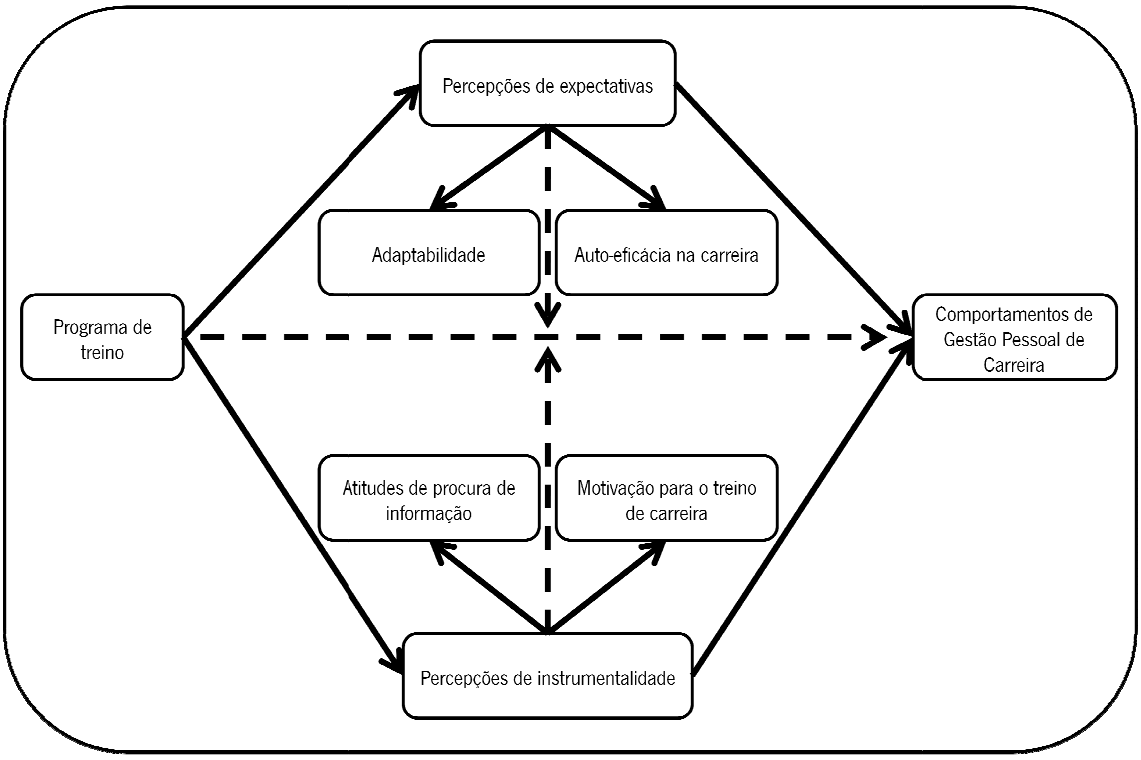


Figura 1.25: Abordagem à gestão de carreira de Kossek, Roberts, Fisher, e DeMarr (1998)[20]

Com a finalidade de testar ambas as concepções de carreira, Kossek e colaboradores desenvolveram um estudo quasi-experimental (com as condições pré-teste e pós-teste, grupo experimental e grupo de controlo), utilizando uma amostra de profissionais de uma empresa de

[20] Adaptado de "Career self-management: a quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention", E. Kossek, K. Roberts, S. Fisher, e B. DeMarr, B, 1998, *Personnel Psychology, 51*, pp. 935-962.

transportes nos Estados Unidos da América, submetidos a uma intervenção de gestão pessoal da carreira. Especificamente, este estudo pretendia avaliar o impacto da intervenção no desenvolvimento de um maior controlo, por parte dos participantes, sobre a sua carreira. A intervenção desenvolvida sob a designação de "Estratégias de crescimento individual"[21] ocorreu ao longo de três dias, durante os quais os trabalhadores exploraram informação sobre si, sobre a organização em particular, e o mundo profissional em geral, e aprenderam estratégias que lhes permitissem lidar com a mudança.

Os resultados obtidos por estes autores sugerem a existência de uma relação entre a participação na intervenção em gestão pessoal da carreira, e o desenvolvimento de comportamentos de gestão de carreira. No entanto, e contrariando as suas expectativas, esta relação é negativa, indicando que a frequência da intervenção de carreira reduz a probabilidade de os indivíduos se voltarem a envolver, futuramente, em comportamentos e actividades de gestão pessoal da carreira. Além disso, as percepções dos indivíduos em relação à carreira também pioraram após a intervenção. Estes resultados sugerem que a intervenção produziu um efeito sobre as percepções de carreira dos participantes (embora um efeito negativo), o que, por sua vez, influenciou os seus comportamentos de gestão de carreira (igualmente negativos), comprovando assim o modelo de mediação desenvolvido pelos autores. O modelo de moderação não obteve qualquer confirmação no estudo desenvolvido.

Mais recentemente, Raabe e os seus colaboradores desenvolveram um novo estudo empírico baseado em duas novas abordagens à gestão pessoal da carreira inter-relacionadas. Ambas assentam as suas raízes num conjunto de trabalhos prévios desenvolvidos em torno da teoria da auto-regulação da acção (cf., Raabe, et al., 2007). Para estes autores, a gestão pessoal da carreira define-se como o conjunto de acções que os indivíduos empreendem com a finalidade de desenvolver a sua carreira (Raabe, Frese, & Beehr, 2007). E, apesar de as organizações deverem apoiar os seus colaboradores a gerir activamente a sua carreira, é no indivíduo que estes autores colocam essa responsabilidade. As principais relações antecipadas por Raabe e os seus colaboradores em cada uma dessas abordagens, bem como, entre ambas encontram-se explicitadas na figura 1.26.

A primeira abordagem à gestão pessoal da carreira reflecte os antecedentes necessários para o desenvolvimento e a execução de comportamentos activos de gestão pessoal de carreira.

[21] No original "Individual growth Strategies", cit. em E. Kossek, K. Roberts, S. Fisher, e B. DeMarr, B, 1998, *Personnel Psychology, 51*, pp. 935-962.

Por sua vez, a segunda abordagem incide sobre os consequentes da gestão pessoal da carreira, ou seja, explica os efeitos da implementação activa de comportamentos de gestão pessoal da carreira na construção de carreira.

Relativamente à primeira, os autores desenvolveram toda uma teorização em torno do modo como uma intervenção de carreira, baseada na teoria da auto-regulação, iria fomentar o desenvolvimento de três variáveis, que do seu ponto de vista, estariam relacionadas com a gestão pessoal da carreira, e por sua vez, o modo como estas mediariam a relação entre a intervenção e o desenvolvimento de comportamentos de gestão pessoal da carreira. As variáveis contempladas neste modelo incluem: i) o auto-conhecimento; ii) o comprometimento com objectivos; e, iii) a qualidade do plano. O auto-conhecimento diz respeito ao conhecimento que o indivíduo possui sobre si próprio, particularmente o que respeita as suas preferências, forças e fraquezas, e o modo como estas poderão ser aplicadas a favor da gestão pessoal da carreira (Raabe et al., 2007). O comprometimento com os objectivos envolve a definição dos resultados de carreira que o indivíduo pretende alcançar, bem como, o esforço e a persistência que está disposto a investir na sua obtenção. Por sua vez, a qualidade do plano diz respeito à diversidade de acções que o indivíduo coloca em prática tendo em vista a obtenção os seus objectivos de carreira. Deste modo, foi hipotetizado pelos autores que: i) a intervenção tem um feito positivo sob as três variáveis, isto é, o auto-conhecimento, o comprometimento com objectivos, e a qualidade do plano; ii) o auto-conhecimento e a qualidade do plano influenciam, de modo positivo, a qualidade do plano; e, iii) a qualidade do plano medeia a relação entre as duas variáveis prévias e a realização de comportamentos de gestão pessoal da carreira (Raabe et al., 2007). Em relação à segunda, os autores exploraram o modo como a implementação de comportamentos adequados de gestão pessoal da carreira poderia contribuir para o alcançar de determinados resultados de carreira. Os resultados de carreira contemplados incluem: i) a implementação do plano; ii) a responsividade organizacional; e, iii) a satisfação na carreira. A implementação do plano de carreira diz respeito aos comportamentos que o indivíduo desenvolve com a finalidade de transformar o seu plano em acção. A responsividade organizacional[22] (Sturges, et al., 2000; cit. em Raabe et al., 2007) corresponde aos esforços empreendidos pela própria organização no sentido de proporcionar aos seus funcionários

[22] No original Organizational responsiveness, termo utilizado por Sturges, Guest, e Davey (2000) para se referirem às estratégias de gestão organizacional da carreira (cit. em Raabe et al., 2007, p. 301).

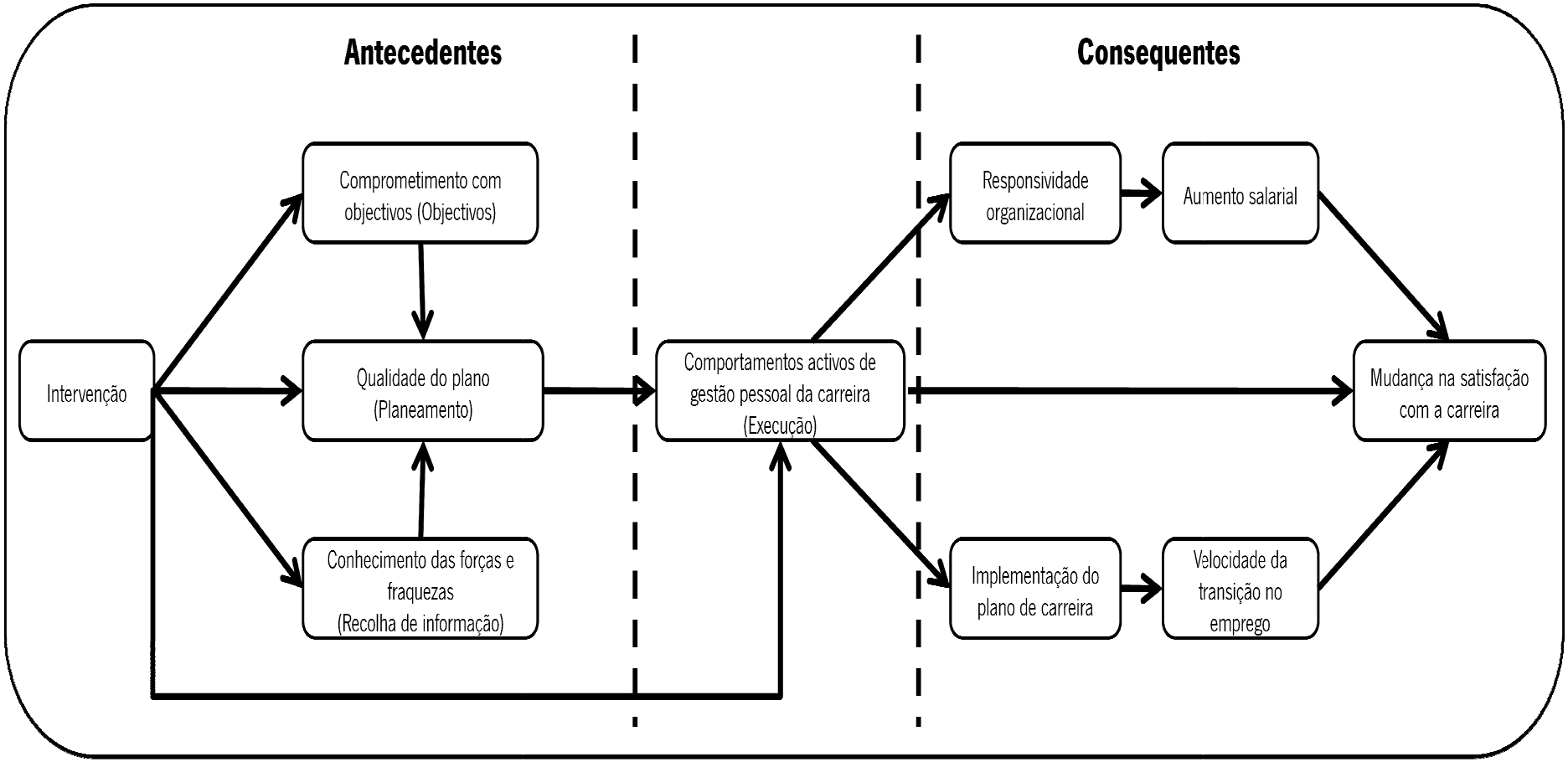


Figura 1.26: Abordagem à gestão de carreira de Raabe, Frese, e Beehr (2007)[23]

[23] Adaptado de "Action regulation theory and career self-management", B. Raabe, M. Frese, e A. T. Beehr, 2007. *Journal of Vocational Behavior, 70,* pp. 207-311.

oportunidades de treino e desenvolvimento (e.g. mentorado; *networking* informal; Raabe, et al., 2007). A satisfação com a carreira diz respeito aos sentimentos positivos que o indivíduo desenvolve como consequência da sua situação de carreira. Assim, foi hipotetizado pelos autores que o desempenho de comportamentos de gestão pessoal da carreira i) aumenta a probabilidade da organização responder positivamente a esses esforços com mudanças ambientais favoráveis, nomeadamente, através do aumento salarial, o que por sua vez, leva a sentimentos de maior satisfação com a carreira; ii) aumenta a probabilidade do seu plano de carreira ser implementado com sucesso, o que por sua vez, contribui para o aumento da satisfação dos indivíduos com a sua carreira; e, iii) contribui directamente para uma maior sensação de controlo e satisfação em relação à carreira.

A viabilidade desta abordagem foi testada pelos seus autores, num estudo quasi-experimental desenvolvido com 205 trabalhadores de uma empresa de tecnologia alemã, avaliados em quatro momentos distintos no tempo. A intervenção de carreira a que os indivíduos foram submetidos no contexto da organização apresenta três objectivos gerais. Especificamente, a intervenção pretende: i) apoiar os indivíduos no desenvolvimento de objectivos de carreira, partindo da identificação das suas âncoras de carreira; ii) estimulá-los na procura de informação sobre si, mas também, referente a oportunidades de progressão e mudança dentro da organização; e, iii) favorecer o desenvolvimento, e a implementação simulada, de planos integrados de acção.

Os resultados alcançados apoiam praticamente todas as relações antecipadas tanto pelo primeiro, como pelo segundo modelos. Relativamente ao primeiro modelo, a intervenção desenvolvida tendo por base a teoria da auto-regulação da acção, favoreceu o desenvolvimento de um maior auto-conhecimento por parte dos indivíduos, um maior comprometimento com os seus objectivos de carreira, e uma maior qualidade do planeamento da acção. Por sua vez, também se verificou que tanto o auto-conhecimento, como o comprometimento com os objectivos de carreira, beneficiavam a qualidade do plano, e que esta actuava como um mediador entre a intervenção e os comportamentos activos de gestão de carreira. Relativamente ao segundo modelo, os resultados, de um modo geral, foram consistentes com o esperado, sugerindo que os comportamentos de gestão pessoal da carreira estão relacionados com a responsividade organizacional, a implementação do plano de carreira, e a mudança na satisfação de carreira. Também se verificou que a responsividade organizacional se relacionava

positivamente com o aumento salarial, e este com a satisfação na carreira. No entanto, apesar de se verificar uma relação positiva entre a implementação do plano de carreira e um aumento na possibilidade de transição entre empregos, não se verificou uma relação significativa entre esta última variável e a satisfação de carreira dos trabalhadores.

Com base no exposto, concluímos que este estudo se constitui como um excelente contributo para aumentar a nossa compreensão relativamente aos processos causais e consequenciais associados ao envolvimento dos indivíduos em comportamentos de gestão pessoal da carreira. No entanto, o seu foco encontra-se tão dividido entre o estudo do antes e do depois desses comportamentos, que foi colocada pouca ênfase nas variáveis que constituem o próprio processo de gestão pessoal da carreira. Estranhamente este tem sido precisamente o rumo que a investigação em torno da gestão pessoal da carreira tem tomado nos últimos dez anos. Como tivemos oportunidade de verificar no ponto 2.4 deste trabalho, o foco da investigação empírica no âmbito da gestão pessoal da carreira tem sido colocado, cada vez mais, nos consequentes pessoais e organizacionais associados à realização dos seus comportamentos.

Em relação aos restantes três estudos empíricos (Dik & Steer, 2008; Peng, 2001; Thomas & McDaniel, 2004), a sua análise revelou então um conjunto de dificuldades, particularmente, no que respeita as amostras seleccionadas, os instrumentos utilizados, e o *design* de investigação escolhido.

No que respeita as amostras utilizadas, constatam-se um conjunto de constrangimentos. Especificamente, os indivíduos sob os quais foram desenvolvidas as investigações eram oriundos de procedimentos de amostragem que não podiam assegurar a sua representatividade e significância. Todos os estudos recorreram à utilização de amostras de conveniência, procedimento que consiste em utilizar os indivíduos que estão mais facilmente acessíveis, e que se disponibilizam voluntariamente para a participação na investigação. Deste modo, os sujeitos ficaram sujeitos a um critério de auto-selecção, que pode indicar que estes indivíduos já eram diferentes, à partida, dos restantes que optaram por não se inscrever para participar nos programas de intervenção. Estes, por sua vez, acabaram, em alguns dos casos, por integrar os grupos de controlo (e.g., Peng, 2001). No estudo de Dik e Steger (2008) os participantes foram, inclusivamente, pagos pela sua participação na investigação. Este procedimento não assegura, assim, a distribuição aleatória dos clientes pelos diferentes grupos experimentais e de controlo, o

que não permite atribuir a mudança encontrada após a intervenção exclusivamente à intervenção realizada (Almeida et al., 2003, p. 79). Além disso, e dado que a maioria das investigações teve que se sujeitar aos indivíduos que aceitaram voluntariamente colaborar na recolha de dados, estes estudos apresentam um número reduzido de sujeitos pelas diversas condições de investigação (e.g., Peng, 2001). Um exemplo disso é o estudo desenvolvido por Dik e Steger (2008) com quatro condições experimentais e uma de controlo, com cerca de 18 sujeitos em cada condição. Outro aspecto ainda a mencionar diz respeito às características sócio-demográficas das amostras em questão, que se caracterizam por um forte enviesamento, particularmente no que respeita a etnia e o género (e.g., Peng, 2001; Thomas & McDaniel, 2004).

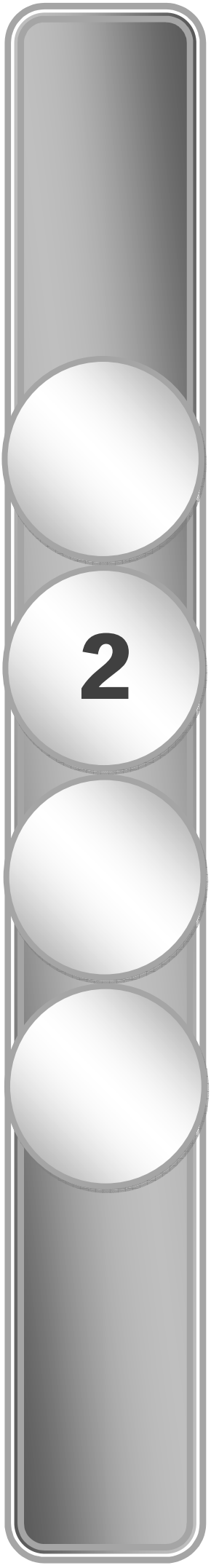
No que concerne os instrumentos de avaliação, utilizados como medidas de eficácia dos programas de intervenção na carreira, também foram detectados alguns problemas. Na generalidade dos estudos, os instrumentos de avaliação estavam devidamente adaptados e aferidos para a população em causa. Contudo, face a determinados objectivos de avaliação, dois dos estudos (Dik & Steger, 2008; Thomas & McDaniels, 2004) optaram por criar alguns itens ou mesmo alguns instrumentos que permitissem avaliar dimensões específicas que se pretendia terem sido devidamente trabalhadas ao longo das sessões. Este aspecto coloca-nos algumas restrições aquando da interpretação dos seus resultados, uma vez que esses instrumentos além de carecerem da validade e fidelidade necessárias para que possamos confiar nos seus resultados (Sexton, 1996), podem estar a desencadear os resultados que os seus autores desejariam obter. Ainda no âmbito da selecção dos instrumentos, importa mencionar que os três estudos se basearam na utilização de medidas de auto-relato, que dependem da exclusiva percepção que o indivíduo tem si relativamente às questões que lhe são colocadas, e que podem nem sempre transparecer a realidade. Neste sentido, teria sido benéfica a utilização da já referida abordagem multimodal aos dados (McLeod, 2003), dado que múltiplas perspectivas podem produzir múltiplos resultados.

No que respeita o *design* de investigação seleccionado, os três estudos utilizaram, no mínimo dois momentos de avaliação, um prévio, e outro posterior à realização do programa de intervenção. O estudo Thomas e McDaniel (2004) realizou ainda um estudo confirmatório no qual colmatou algumas das necessidades previamente sentidas e procurou confirmar os resultados previamente obtidos. No entanto, de acordo com alguns autores (e.g., Maguire,

2004), a avaliação imediatamente após o programa de intervenção pode revelar mais os efeitos da memória do que da própria intervenção, e só uma avaliação mais longínqua no tempo revela as verdadeiras mudanças provocadas. A introdução de um terceiro momento de avaliação (*follow-up*), com a finalidade de analisar a possibilidade dos efeitos da intervenção se manterem ao longo do tempo, facilita uma decisão mais clara acerca da eficácia da intervenção.

Apesar de todas as críticas que são aqui tecidas em torno destes três estudos não pretendemos com isto retirar qualquer mérito aos seus autores e ao excelente trabalho desenvolvido. Alguma avaliação é melhor que nenhuma avaliação. No entanto, e tal como alertado pelos próprios (e.g., Peng, 2001) a dificuldade em contornar estas contrariedades metodológicas obriga a uma leitura cautelosa dos seus resultados e impede a sua generalização.

Estudo de avaliação do Seminário de Gestão Pessoal da Carreira – versão B



Este capítulo apresenta a metodologia adoptada na realização de três estudos empíricos distintos, através dos quais se procedeu à avaliação das expectativas, do processo, e dos resultados de uma intervenção de carreira, junto de grupos de bolseiros de investigação científica. Assim, inicialmente, apresentam-se os objectivos, as hipóteses, e o plano de investigação que estão subjacentes aos diversos estudos. De seguida, caracteriza-se a intervenção de carreira, e descrevem-se os seus participantes. Conclui-se com a explicitação das medidas e dos procedimentos de recolha e análise de dados. É de salientar que aspectos metodológicos específicos a cada estudo serão devidamente expressos, sempre que considerado necessário, no capítulo seguinte, relativo à apresentação de resultados.

1. Enquadramento e objectivos

Na revisão da literatura teórica e empírica, apresentada no capítulo prévio foram salientados os principais modelos de gestão pessoal da carreira. Estes cingem-se às publicações de Greenhaus e Callanan (1994), Noe (1996) e King (2000, 2001, 2004), o que nos leva a concluir acerca da escassez de interesse científico pelo tópico. No entanto, há um outro aspecto que esta literatura nos ressalta, e que diz respeito à existência de um conjunto de factores ou variáveis que são, mais ou menos, comuns aos diferentes modelos, e que parecem ser incontornáveis aquando do desenvolvimento de intervenções de gestão de carreira para jovens adultos e adultos. Também se discutiram alguns dos modelos mais amplamente difundidos no que concerne a avaliação de intervenções psicológicas neste domínio. A este respeito, a literatura reforça, ainda que sob a alçada de diferentes designações e fases do processo, que a avaliação é uma componente não só fundamental, como verdadeiramente indissociável, do desenho e da implementação de programas de intervenção.

O presente estudo incide sobre o desenvolvimento e a avaliação de um modelo de intervenção psicológica vocacional desenvolvido para apoiar uma população específica do ensino superior na gestão pessoal da sua carreira. Concretamente, pretende-se avaliar as expectativas, o processo, e os resultados associados à implementação do programa Seminário de Gestão Pessoal da Carreira, na sua versão B (GPC-B; Taveira et al., 2009), destinado a promover

competências de gestão de carreira junto da população de bolseiros de investigação científica a trabalhar na Universidade do Minho.

O desenvolvimento desta investigação é orientado pelos seguintes objectivos específicos:

i) Aumentar o nosso conhecimento e a nossa compreensão relativamente à especificidade das expectativas, das percepções, e das preferências de intervenção e de aconselhamento na área da carreira, por parte dos bolseiros de investigação científica que se inscrevem voluntariamente para frequentar o GPC-B;

ii) Explorar o modo como os clientes avaliam a qualidade da relação de ajuda que estabelecem com a profissional de psicologia, e a forma como a sua percepção relativamente a esta se modifica entre uma fase inicial e outra mais avançada do processo de intervenção; e,

iii) Avaliar os resultados da intervenção no âmbito da gestão da carreira no que concerne o processo de exploração de carreira e o tipo de preocupações de carreira, considerando situações de comparação inter-grupal (e.g., grupo experimental e grupo de controlo) e intra-grupal (e.g., pré-teste e pós-teste do grupo experimental), bem como, verificar a possibilidade de manutenção dos resultados da intervenção no período de seguimento (i.e., cinco semanas após a conclusão da intervenção; e.g., pré-teste, pós-teste e *follow-up* do grupo experimental).

2. Hipóteses

Na sequência dos objectivos de investigação anteriormente explicitados, foram derivadas hipóteses de investigação, organizadas de acordo com o seu foco de avaliação, isto é, as expectativas, a qualidade do processo de ajuda, e os resultados associados à intervenção de carreira.

No que concerne a avaliação das expectativas de intervenção, estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: É esperado que os participantes que se inscreveram voluntariamente no Seminário GPC-B apresentem, à partida, um conjunto de expectativas pré-definidas face à intervenção proposta, conforme se detalhada nas seguintes sub-hipóteses:

H1.1: Prevê-se que os participantes esperem apoio na orientação da sua carreira, no sentido de uma versão mais tradicional e estereotipada da intervenção vocacional;

H1.2: Prevê-se que os participantes encarem o Seminário GPC-B como uma oportunidade para trabalhar as suas preocupações exploratórias, tanto no que concerne a exploração do mundo educativo, formativo, e profissional, como a exploração de si próprios, e a análise de perspectivas profissionais futuras;

H1.3: Prevê-se que o Seminário GPC-B possa ser percepcionado como uma oportunidade para diminuírem as suas preocupações relativas a uma gestão mais eficaz dos diversos papéis de vida.

Relativamente à avaliação do processo de intervenção, foi antecipado o seguinte:

Hipótese 2: É esperada uma diferença estatisticamente significativa na qualidade da relação de ajuda, desenvolvida entre a psicóloga e os clientes dos grupos submetidos a intervenção, do primeiro para o segundo momento de avaliação, conforme se detalhada nas seguintes sub-hipóteses:

H2.1: Prevê-se um aumento estatisticamente significativo no número de reacções positivas ao processo terapêutico apontadas pelos clientes, do primeiro para o segundo momento de avaliação;

H2.2: Prevê-se uma diminuição estatisticamente significativa no número de reacções negativas ao processo terapêutico apontadas pelos clientes, do primeiro para o segundo momento de avaliação.

Finalmente, e no que respeita a avaliação dos resultados de intervenção, procuraram-se testar as seguintes hipóteses:

Hipótese 3: É esperada uma diferença estatisticamente significativa entre os momentos de pré-teste, pós-teste, e *follow-up*, nos grupos de bolseiros de investigação sujeitos à intervenção, no que respeita os resultados nas dimensões de exploração de carreira, nomeadamente:

Hipótese 3.1: Prevê-se um aumento estatisticamente significativo nos valores da generalidade das dimensões associadas às crenças, e aos comportamentos de exploração de carreira, assim como na reacção *Satisfação com a Informação*, entre os momentos de pré e pós-teste;

Hipótese 3.2: Prevê-se uma diminuição estatisticamente significativa nos valores das reacções de *Stress na Exploração Vocacional* e *Stress na Tomada de Decisão*, entre os momentos de pré e pós-teste;

Hipótese 3.3: Prevê-se uma manutenção dos resultados obtidos nas subescalas referentes às crenças, aos comportamentos, e às reacções ao processo de exploração de carreira, entre os momentos de pós-teste e *follow-up*.

Hipótese 4: É esperada uma diferença estatisticamente significativa entre os momentos de pré-teste, pós-teste, e *follow-up*, nos grupos de bolseiros de investigação sujeitos à intervenção, no que respeita os resultados nas dimensões de preocupação de carreira, conforme se detalha nas seguintes sub-hipóteses:

Hipótese 4.1: Prevê-se uma diferença estatisticamente significativa nos valores das subescalas relativas às preocupações de *Exploração*, *Estabelecimento*, *Manutenção* e *Declínio* entre os momentos de pré e pós-teste;

Hipótese 4.2: Prevê-se uma manutenção dos resultados obtidos nas subescalas referentes à *Exploração, Estabelecimento, Manutenção* e *Declínio*, entre os momentos de pós-teste e *follow-up*.

Hipótese 5: É esperada uma diferença estatisticamente significativa entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no que respeita os resultados nas dimensões de exploração de carreira, nos momentos de pós-teste e *follow-up*, no sentido de resultados mais favoráveis no grupo submetido à intervenção.

Hipótese 6: É esperada uma diferença estatisticamente significativa entre o grupo experimental e o grupo de controlo, nos resultados da medida de preocupação de carreira, nos momentos de pós-teste e *follow-up*, no sentido de resultados mais favoráveis no grupo submetido à intervenção.

3. Plano de investigação

A concretização da presente investigação decorreu ao longo das três fases que se encontram ilustradas na figura 2.1.

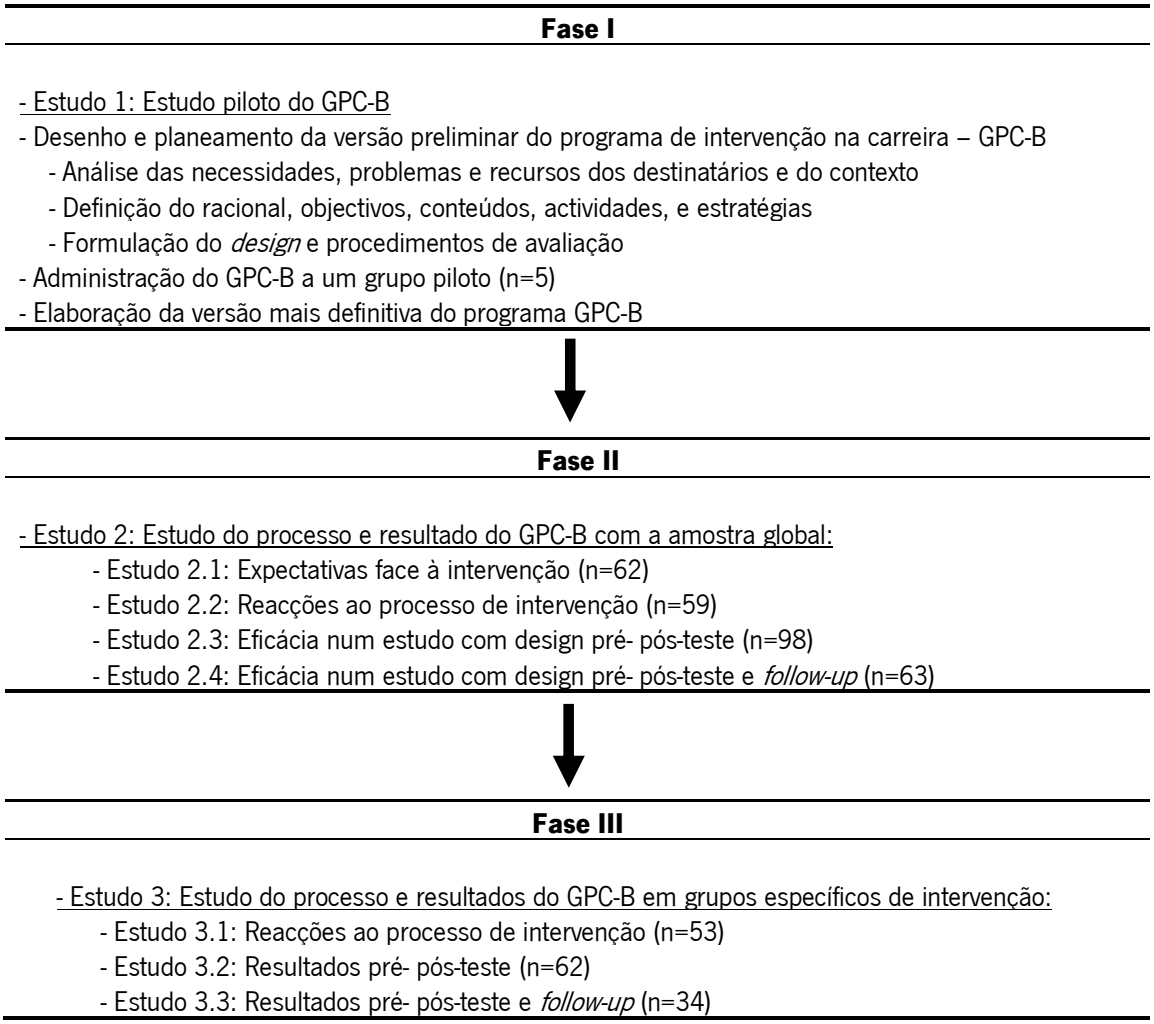


Figura 2.1: Fases do processo de desenho, implementação, e avaliação do GPC-B

A primeira fase corresponde ao desenvolvimento de um modelo e programa preliminar de intervenção com a finalidade de criar oportunidades aos bolseiros de investigação para reflectirem sobre a sua carreira – o Seminário GPC-B (Taveira et al., 2007). Neste sentido, constituiu-se um primeiro grupo piloto, com cinco participantes que se inscreveram voluntariamente, e ao qual foi aplicada a versão preliminar da intervenção e respectiva metodologia de avaliação (Estudo 1). Os resultados deste estudo permitiram a obtenção de

informações bastante pertinentes a partir das quais se considerou a elaboração de uma versão mais definitiva do programa de intervenção.

A segunda fase corresponde ao Estudo 2, desenvolvido considerando a totalidade de sujeitos constituintes do grupo experimental, submetido a intervenção, e a totalidade de sujeitos constituintes do grupo de controlo, não submetido a intervenção. Este engloba: i) o Estudo 2.1, destinado à avaliação das expectativas dos estudantes face ao programa de intervenção; ii) o Estudo 2.2, referente à avaliação das reacções dos estudantes face à qualidade da relação terapêutica; e, iii) os Estudos 2.3 e 2.4, orientados para a avaliação da eficácia do GPC-B, recorrendo o primeiro a um *design* pré e pós-teste, e o segundo a um *design* pré-teste, pós-teste, e *follow-up*.

Finalmente, a terceira fase corresponde ao Estudo 3 do GPC-B, desenvolvido considerando os grupos específicos de intervenção como unidades de análise. Deste fazem parte, por sua vez: i) o Estudo 3.1, relativo à avaliação das reacções dos grupos de estudantes relativamente à intervenção; e, ii) os Estudos 3.2 e 3.3, referentes à avaliação dos resultados da intervenção, por grupo específico de intervenção, e utilizando para o efeito um *design* pré e pós-teste, no caso do primeiro, e um *design* pré-teste, pós-teste, e *follow-up,* no caso do segundo.

4. O Seminário de Gestão Pessoal de Carreira para Bolseiros de Investigação

Neste ponto do trabalho visamos efectuar uma apresentação do modelo de intervenção psicológica desenvolvido especificamente para apoiar os bolseiros de investigação científica da Universidade do Minho, na gestão pessoal da sua carreira. Primeiramente, é apresentado o racional do GPC-B, partindo de um breve enquadramento teórico no âmbito das necessidades e das problemáticas de vida/carreira, experienciadas por este grupo particular da população do ensino superior, com a finalidade de justificar o interesse pelo estudo e apoio à carreira destes indivíduos. De seguida, são explicitados os objectivos, a estrutura e os conteúdos da intervenção GPC-B.

4.1 Avaliação de necessidades e racional do programa

Em Portugal não existem dados concretos acerca do número total de bolseiros de investigação científica. De acordo com dados oficiais da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT, 2007[1]), no ano de 2007, existiam 409 unidades/centros de investigação, correspondendo a um total de 3710 bolseiros de investigação. No entanto, estima-se que o valor real de bolseiros de investigação científica em Portugal se aproxime dos 10.000. Uma análise detalhada dos dados da FCT indica uma forte evolução no número de candidaturas, e respectiva concessão, de bolsas de investigação, entre 1999 e 2007. Em 1999 foram realizadas, aproximadamente, 1400 candidaturas, tendo sido aceites para financiamento cerca de metade. Já em 2007, o número de candidaturas praticamente triplicou, tendo sido atribuídas bolsas a cerca de 2000 candidaturas. Da totalidade de bolsas concedidas em 1999, cerca de 400 foram atribuídas a sujeitos do sexo feminino. Em 2007 este número aproximou-se dos 1200. Se considerarmos a concessão de bolsas de investigação científica por faixa etária, verifica-se que 41% dos bolseiros portugueses possui idades compreendidas entre os 25 e os 30 anos, verificando-se, também, uma forte atribuição de bolsas para pessoas nos escalões etários imediatamente antes e após a referida fase etária (menores de 25 anos, e na faixa etária dos 30 aos 35 anos, respectivamente). A maioria das bolsas atribuídas centra-se nos domínios científicos da engenharia e tecnologia (20%), ciências naturais (20%), e ciências sociais (19%), embora se verifique, também, a concessão de bolsas na área das ciências médicas e da saúde (14%), humanidades (12%), ciências exactas (11%), e ciências agrárias (4%), apesar com menor impacto.

Os bolseiros de investigação científica são entendidos ao longo deste trabalho como um grupo vasto e heterogéneo de pessoas, que se caracteriza por estar a receber uma contrapartida financeira pelo seu envolvimento em algum tipo de projecto de investigação científica, seja no âmbito da realização de uma tese, conducente à obtenção do grau de doutor (aluno/a de doutoramento[2]), seja no seio de uma equipa, a trabalhar no espaço de um centro de investigação (investigador/trabalhador científico).

Até muito recentemente, o interesse pelo estudo das necessidades e problemáticas associadas aos bolseiros de investigação científica foi reduzido, para não dizer praticamente

[1] Informação retirada do sítio da FCT. Disponível em: http://www.fct.mctes.pt/unidades/index.asp?p=1 (Outubro de 2009).

[2] Os alunos envolvidos em projectos de iniciação à investigação científica, ou projectos de investigação científica conducentes à obtenção do grau de mestre não foram considerados neste estudo.

inexistente. Esta situação não é, contudo, exclusiva de Portugal, dado que um pouco por todo o mundo constatamos que são escassas as publicações que versam sobre este grupo específico da população do ensino superior.

Esta situação de desinteresse e inconstância na recolha, análise, e tratamento de dados relativos a bolseiros de investigação científica tem tornado difícil a sistematização de conhecimentos, num corpo teórico e empírico, de rigor científico. No entanto, tendo em consideração a relevância não só numérica, mas também científica, que este grupo específico da população do ensino superior alcançou, ao longo dos últimos anos, no panorama científico português, considera-se pertinente abordar a heterogeneidade de temas e situações que lhe estão associadas.

Um dos temas que tem sido alvo de alguma atenção de investigadores nacionais e internacionais, prende-se com a análise da experiência do bolseiro de investigação científica, à luz da construção dos seus projectos vida/carreira. Os escassos estudos empíricos desenvolvidos neste âmbito (e.g., Araújo & Sousa, 2008; Golde & Dore, 2001) têm trazido um conjunto de contribuições que pode ser organizado nas seguintes três categorias: i) percepções e preocupações de carreira no período pré-bolseiro de investigação; ii) percepções e preocupações de carreira no período de vivência da experiência de bolseiro de investigação; e, iii) percepções e preocupações de carreira no período pós-bolseiro de investigação.

Os estudos que focam o período prévio ao ingresso do bolseiro num projecto de investigação científica têm -se centrado em averiguar as motivações por detrás desta tomada de decisão. De um modo geral, os estudos são consistentes ao afirmar que esta decisão está, surge associada à ponderação de dois factores.

Por um lado, antecipam que o seu envolvimento num projecto de investigação poderá ser um facilitador na obtenção do seu objectivo profissional preferencial - o ingresso na carreira académica. Um estudo desenvolvido por Golde e Dore (2001) envolvendo 4114 alunos, com pelo menos dois anos de frequência num programa doutoral, representativos de vinte e sete universidades do estado de Wisconsin, nos Estados Unidos da América, verificou que à questão "Estaria interessado/a em obter um emprego académico em qualquer momento do seu futuro?" 63% dos alunos responderam afirmativamente.

Também em Portugal, um estudo qualitativo desenvolvido em torno da experiência de vida de 54 bolseiros portugueses revelou que a generalidade dos bolseiros de investigação

científica é aspirante à carreira académica (Araújo & Sousa, 2008, p. 13). No entanto, enquanto no nosso país os bolseiros têm bastante presente as dificuldades inerentes à concretização dessa aspiração, os jovens investigadores americanos crêem ser realista (48.2%) ou, possivelmente realista (43.1%) a obtenção de um emprego académico.

Por outro lado, os bolseiros portugueses consideram que o envolvimento num projecto de investigação poderá funcionar como retardador da entrada num mercado de trabalho cada vez mais tumultuoso e incerto. Se até há uns anos possuir um diploma era garantia de um emprego rápido, estável, e bem remunerado, as actuais circunstâncias económicas indicam que o mercado de trabalho não tem capacidade para absorver a quantidade de jovens licenciados que todos os anos saem das universidades (Azevedo & Fonseca, 2007). Assim sendo, dados os actuais constrangimentos na transição universidade - mercado de trabalho, bem como, a necessidade de assegurar alguma fonte de subsistência, as bolsas de investigação científica acabam por ser vistas como refúgios para o desemprego (Araújo & Sousa, 2008, p. 75). É importante salientar, ainda, que qualquer que seja a motivação preponderante para o envolvimento num projecto de investigação, a literatura parece ser unânime em considerar que esta decisão carece de exploração, tanto no que respeita a aspectos relacionados com o papel do bolseiro de investigação (e.g., tempo, dinheiro, perseverança), como em relação a percursos de carreira alternativos (e.g., indústria, governo) (Araújo & Sousa, 2008; Golde & Dore, 2001).

Relativamente ao período de vivência do papel de bolseiro de investigação, os cientistas têm estado particularmente focados na avaliação do impacto que o envolvimento num projecto de investigação tem nas diversas áreas de vida/carreira do bolseiro. A solidão/isolamento, a falta de auto-confiança, e a dificuldade na gestão dos diversos papéis de vida, são alguns dos temas mais debatidos entre a comunidade académica e científica ao longo deste processo (e.g., Araújo & Sousa, 2008; Davis & Parker, 1997). Tradicionalmente, a actividade do bolseiro de investigação estava associada a um trabalho difícil, rotineiro, e solitário. O bolseiro trabalhava de forma isolada, encontrando-se com o(s) seu(s) orientador(es) e/ou colegas apenas esporadicamente. Esta situação, considerada por muitos, altamente desmotivadora (Davis & Parker, 1997), está, no entanto, a ganhar novos contornos. Apesar de ser um critério que varia em função das instituições, das áreas, e dos programas de investigação, cada vez mais a produção de conhecimento científico ocorre no seio de equipas de investigação. Além disso, como estratégia para combater estes sentimentos de solidão e isolamento, algumas entidades

(e.g., a Unidade de Consulta Psicológica Clínica, do Serviço de Psicologia, da Universidade do Minho) têm já investido na criação de grupos de suporte formal (e.g., Programa "Como sobreviver a uma tese"), e informal (e.g., Grupo de Doutorandos Anónimos), com a finalidade de proporcionar aos bolseiros um espaço de convívio e partilha das suas experiências e angústias.

A falta de auto-confiança que, muitas das vezes, os bolseiros declaram experienciar ao longo do percurso de investigação, é outro dos temas que mais tem captado a atenção dos autores. Este sentimento de falta confiança/insegurança acerca das competências, capacidades, e conhecimentos, para empreender com sucesso um projecto científico, está, na maioria das vezes, associado a dois aspectos distintos. Por um lado, os sujeitos desconhecem as exigências e desafios subjacentes a um projecto de tal envergadura. No estudo realizado por Golde e Dore (2001), grande parte dos alunos avaliados referiu possuir apenas uma vaga ideia acerca do que envolve elaborar e concretizar um projecto de investigação, aquando da sua tomada de decisão. Por outro lado, possuem uma fraca percepção de auto-eficácia na tarefa, dado que, muito raramente, tiveram oportunidades para se expor, a situações prévias, de cariz semelhante (por exemplo, ao nível da licenciatura). A este respeito, algumas instituições do ensino superior português estimulam, e proporcionam aos seus alunos oportunidades de envolvimento em actividades de investigação, quer mediante o acesso a bolsas de iniciação científica, quer através da colaboração em projectos de investigação dentro e fora das unidades curriculares (e.g., Escola de Psicologia da Universidade do Minho).

No que concerne o tópico da gestão de papéis de vida, os autores identificaram, unanimemente, que a dedicação exclusiva e excessiva ao projecto de investigação tem implicações ao nível do bem-estar físico e psicológico do bolseiro, afectando, por consequência, a sua vida pessoal, familiar, e social (e.g., Davis & Parker, 1997). A dificuldade e, por vezes, incapacidade por parte dos bolseiros para distinguir, de forma adequada, os tempos de trabalho e não-trabalho (Araújo & Sousa, 2008) estão associadas a factores, tais como, a ausência de um horário de trabalho claramente definido, a flexibilidade na gestão e organização das tarefas e subtarefas necessárias para a concretização do trabalho, bem como, a inexistência de avaliações periódicas. Como consequência, grande parte dos bolseiros de investigação vivencia diariamente um conjunto de tensões e desequilíbrios entre os seus projectos profissionais, e os projectos da sua esfera pessoal (e.g., formar uma família; conviver com os amigos). Estabelecer um tempo e um espaço para o projecto, envolver-se em actividades lúdicas e recreativas, conviver e partilhar

experiencias e emoções, e cuidar de si próprio/a são algumas das estratégias recomendadas para minimizar os prejuízos que o envolvimento na investigação pode acarretar.

O período pós-conclusão do projecto de investigação está envolto num conjunto de dúvidas, angústias, e reflexões que têm, também, sido alvo de escrutínio na literatura. Neste, os bolseiros concretizam um balanço dos benefícios alcançados pelo seu investimento na investigação (particularmente, em termos das suas competências) e, simultaneamente, avaliam as suas perspectivas profissionais futuras. De um modo geral, o trabalho de investigação é considerado um investimento significativo (e.g., em termos de tempo e dinheiro) para os bolseiros (Smallwood, 2004), mas que lhes permite uma aproximação às suas aspirações de carreira. Os programas e projectos de investigação têm um papel preponderante na preparação dos alunos para o desempenho futuro de papéis em posições académicas ou empregos ligados à investigação. Por exemplo, no estudo de Golde e Dore (2001), 65.1% dos alunos estudados referiram sentir-se bem preparados pelo seu programa para conduzir uma investigação, e 53.6% dos alunos tinham tido oportunidade para desenvolver competências na área do ensino. No entanto, os programas e projectos de investigação dificilmente promovem a exploração e obtenção de empregos alternativos, fora do âmbito da academia e investigação, nomeadamente, no governo, na indústria, ou na administração pública. Apesar das instituições de ensino serem responsáveis por ajudar os bolseiros a explorar novas possibilidades de carreira (por exemplo, através da realização de workshops, de estágios, ou internatos), muito raramente essas oportunidades estão disponíveis. Por conseguinte, frequentemente os bolseiros de investigação reconhecem que, além de não estarem capazes de identificar opções de carreiras fora do meio académico, também não estão preparados para enfrentar as necessidades de uma força de trabalho em mudança (Nyquist & Wulff, 2000).

Dada esta breve revisão em torno dos principais problemas e perspectivas que pautam a vida/carreira dos bolseiros de investigação científica, facilmente se compreende que este é um segmento significativo da população do ensino superior que necessita de serviços de carreira especializados. Apesar da evidência, são ainda escassos os serviços de carreira que investem no apoio a uma tomada de decisão consciente e informada por parte dos bolseiros de investigação face aos seus objectivos pessoais e profissionais. Esta situação em muito se deve à crença amplamente disseminada de que os bolseiros estão muito focados na sua carreira e, por conseguinte, não necessitam de apoio à sua gestão (Luzzo, 2000). No entanto, se

considerarmos a complexidade de assuntos que muitos destes investigadores enfrentam, alguns dos quais já supracitados, facilmente se compreende a necessidade, e importância, de que se revestem, em particular para esta população, os serviços de gestão de carreira.

Neste sentido, concluí-se que os serviços e programas compreensivos e sistematizados de gestão de carreira para bolseiros de investigação científica devem basear-se num sólido conhecimento acerca de quem eles são, e o que eles identificam como sendo as suas necessidades, problemas, e preocupações, dentro e fora da instituição que os acolhe. Devem ser geridos por profissionais com formação, competências, e conhecimentos na área da carreira adequados para os apoiar nas suas especificidades. E, finalmente, devem instigá-los a ter um papel mais activo no desenvolvimento da sua própria carreira, nomeadamente, através do aumento do conhecimento acerca de si próprios, das oportunidades educativas, formativas e profissionais e, do processo de tomada de decisão. O processo de apoio à gestão de carreira dos bolseiros de investigação deve ter como finalidade última o desenvolvimento um projecto individual, que resulte de um equilíbrio entre os desejos e as possibilidades pessoais, e as necessidades de uma sociedade e economia cada vez mais globais (Nyquist & Wulft, 2000).

O projecto Seminário de Gestão Pessoal da Carreira (GPC; Taveira, et al., 2007) nasceu no ano de 2006, no seio de uma equipa de técnicas de Psicologia, com especialização na área da Psicologia Vocacional, que colaboravam no Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, da Universidade do Minho (SCPDH-UM). Este projecto possui as suas raízes num conjunto diverso de conhecimentos teóricos e empíricos que foram, sistematicamente, recolhidos, actualizados e expandidos ao longo dos últimos anos.

O projecto GPC considera que a gestão pessoal da carreira diz respeito a um processo que assenta na exploração vocacional, no desenvolvimento de objectivos, no delineamento de planos de acção, e na obtenção de *feedback*, tendo em vista a resolução de problemas e a tomada de decisão relativas à carreira, devendo ocorrer de forma contínua e regular ao longo de todo o ciclo de vida de um indivíduo (Taveira, 2009). Esta definição encerra em si praticamente todos os aspectos pertinentes relativos ao racional teórico que sustenta este projecto. Ao longo de toda a vida, cada sujeito é, sistematicamente, chamado a resolver problemas e a tomar decisões referentes à sua carreira. Estas situações servem de estímulo para que ele se envolva no desenvolvimento e na implementação de comportamentos de gestão de carreira. No entanto, a maioria das pessoas não apresenta conhecimentos nem competências adequadas na gestão

da sua carreira. Por este motivo, e dado o seu carácter preventivo e desenvolvimental, pretende-se com este projecto introduzir os seus destinatários na temática da gestão pessoal da carreira, antecipando eventuais necessidades e dificuldades de carreira, típicas da fase de desenvolvimento em que se encontram, mas também, das fases subsequentes. Assim sendo, a primeira etapa deste projecto consiste em apoiar os seus participantes na tarefa que Greenhaus e Callanan (1994) designam por exploração de carreira, e que King (2004) designa por mapear a situação. De um modo geral, pretende-se, nesta fase, estimular os participantes a desenvolverem um papel activo na recolha e na análise de informação pertinente que lhes permita resolver eficazmente as suas dificuldades de carreira. Neste sentido, são trabalhadas as dimensões cognitivas, comportamentais, e afectivas do processo de exploração, de acordo com o modelo sugerido por Stumpf, Colarelli e Hartman (1983). As dimensões cognitivas dizem respeito às crenças dos participantes relativamente ao grau de importância e utilidade percebida do processo de exploração. As dimensões comportamentais envolvem o onde, como, e quanto explorar. E, as dimensões afectivas incidem sobre as reacções aos resultados da exploração. Esta questão da exploração é trabalhada, de forma sistemática ao longo de várias sessões, com a finalidade de permitir aos participantes: i) analisar e reflectir a sua história individual de carreira, em termos pessoais, académicos, profissionais, sociais, e de lazer; ii) favorecer a valorização de si próprios através do auto-conhecimento centrado nos interesses, nas competências, nos valores, nas aptidões, e nos projectos científicos e de trabalho, adquiridos em diferentes contextos ao longo da vida; iii) fomentar o reconhecimento da rede de suporte social e das influências exercidas por esta nas decisões de carreira; e, iv) apoiar a procura e exploração de informação relativa ao mundo educativo, formativo, e profissional, e a sua aplicação na vida quotidiana.

Tendo por base as informações obtidas durante o processo exploratório, e a sua interpretação à luz das características de si próprios e do mundo, a segunda etapa do projecto GPC consiste em apoiar os participantes no estabelecimento de objectivos de carreira, e no desenvolvimento de um plano de acção que tenha em vista a sua concretização (Greenhaus & Callanan, 1994). O que se pretende é estimular o aperfeiçoamento da capacidade de planeamento e decisão pessoal sobre a carreira, através do desenvolvimento de objectivos futuros a curto, médio, e longo prazo, de forma clara, precisa e realista, bem como, favorecer o desenvolvimento de competências no âmbito da resolução de dilemas e transições vocacionais.

A terceira etapa do projecto GPC envolve o que ambos os autores referem como a implementação de estratégias de carreira (Greenhaus & Callanan, 1994; King, 2004). Depois de definidos os objectivos a que cada sujeito se propôs alcançar, e de delineado um plano integrado e reflectido de acção, cada um deveria ser capaz de concretizar as estratégias por si definidas, e constantemente monitorizar o seu progresso perante tais objectivos. No contexto do seminário, é possibilitado aos participantes o ensaio, em contexto protegido, da execução dos seus objectivos de vida.

No final da participação nas três etapas do projecto é esperado que os participantes tenham desenvolvido uma visão mais positiva acerca do seu futuro e, que sejam capazes de consolidar e generalizar as aprendizagens desenvolvidas no âmbito da gestão pessoal da carreira para outros contextos, situações, e problemáticas de vida. Em termos mais latos, pretende-se, que a frequência deste projecto possibilite aos participantes desenvolver a sua capacidade de adaptabilidade à carreira (Savickas, 2005). A adaptabilidade é entendida como o conjunto de recursos, estratégias, e processos que os indivíduos utilizam com a finalidade de se ajustarem às tarefas de desenvolvimento vocacional e, deste modo, construírem as suas carreiras. Destes, consideramos que o projecto GPC poderá ser particularmente útil no aumento das competências de preocupação e confiança na carreira. A preocupação de carreira estimula os sujeitos a anteciparem as tarefas e transições vocacionais mais próximas, e a envolverem-se em actividades e experiências que favorecem o desenvolvimento de um plano de acção tendo em vista uma resolução bem sucedida. Por sua vez, a confiança na carreira está associada a sentimentos de auto-eficácia por parte do indivíduo. Isto é, corresponde às crenças do sujeito em como possui todas as competências necessárias para resolver com sucesso as tarefas, os desafios, e os obstáculos, com os quais se depara ao longo do seu percurso de vida.

É importante salientar que o Seminário de Gestão Pessoal da Carreira integra, actualmente, três intervenções vocacionais especializadas. A primeira, o Seminário de Gestão Pessoal da Carreira, versão A, é dirigida aos alunos dos anos intermédios dos estudos de graduação e pós-graduação (GPC A; Taveira, et al, 2006). A segunda intervenção, o Seminário de Gestão Pessoal da Carreira, versão B, surgiu pouco tempo depois, e é vocacionada para promover as competências de gestão pessoal da carreira em jovens adultos, bolseiros de investigação e de doutoramento, envolvidos em projectos de investigação científica (GPC B; Taveira, et al., 2007). Por sua vez, a terceira intervenção, o Seminário de Gestão Pessoal da

Carreira, versão C, foi desenvolvida também no ano de 2007, pouco tempo depois da segunda, e é especializada no atendimento a adultos profissionalmente activos que desejem potenciar as suas oportunidades de desenvolvimento de carreira (GPC C; Taveira, et al., 2007).

4.2 Objectivos, estrutura e conteúdos

O GPC-B compreende sete sessões de intervenção na carreira, organizadas em quatro momentos, especificamente: i) uma sessão de pré-teste; ii) quatro sessões, com periodicidade semanal, de 120 minutos cada, em ambiente de pequeno grupo (entre 2 a 9 participantes), com vista a apoiar os participantes na análise da sua trajectória pessoal de carreira, no balanço e conhecimento de competências, na concepção de objectivos a curto, médio, e longo prazo, no teste de hipóteses e, na suscitação do empreendedorismo face à própria carreira; iii) uma sessão de pós-teste; e, iv) uma sessão de *follow-up*. No quadro 2.1 apresentam-se de forma resumida os principais objectivos, bem como alguns exemplos de actividades, associados a cada sessão do programa de intervenção.

A sessão 0, Iniciar, constitui-se como uma sessão de acolhimento e envolvimento inicial entre todos os intervenientes no processo de intervenção. Tem como preocupação primordial a criação de condições para que os participantes possam ficar a conhecer-se, mas também, para que desenvolvam uma relação de ajuda empática, positiva, e colaborativa com a psicóloga, estabelecendo-se, deste modo, uma atmosfera de grupo adequada. Inclui ainda a administração de um conjunto de instrumentos que constituem o pré-teste, a exploração e avaliação das expectativas, motivações, e mitos dos participantes face à intervenção e ao papel da psicóloga, e a identificação dos objectivos e necessidades individuais de apoio. Prossegue-se através de uma introdução ao processo de gestão pessoal da carreira, na qual se explicitam alguns dos conceitos que serão mais frequentemente trabalhados ao longo do programa - nomeadamente, o conceito de carreira, a carreira profissional, a profissão, o emprego, o trabalho, e o lazer, - e efectua-se a apresentação dos temas, objectivos, e estrutura geral do programa. Definem-se regras de funcionamento do grupo, tais como, nomeadamente, a pontualidade, a assiduidade, a confidencialidade, e a postura pró-activa nas sessões, e estabelece-se um contrato de participação. Conclui-se com a calendarização das próximas sessões, a avaliação subjectiva da

sessão através da aplicação do Comentário Pessoal da Sessão, e a motivação para o tema e principais conteúdos da próxima sessão.

A sessão 1, Percurso de Carreira, consiste em apoiar os participantes na análise da sua trajectória pessoal de carreira. Neste sentido, ao longo desta sessão pretende-se efectuar o levantamento da história de vida do participante, apoiando-se a reflexão sobre as suas experiências significativas nas componentes pessoal, social, escolar, e profissional. É também sustentada a identificação da sua rede de relações pessoais, permitindo-se a consciencialização acerca da dimensão relacional das aprendizagens efectuadas. Integra-se o trabalho de doutoramento ou de investigação no contexto mais amplo da história de carreira/vida. Conclui-se com a avaliação da sessão e motivação para a sessão seguinte.

A sessão 2, Reconhecimento e Validação de Competências de Carreira, pretende dar continuidade à auto-observação e auto-consciência no âmbito da gestão pessoal da carreira que foram iniciadas na sessão anterior. Deste modo, está orientada para o balanço de competências pessoais, mas igualmente, para o conhecimento dos interesses, das capacidades, e dos valores, adquiridos ao longo da vida. É também explorado o estilo de vida desejado, finalizando-se as actividades através da avaliação e motivação para a próxima sessão. Estas duas sessões culminam com a elaboração de uma auto-biografia, de modo a promover a auto-estima dos participantes, mas também, a favorecer a consciencialização e valorização dos participantes acerca do seu património experiencial.

A sessão 3, Estabelecimento de um Projecto de Vida, visa o apoio à concepção de objectivos de curto, médio, e longo prazo, assim como, o teste de hipóteses. Por conseguinte, ao longo desta sessão pretende-se apoiar a exploração de informação, a simulação da execução de planos de acção de carreira, e a antecipação de eventuais recursos e obstáculos, nas mais diversas áreas. Pretende-se igualmente amparar a reflexão em torno da conciliação de objectivos de vida pessoais, sociais, educativos, profissionais, de lazer, e de cidadania, através do desenvolvimento e manutenção de uma visão positiva sobre o futuro.

A sessão 4, Gestão Pessoal do Projecto de Vida, orienta-se para o acentuar da necessidade de um papel activo na exploração da realidade, o sensibilizar para a variedade de fontes disponíveis para explorar a realidade profissional, e a promoção do empreendedorismo face à carreira. Neste sentido, são desenvolvidas actividades que favorecem quer o

aprofundamento do processo de criação da própria empresa, quer a exploração de abordagens à procura de emprego.

Quadro 2.1: Estrutura, objectivos, e actividades exemplo do Seminário GPC-B

Sessão	**Objectivos**	**Exemplos de actividades**
Sessão 0: Iniciar	- Acolhimento e envolvimento inicial - Estabelecimento de uma relação de ajuda colaborativa - Administração das medidas de pré-teste - Exploração de expectativas e mitos face à intervenção e ao papel da/o psicóloga/o - Sensibilização e exploração inicial do processo de Gestão Pessoal da Carreira - Apresentação dos temas, objectivos e estrutura geral do programa - Definição das regras de funcionamento do grupo e contrato de intervenção - Avaliação da sessão e finalização	A minha inscrição no Seminário de Gestão Pessoal da Carreira para Bolseiros: motivações e receios
Sessão 1: Percurso de Carreira	- Reflexão inter-sessões - Exploração pessoal da história de vida e início do balanço das competências pessoais e de adaptabilidade na carreira - O trabalho de doutoramento ou investigação no contexto mais amplo da história de carreira/vida - Orientação para objectivos de carreira a curto, médio e longo prazo - Avaliação da sessão e finalização	Linha da Vida
Sessão 2: Reconhecimento e Validação de Competências de Carreira	- Reflexão inter-sessões - Desenvolvimento da auto-observação e auto-consciência no âmbito da gestão pessoal da carreira: a realização e o desenvolvimento de aspirações, competências e interesses adquiridos pelos participantes ao longo da vida - Estilo de vida desejado e objectivos pessoais de carreira a curto, médio e longo prazo: o papel da auto-regulação na carreira - Avaliação da sessão e finalização	O meu retrato
Sessão 3: Estabelecimento de um Projecto de Vida	- Reflexão inter-sessões - Manter e desenvolver a sua visão positiva sobre o futuro - Apoio à concepção de projectos de futuro: exploração de informação, simulação da execução de planos de acção de carreira, recursos e obstáculos - Apoio à conciliação de objectivos de vida pessoais, sociais, educativos e profissionais e à construção de uma visão positiva sobre o futuro - Conclusões sobre esse processo - Avaliação da sessão e finalização	Mudo de Vida
Sessão 4: Gestão Pessoal do Projecto de Vida	-Reflexão inter-sessões -Apoio à concepção de projectos de futuro: aprofundamento do processo de criação da própria empresa e da exploração de abordagens na procura de emprego - Simulação de uma entrevista de emprego - Conclusão acerca do processo de exploração vocacional - Avaliação da sessão e finalização	Passos para a criação da própria empresa Abordagens à procura de emprego
Sessão 5: Finalizar	- Reflexão inter-sessões - Manutenção e desenvolvimento de uma visão positiva do futuro - Consolidação e generalização das aprendizagens realizadas ao longo do processo de intervenção - Avaliação do processo de intervenção - Administração das medidas de pós-teste - Finalização do processo de intervenção	Linha da Vida Futura
Sessão 6: *Follow-up*	- Administração das medidas de *follow-up*	

A sessão 5, Finalizar, visa apoiar os participantes no desenvolvimento e manutenção de uma visão positiva face ao futuro, bem como, na consolidação e generalização das aprendizagens realizadas ao longo do seminário, nomeadamente, na generalização do processo de tomada de decisão a outras decisões de carreira. Todo este processo culmina na aplicação de um conjunto de medidas que se constituem no pós-teste.

A sessão 6, *Follow-up*, corresponde ao preenchimento das medidas de seguimento, cinco semanas após o preenchimento do pós-teste.

5. Participantes

A amostra inicial da presente investigação é constituída por 141 bolseiros de investigação científica que, após terem tido conhecimento deste projecto, acederam a integrar os respectivos grupos de intervenção: o grupo piloto, o grupo experimental, e o grupo de controlo.

Da constituição do grupo piloto, associado a uma primeira experiência de aplicação do Seminário GPC-B, faziam inicialmente parte sete bolseiros de investigação, dois dos quais desistiram da sua participação, aquando do contacto telefónico, alegando impossibilidade de comparecerem no horário e local estipulados para a realização do programa.

Relativamente ao grupo experimental, inscreveram-se para frequentar as sessões do Seminário GPC-B oitenta e nove sujeitos. Destes, cinco sujeitos desistiram da sua participação no Seminário, aquando do contacto telefónico, por não existir um número mínimo de participantes para dar início a um grupo no horário por si seleccionado, e por sua indisponibilidade para transitarem para outro horário. Os restantes oitenta e quatro sujeitos foram distribuídos por quinze grupos de intervenção. Os grupos 5 (n=5), 7 (n=2), 8 (n=4), 10 (n=4) e 14 (n=9), não sofreram qualquer alteração na sua constituição ao longo do projecto, o que significa que frequentaram e concluíram a intervenção, tantos sujeitos quantos os inscritos. Em contrapartida, os grupos 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, e 13, sofreram algumas alterações na sua composição ao longo do decorrer da presente investigação, e cujos motivos se detalham mais adiante.

Assim, o grupo 1 era inicialmente constituído por sete sujeitos, no entanto, três desistiram da sua participação. O grupo 2 era constituído por oito sujeitos, mas três também desistiram. Para participar no grupo 3 inscreveram-se oito indivíduos, mas metade não deu continuidade ao processo. No grupo 4 e no grupo 13, compostos por cinco inscritos cada um, quatro concluíram a intervenção. O grupo 6, primeiramente composto por sete indivíduos, perdeu dois participantes. O grupo 9 e o grupo 11, constituídos inicialmente por seis sujeitos cada um, viram um participante desistir da sua inscrição. O grupo 12, inicialmente com quatro inscritos, concluiu a intervenção apenas com metade. Finalmente, e no que respeita o grupo 15 de intervenção, este não se chegou a concretizar tendo em conta que os sujeitos, apesar de terem confirmado a sua comparência, nunca chegaram a estar presentes em nenhuma sessão.

Em relação aos indivíduos que, apesar de integrados em grupos de intervenção, desistiram da sua participação no programa Seminário GPC-B, é importante salientar que sete não chegaram a comparecer a nenhuma sessão, tendo comunicado a sua desistência. Dos restantes cinco indivíduos, três estiveram presentes apenas na primeira sessão, e dois frequentaram o seminário até à terceira sessão. De um modo geral, todos apresentaram como principal motivo de desistência a indisponibilidade para frequentar as sessões no horário por si seleccionado, ou em qualquer outro horário disponibilizado. Essa indisponibilidade estava, na maior parte das vezes, associada: i) a outro(s) compromisso(s) em simultâneo (e.g., reuniões de orientação, cursos, acções de formação) (n=7); ou, ii) a ausência para o estrangeiro por um período de tempo relativamente prolongado (n=3). Apenas dois dos sujeitos desistiram do programa sem ter apresentado qualquer justificação, mesmo após várias tentativas de contacto.

Em relação ao grupo de controlo, aceitaram colaborar no preenchimento dos respectivos instrumentos de avaliação, quarenta e cinco bolseiros de investigação, distribuídos por três subgrupos. O grupo 1 de controlo é constituído por dezoito participantes, e todos concretizaram o preenchimento das medidas de avaliação, pelo menos, duas vezes (pré-teste e pós-teste). O grupo 2 é constituído por nove participantes, três dos quais apenas compareceram ao preenchimento da medida de pré-teste. O grupo 3 compõe-se de dezoito indivíduos, seis dos quais não se disponibilizaram para o preenchimento das medidas nos momentos de pós-teste e de *follow-up*. Tendo em consideração os objectivos da presente investigação, estes sujeitos que não cumpriram o preenchimento das medidas nos respectivos momentos de avaliação, apesar de reconhecerem o seu compromisso com os investigadores, efectuado nos procedimentos, não foram considerados na amostra final dos estudos.

Por conseguinte, constituem a amostra final desta investigação 103 participantes, distribuídos pelos respectivos grupos de intervenção conforme se apresenta na figura 2.2: 5 participantes no grupo piloto (4.9%), 62 participantes no grupo experimental (60.2%), e 36 participantes no grupo de controlo (35%). Comparativamente com a amostra inicial constata-se que a taxa de participação foi de 73.05%. A taxa de mortalidade distribuiu-se pelos três grupos da seguinte forma: 28.57% no grupo piloto, 30.34% no grupo experimental, e 20% no grupo de controlo.

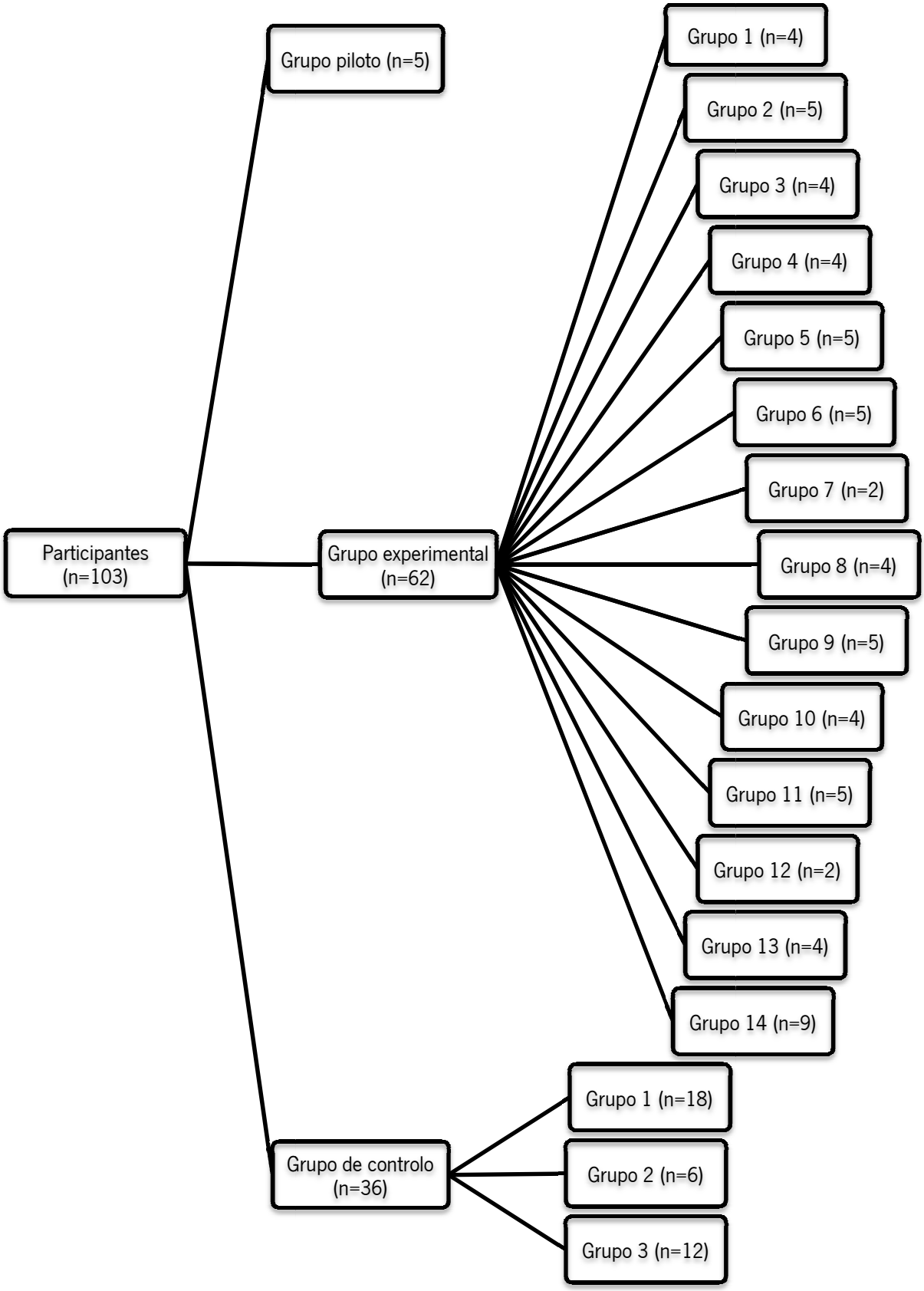


Figura 2.2: Distribuição da totalidade de participantes pelos respectivos grupos de intervenção

Dos 103 participantes finais, 71 são mulheres (68.9%) e 32 são homens (31.1%), com idades compreendidas entre os 22 e os 49 anos (M=29.27; DP=5.97), e estado civil destes indivíduos é, maioritariamente, solteiro (n=66, 64.1%), sendo que apenas 33 (32%) são casados, e 4 (3.9%) são divorciados.

Estes bolseiros encontram-se a desenvolver os seus projectos de investigação ou de doutoramento nas seguintes áreas de estudo (CNAEF, 2005)[3]: Ciências Sociais e do Comportamento (n=53, 51.5%), Engenharia e Técnicas Afins (n=37, 35.9%), Formação de Professores/formadores e Ciências da Educação (n=4, 3.9%), Matemática e Estatística (n=2, 1.9%), Ciências da Vida (n=2, 1.9%), Ciências Físicas (n=2, 1.9%), Ciências Empresariais (n=1, 1%), Direito (1, 1%), e Humanidades (n=1, 1%).

Registam um tempo médio de trabalho de 63.93 meses (DP=76.33; Min=0; Max=372), estando, em média, na mesma universidade ou empresa, há cerca de 36.51 meses (DP=39.37; Min=0; Max=176) e, na mesma categoria de bolseiros de investigação há 19.68 meses (DP=22.5; Min=0; Max=144). Destes, 32 (31.1%) estão a equacionar uma mudança de categoria dentro de um ano, aquando do término do seu contrato de trabalho.

O grupo piloto é constituído por indivíduos de ambos os sexos (2, 40% mulheres; 3, 60% homens), estes bolseiros de investigação possuem idades compreendidas entre os 28 e os 30 anos de idade (M=28.8; DP=.84). Encontram-se a desenvolver os seus projectos de investigação na área da Engenharia e técnicas afins (n=5, 100%). Apresentam uma média de tempo de trabalho e uma média de tempo na mesma empresa/universidade de 84 meses (DP=36.99; Min=48; Max=144), e uma média de tempo a desempenhar a função de bolseiros de investigação de 43.20 meses (DP=34.37; Min=0; Max=84). Quando questionados acerca da possibilidade de virem a mudar de categoria profissional dentro de um ano, três dos participantes (60%) revelam que esta é uma opção a considerar, enquanto os restantes dois (40%) desejam permanecer na categoria profissional na qual se encontravam, não antecipando brevemente uma mudança no seu estatuto.

O grupo experimental é constituído, na sua generalidade, por sessenta e dois bolseiros de investigação, de ambos os sexos (49, 64.5% mulheres e 22, 35.5% homens), com idades compreendidas entre os 22 e os 49 anos (M=29.73; DP=6.15) que frequentaram o Seminário

[3] A organização das áreas de estudo em que os bolseiros se encontram a desenvolver os seus projectos de investigação foi realizada com recurso à Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) publicada no Diário da República, na Portaria nº256/2005 de 16 de Março.

GPC-B ao longo de cinco semanas consecutivas. Estes sujeitos encontram-se a desenvolver os seus projectos científicos nas seguintes áreas de investigação: Engenharia e técnicas afins (n=31, 50%), Ciências sociais e do comportamento (n=22, 35.5%), Formação de professores/formadores e ciências da educação (n=2, 3.2%), Matemática e estatística (n=2, 3.2%), Ciências da vida (n=2, 3.2%), Ciências físicas (n=1, 1.6%), Direito (n=1, 1.6%), Humanidades (n=1, 1.6%). Apresentam um tempo médio de trabalho de 71.50 meses (DP=79.06; Min=0; Max=372), um tempo médio na mesma empresa/universidade de 37.61 meses (DP=40.59; Min=0; Max=176), e um tempo médio na mesma função de bolseiros de 21.21 meses (DP=19.07; Min=0; Max=72). Vinte dos participantes (32.3%) antecipam uma mudança de função dentro do próximo ano.

O grupo experimental está subdividido em catorze grupos distintos, cujas particularidades sócio-demográficas se encontram explicitadas no quadro 2.2. Estes correspondem aos grupos de sujeitos tal como lhes foi aplicada a intervenção. Destes grupos, todos os sujeitos que os constituem (n=62) frequentaram a totalidade da intervenção de carreira e colaboraram, no mínimo, em dois momentos de avaliação (pré e pós-teste). Aproximadamente metade (n=34) dos participantes destes grupos esteve também presente aquando do momento de *follow-up*.

O grupo de controlo é composto por trinta e seis bolseiros de investigação (29, 80.6% mulheres e 7, 19.4% homens), com uma média de 28.56 anos de idade (DP=6.06; Min=23; Max=48). Encontram-se a desenvolver os seus projectos científicos nas áreas de investigação relacionadas com as Ciências sociais e do comportamento (n=31, 86.1%), Formação de professores/formadores e ciências da educação (n=2, 5.6%), Ciências físicas (n=1, 2.8%), Ciências empresariais (n=1, 2.8%), e Engenharia e técnicas afins (n=1, 28%). Apresentam um tempo de trabalho entre os 5 e os 336 meses (M=59.11; DP=73.91), um tempo na mesma empresa/universidade entre os 2 e os 144 meses (M=39.03; DP=38.63), e um tempo na mesma função de bolseiros que oscilava entre os 2 e os 144 meses (M=19.31; DP=28.25). Apenas 9 (25%) destes sujeitos antecipam a conclusão do seu contrato de trabalho dentro do próximo ano.

Este grupo subdivide-se, também, em três grupos distintos, de acordo com a fase de avaliação em que foram constituídos, estando as suas características sócio-demográficas também descritas no quadro 2.2. À semelhança do anteriormente apontado, também estes

indivíduos (n=36) colaboraram, pelo menos, em dois momentos de avaliação (pré e pós-teste), tendo inclusivamente 14 dos sujeitos participado no terceiro momento (*follow-up*).

Quadro 2.2: Caracterização sócio-demográfica da amostra por grupo de intervenção (n=103)

Amostra		Sexo		Idade		Tempo Trabalho		Tempo Empresa		Tempo função		Mudança na função
		F (%)	M (%)	Média (DP)	Min-Max	Média (DP)	Min-Max	Média (DP)	Min-Max	Média (DP)	Min-Max	Sim (%)
Grupo piloto (n=5)		2 (40%)	3 (60%)	28.8 (.84)	28-30	84 (36.99)	48-144	84 (36.99)	48-144	43.2 (34.37)	0-84	3 (60%)
Grupo experimental (n=62)	**Grupo 1 (n=4)**	2 (50%)	2 (50%)	29 (3.27)	25-33	57 (51.26)	0-120	31.5 (30.74)	0-72	24 (32.86)	0-72	1 (25%)
	Grupo 2 (n=5)	1 (20%)	4 (80%)	29.2 (3.83)	26-35	38.4 (34.91)	2-96	19.4 (12.52)	3-36	17 (12.57)	3-36	3 (60%)
	Grupo3 (n=4)	1 (25%)	3 (75%)	25.75 (2.06)	24-28	18 (15.49)	0-36	12 (9.8)	0-24	10 (10.58)	0-24	1 (25%)
	Grupo 4 (n=4)	4 (100%)	0	24.25 (1.5)	23-26	20.25 (26.74)	4-60	20.25 (26.74)	4-60	17.25 (20.81)	4-48	2 (50%)
	Grupo 5 (n=5)	5 (100%)	0	24.6 (1.95)	22-27	8 (9.25)	2-24	13.6 (15.57)	2-36	13.6 (15.57)	2-36	1 (20%)
	Grupo 6 (n=5)	0	5 (100%)	30.2 (6.42)	23-39	68.8 (90.29)	6-216	49 (59.74)	6-216	10.6 (4.67)	6-17	1 (20%)
	Grupo 7 (n=2)	2 (100%)	0	29.5 (6.36)	25-34	90 (59.4)	48-132	36 (16.97)	24-48	21 (4.24)	18-24	0
	Grupo 8 (n=4)	3 (75%)	1 (25%)	30.5 (2.65)	27-33	72.5 (55.58)	14-120	54.5 (40.3)	14-108	39 (19.36)	14-60	2 (50%)
	Grupo 9 (n=5)	4 (80%)	1 (20%)	26.6 (2.19)	24-30	68 (44.72)	4-120	51.2 (35.03)	4-96	38.6 (32.83)	4-72	4 (80%)
	Grupo 10 (n=4)	3 (75%)	1 (25%)	31 (7.79)	25-42	87.5 (78.19)	12-182	95 (69.77)	12-176	20.5 (11.39)	12-36	0
	Grupo 11 (n=5)	2 (40%)	3 (60%)	37.8 (10.04)	25-49	211.2 (152.41)	24-372	12.6 (6.84)	6-24	12.6 (6.84)	6-24	0
	Grupo 12 (n=2)	2 (100%)	0	33 (2.83)	31-35	43.5 (40.31)	15-72	19.5 (6.36)	15-24	13.5 (2.12)	12-15	1 (50%)
	Grupo 13 (n=4)	4 (100%)	0	29.25 (3.95)	26-35	66 (37.31)	36-120	33.5 (49.89)	12-108	28 (20.33)	2-50	1 (25%)
	Grupo 14 (n=9)	7 (77.8%)	2 (22.2%)	33 (7.71)	23-48	101 (68.43)	2-240	56.11 (44.26)	6-132	25.44 (19.96)	6-72	3 (33.3%)
Total do grupo experimental (n=62)		40 (64.5%)	22 (35.5%)	29.73 (6.15)	22-49	71.5 (79.06)	0-372	37.61 (40.59)	0-176	21.21 (19.07)	0-72	20 (32.3%)
Grupo de controlo (n=36)	**Grupo 1 (n=18)**	16 (88.9%)	2 (11.1%)	27.72 (5.05)	23-41	43.28 (50.06)	5-180	33.17 (39.23)	2-144	24.83 (36.92)	2-144	3 (16.7%)
	Grupo 2 (n=6)	3 (50%)	3 (50%)	30 (8.32)	24-46	75.83 (97.76)	5-264	45.5 (41.81)	5-96	22 (16.41)	5-48	4 (66.7%)
	Grupo 3 (n=12)	10 (83.3%)	2 (16.7%)	29.08 (6.6)	24-48	74.5 (91.33)	6-336	44.58 (38.24)	5-96	9.67 (12.44)	2-48	2 (16.7%)
Total do grupo de controlo (n=36)		29 (80.6%)	7 (19.4%)	28.56 (6.06)	23-48	59.11 (73.91)	5-336	39.03 (38.63)	2-144	19.31 (28.25)	2-144	9 (29%)
Total de participantes (n=103)		71 (68.9%)	32 (31.1%)	29.27 (5.97)	22-49	63.93 (76.33)	0-372	36.51 (39.37)	0-176	19.68 (22.5)	0-144	32 (31.3%)

Da diversidade de participantes constituintes do grupo experimental e do grupo de controlo, e dos respectivos subgrupos, foram considerados para os diversos estudos os indivíduos que se enquadravam no tipo de finalidade que se pretendia atingir. Mais especificamente, em função do objectivo subjacente a cada estudo – avaliação das expectativas, de processo, ou de resultados de intervenção – foram seleccionados os grupos/indivíduos que tinham realizado o preenchimento do respectivo instrumento (GAS; EEV e IPC) nos momentos de avaliação considerados (pré-teste e pós-teste; ou, pré-teste, pós-teste, e *follow-up*).

Assim sendo, no estudo empírico 2.1, foram avaliadas as expectativas dos indivíduos face ao programa, considerando a totalidade dos 62 participantes que se inscreveram para frequentar as sessões de apoio à gestão de carreira. No estudo 2.2, dedicado à avaliação das reacções dos participantes ao processo de intervenção, foram considerados 59 indivíduos do grupo experimental, 38 (64.6%) mulheres e 21 (35.6%) homens, com uma média de idades de 29.17 anos (DP=5.54), uma média de tempo de trabalho de 66.8 meses (DP=7.12), uma média de tempo na actual organização e função de 36.27 meses (DP=40.55), sendo que 19 sujeitos antecipavam uma mudança na sua função para breve (32.2%). Nesse caso, foram excluídos três indivíduos do grupo 14 de intervenção por não terem realizado o preenchimento da GAS. No estudo 2.3, foram considerados 98 indivíduos, ou seja, a totalidade do grupo experimental (n=62) e a totalidade do grupo de controlo (n=36), com a finalidade de se avaliar a eficácia do GPC-B num estudo com design pré-teste e pós-teste. E, no estudo 2.4 dedicado à avaliação da eficácia do programa de gestão de carreira considerando três momentos de avaliação, foram considerados 49 sujeitos do grupo experimental e 14 sujeitos do grupo de controlo. Dos sujeitos do grupo experimental 34 (69.4%) eram mulheres e 15 (30.6%) eram homens, com uma média de idades de 29.88 anos (DP=6.44), uma média de tempo de trabalho de 71.59 meses (DP=83.01), uma média de tempo na actual organização de 35.55 meses (DP=42.51), e uma média na actual função de 18.57 meses (17.34). 9 (18.4%) antecipavam cessar o seu contrato de trabalho dentro do próximo ano. Dos sujeitos do grupo de controlo, 10 (71.4%) eram mulheres e 4 (28.6% eram homens) com uma idade média de 29.07 anos (DP=7.94), um tempo médio de trabalho de 74.93 meses (DP=102.92), um tempo médio na organização de 49.43 meses (DP=38.29), e um tempo médio na função de 13.07 meses (DP=13.07). 4 (28.6%) antecipavam uma mudança de função no próximo ano. No estudo empírico 3.1, referente à avaliação das reacções dos grupos de intervenção ao processo de aconselhamento (n=53),

foram tidos em consideração todos os grupos experimentais, à excepção do número 14. Esta decisão acerca da sua exclusão prendeu-se com o facto de três sujeitos deste grupo não terem concretizado o preenchimento da medida GAS. No estudo empírico 3.2, orientado para a avaliação dos resultados do GPC-B em grupos específicos de intervenção, considerando os momentos de pré e pós-teste, foi considerada a totalidade dos 14 grupos experimentais (n=62). E, finalmente, no estudo 3.3, direccionado para a avaliação dos resultados do GPC-B por grupo específico de intervenção, num estudo com design pré-teste, pós-teste, e *follow-up,* participaram 34 sujeitos, integrados nos subgrupos experimentais 1 (n=4), 3 (n=4), 4 (n=4), 5 (n=5), 7 (n=2), 10 (n=4), 11 (n=5), 12 (n=2), e 13 (n=4).

6. Instrumentos

Os dados de identificação dos participantes foram recolhidos através da *Ficha de Participação* (Taveira et al., 2007). Este documento é constituído por cinco partes diferenciadas. A primeira parte é respeitante à identificação do cliente, particularizando informações tais como, o nome, o sexo, a idade, a data de nascimento, e o estado civil. A segunda parte solicita informações acerca da morada e principais contactos (telefone/telemóvel e endereço electrónico). A terceira parte é alusiva às informações familiares, especificamente, os nomes, as idades, as profissões, e os contactos telefónicos dos pais e dos irmãos. A quarta parte é referente aos dados da formação/profissão do cliente, incidindo sobre a profissão, o curso, o ano escolar, e o estabelecimento de ensino. Finalmente, na quinta e última parte é pedido ao cliente que indique, de entre algumas possibilidades, o horário preferencial de contacto, bem como, exponha alguma observação que considere pertinente para o caso.

A avaliação das expectativas de intervenção dos bolseiros de investigação em relação à gestão pessoal da carreira baseou-se na aplicação do questionário de auto-relato *A minha inscrição no Seminário Gestão Pessoal da Carreira versão B: Motivações e receios* (Taveira et al., 2007). Este é constituído por cinco questões de resposta aberta que abordam as percepções, as preferências, e as expectativas dos sujeitos face à sua inscrição e participação no Seminário. As questões que o questionário aborda são as seguintes: i) a Gestão Pessoal da Carreira para mim

é; ii) O que eu espero deste seminário; iii) Inscrevi-me no seminário porque; iv) Tenho dúvidas sobre; e, v) Gostaria que ele me ajudasse a.

Tendo em vista a avaliação das reacções ao processo de ajuda, utilizou-se a versão adaptada para a população portuguesa da *Client Reaction System*, desenvolvida por Hill e seus colaboradores (CRS, Hill, Spiegel, & Tichenor, 1988).

Quadro 2.3: Grelha para a Avaliação das Sessões (Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004)

Reacções	**Definição**
Compreensão	O/a cliente sente que o/a psicólogo/a o compreendeu, e percebeu o que se passa consigo
Apoio	O/a cliente sente-se reconhecido/a, tranquilo/a, apreciado/a, seguro/a, e apoiado/a, tendo começado a gostar, a confiar, e a respeitar mais o/a psicólogo/a
Confiança	O/a cliente sente-se seguro/a, encorajado/a, optimista, forte, e satisfeito/a, e acredita que pode mudar
Bem-estar	O/a cliente sente-se menos deprimido/a, ansioso/a, culpado/a, aborrecido/a, e pensa que os sentimentos de desconforto e dor diminuíram
Pensamentos/ Comportamentos negativos	O/a cliente sente que se tornou mais consciente dos seus pensamentos e comportamentos negativos, e das consequências que estes lhe provocam a si e aos outros
Auto-conceito	O/a cliente sente que adquiriu estratégias de auto-conhecimento e de relacionamento entre as coisas, que lhe permitem compreender melhor a forma como se comporta e sente, o que leva a melhorar o seu auto-conceito
Clareza	O/a cliente sente que conseguiu concentrar-se naquilo que queria de facto dizer, nos aspectos que precisava de alterar na sua vida, nos seus objectivos, e naquilo que queria trabalhar no processo terapêutico
Reconhecimento de sentimentos	O/a cliente sente uma agradável consciencialização dos sentimentos que melhor exprimem as suas emoções
Responsabilidade	O/a cliente admite responsabilidade por certos acontecimentos e deixa de se culpabilizar por outros
Envolvimento	O/a cliente ultrapassa um obstáculo, e sente que está mais livre e envolvido/a no processo terapêutico
Alteração de perspectivas	O/a cliente consegue alcançar novas formas de ver uma pessoa ou situação, ou até mesmo o mundo, compreendendo porque é que as pessoas e as coisas são tal como são
Educação	O/a cliente adquire conhecimentos e informação importantes que não adquiria
Alteração de comportamentos	O/a cliente aprende estratégias muito específicas para lidar com situações e problemas particulares; resolve problemas, efectua escolha, toma decisões, ou decide correr um risco
Mudança	O/a cliente sente-se forçado/a a questionar-se e a olhar para certos resultados de um outro modo
Medo	O/a cliente sente-se confuso/a, receoso/a, ou com dificuldade em reconhecer que tem algum problema; sente que o/a psicólogo/a é impulsivo/a, ou não aprovou o que ele disse, ou talvez não tenha gostado de si
Agravamento da situação	O/a cliente sente-se menos confiante, mais doente, fora de controlo, incompetente; sente que o/a psicólogo/a o ignora, critica, magoa, despreza, ou trata como um/uma fraco/a e desamparado/a
Bloqueio	O/a cliente sente-se bloqueado/a, impaciente, e aborrecido/a; não sabe o que fazer ou como sair da situação; sente-se insatisfeito com o processo terapêutico ou com o facto de ter de fazer sempre o mesmo
Desorientação	O/a cliente sente-se aborrecido/a porque o/a psicólogo/a não lhe forneceu uma pista de acção ou uma orientação sobre o que devia fazer
Confusão	O/a cliente não sabe como se sentiu ou talvez se tenha sentido descentrado/a daquilo que queria dizer
Incompreensão	O/a cliente sente que o/a psicólogo/a não o/a compreendeu o que lhe tentava dizer e fez juízos de valor errados acerca de si
Falta de reacção	O/a cliente não tem qualquer reacção particular; sente que o/a psicólogo/a tem consigo uma conversa de tipo social, sendo pouco claro/a

A Grelha para a Avaliação das Sessões (*Client Reaction System*, CRS, Hill, et al., 1988; GAS, adapt. por Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004) permite aos participantes uma avaliação subjectiva das suas reacções cognitivo-motivacionais ao processo de aconselhamento psicológico. É constituída por um total de 21 reacções, das quais catorze possuem uma tonalidade positiva a saber: a Compreensão, o Apoio, a Confiança, o Bem-estar, os Pensamentos/Comportamentos Negativos, o Auto-conceito, a Clareza, o Reconhecimento de Sentimentos, a Responsabilidade, o Envolvimento, a Alteração de Perspectivas, a Educação, a Alteração de Comportamentos e, a Mudança. As restantes sete reacções são de tonalidade negativa, designadamente: o Medo, o Agravamento da Situação, o Bloqueio, a Desorientação, a Confusão, a Incompreensão e, a Falta de Reacção. A tarefa de cada cliente consiste em indicar a presença ou ausência de cada uma destas reacções ao processo de ajuda (cf. Taveira, et al., 2004). No quadro 2.3 encontram-se definidas cada uma das catorze reacções ao processo de intervenção.

A avaliação dos resultados da intervenção psicológica vocacional, em termos dos níveis de exploração e do avanço em objectivos valorizados de carreira, recorreu, respectivamente, à utilização dos seguintes questionários de auto-relato: i) Escala de Exploração Vocacional (*Career Exploration Survey*, CES, Stumpf, et al., 1983; EEV, adapt. por Taveira, 1997); e, ii) Inventário de Preocupações de Carreira (*Adult Career Concerns Inventory*, ACCI, Super, Thompson, & Lindeman, 1988; IPC, adapt. por Duarte, 1997).

A Escala de Exploração Vocacional (*Career Exploration Survey,* CES, Stumpf, et al., 1983; EEV, adapt. por Taveira, 1997) é um questionário multidimensional destinado à investigação, que avalia o construto da exploração vocacional, tendo em consideração as suas dimensões cognitivas, comportamentais, e afectivas (Taveira, 1997; Taveira, 2000).

Sendo uma versão adaptada do questionário original (cf. Capítulo 1), é constituída por 54 itens, 53 dos quais construídos sob o formato *likert* e gráfico-numérico (e.g., Nos últimos três meses procurei realizar actividades para experimentar as minhas capacidades), com cinco categorias de resposta, nos itens 1 a 43 e sete categorias de resposta no itens 44 a 53 (em que 1 significa "muito pouca", "muito poucas vezes", probabilidade baixa", ou "tensão mínima", e 5 ou 7 significam "muitíssima", "muitas vezes", probabilidade muito alta", ou "muita tensão"). Estes itens encontram-se distribuídos por doze subescalas agrupadas em três dimensões (Taveira, 1997): i) as Crenças de Exploração, que incluem as crenças relacionadas com o

Estatuto de Emprego, a Certeza dos Resultados, a Instrumentalidade Externa, a Instrumentalidade Interna, e a Importância de obter a Posição Preferida ii) os Comportamentos de Exploração, que incluem as dimensões de Exploração orientada para o Meio, a Exploração orientada para Si Próprio, a Exploração Intencional-Sistemática, e a Quantidade de Informação; e, iii) as Reacções à Exploração, que incluem as dimensões de Satisfação com a Informação, *Stress* na Exploração e, *Stress* na Tomada de Decisão (cf. Quadro 2.4). É possível obter um valor total para cada subescala de exploração, adicionando os valores das respostas aos itens que a compõem. O item 54, de resposta aberta, possibilita a cada participante a indicação do número de domínios vocacionais explorados até ao momento.

A robustez psicométrica do instrumento tem sido demonstrada numa diversidade de estudos realizados ao longo dos últimos anos junto da população portuguesa (e.g., Afonso & Taveira, 2001; Soares, 1999; Taveira, 1997; Taveira, Faria, Loureiro, & Pinto, 2010). A generalidade destes estudos foi desenvolvida com populações bastante jovens, como é o caso do estudo de adaptação do instrumento para Portugal, realizado por Taveira (1997). Neste estudo, partindo de amostras de alunos que se encontravam a frequentar o 9º e o 12º anos de escolaridade, num total de 1400 sujeitos, a autora comprovou a multidimensionalidade do instrumento em doze das dezasseis subescalas propostas originalmente pelos autores da escala, e obteve índices de consistência interna satisfatórios em cada um dos factores, entre os .63 e os .82 nos alunos do 9º ano, e os .57 e os .89 nos alunos do 12º ano.

Estudos recentes foram desenvolvidos junto de adultos universitários e não-universitários, e de um modo geral, confirmaram a sua robustez para ser utilizado também junto destas populações. O estudo de Silva e Taveira (2010), baseado numa amostra de 300 adultos (131 homens e 169 mulheres), com idades compreendias entre 18 e os 62 anos, e envolvidos em processos de Reconhecimento, Validação, e Certificação de Competências e Cursos de Educação e Formação de Adultos, apontou para uma solução factorial constituída por 12 factores, com valores do *alpha* de Cronbach entre .60 e .89. (Silva & Taveira, 2010, p.211). Por sua vez, o estudo de Soares (1998) desenvolvido junto de uma amostra de 350 jovens universitários, de ambos os sexos (51.7% mulheres e 48.3% homens), com uma média de idades de 19.2 anos (DP=1.25; Min-Max:17-25), alcançou resultados muito semelhantes aos previamente apontados, com doze factores a explicarem 58% da variância e índices de consistência interna entre os .63 e os .88 nas diversas subescalas.

Quadro 2.4: Dimensionalidade da Escala de Exploração Vocacional (Taveira, 1997)

Escalas	Subescalas	Definição
Crenças de Exploração de Carreira	Estatuto de Emprego (EE)	Até que ponto parecem favoráveis as possibilidades de emprego na área preferida
	Certeza nos Resultados de exploração (CRE)	Grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho
	Instrumentalidade Externa (IE)	Probabilidade da exploração do mundo profissional concorrer para atingir objectivos vocacionais
	Instrumentalidade Interna (II)	Probabilidade da exploração de si próprio/a concorrer para atingir objectivos vocacionais
	Importância de obter a Posição Preferida (IPP)	Grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional
Comportamentos de Exploração de Carreira	Exploração do Meio (EM)	Grau de exploração de profissões, empregos, e organizações realizada nos últimos 3 meses
	Exploração de Si Próprio/a (ESP)	Grau de exploração pessoal e de retrospecção realizada nos últimos 3 meses
	Exploração Sistemática-Intencional (ESI)	Em que medida a procura de informação sobre o meio e sobre si próprio/a se realizou de um modo intencional e sistemático
	Quantidade de Informação obtida (QI)	Quantidade de informação adquirida sobre as profissões, empregos, as organizações e sobre si próprio/a
Reacções de Exploração de Carreira	Satisfação com a Informação obtida (SI)	Satisfação sentida com a informação obtida sobre as profissões, empregos e organizações mais relacionadas com os seus interesses, capacidades e necessidades
	Stress antecipado com a Exploração (SE)	Quantidade de *stress* indesejado que cada um sente como função do processo de exploração, por comparação a outros acontecimentos de vida
	Stress antecipado com a Tomada de Decisão (STD)	Quantidade de *stress* indesejado que cada um sente como função do processo de tomada de decisão, por comparação a outros acontecimentos

O Inventário de Preocupações de Carreira (*Adult Career Concerns Inventory,* ACCI, Super, et al., 1988; IPC, adapt. por Duarte, 1999) é um questionário constituído por 61 itens ou afirmações, referentes ao tipo de preocupação dos sujeitos face às tarefas de desenvolvimento na carreira. Destes, 60 itens (e.g., Clarificar as minhas ideias sobre o tipo de trabalho de que realmente gostaria) estão construídos sob o formato de uma escala *likert* de cinco pontos (em que 1 significa "não preocupa" e 5 significa "preocupa muito") e organizados em grupos de 15, correspondendo cada grupo às fases de Exploração (itens 1 a 15), Estabelecimento (itens 16 a 30), Manutenção (itens 31 a 45) e Declínio (itens 46 a 60) da carreira, de acordo com o sugerido no Modelo de Desenvolvimento da Carreira de Donald Super (Super, et al., 1988, p.13; Super, 1990). Dentro de cada grupo/fase, os 15 itens distribuem-se ainda em grupos de cinco pelas respectivas subfases enunciadas no mesmo modelo (Super, 1990), a saber: Cristalizar, Especificar, Implementar (Exploração), Estabilizar, Consolidar, Promover (Estabelecimento),

Manter, Actualizar, Inovar (Manutenção), Desacelerar, Planear a Reforma e, Reforma (Declínio) (Duarte, 1999; cf. Quadro 2.5). O item 61 avalia diferentes situações relativas à possibilidade de mudança de carreira, relativamente às quais, os sujeitos devem seleccionar a que melhor descreve os seus actuais projectos de carreira profissional.

É possível obter um valor total para cada fase e subfase da carreira, adicionando os valores das respostas aos itens correspondentes a cada uma delas. Este instrumento possui igualmente uma secção orientada para a obtenção de dados referentes à situação actual no emprego (profissão, funções, empresa, tempo de trabalho, tempo na empresa, tempo na mesma categoria, e se pensa mudar de categoria daqui a um ano), bem como, ao grau de satisfação de cada cliente em relação ao seu emprego actual (ou situação de reforma), ao progresso global da sua carreira até ao momento, e às perspectivas futuras da sua carreira, utilizando para o efeito uma escala de quatro pontos, desde "Insatisfeito" a "Muito satisfeito". (Duarte, 1993, 1999).

Estudos de avaliação das propriedades métricas deste instrumento, realizados junto de amostras de jovens adultos e adultos trabalhadores, têm sistematicamente demonstrado resultados adequados, tanto no que concerne a validade do construto, como os níveis de consistência interna. A título de exemplo, uma tese de doutoramento efectuada em torno das qualidades métricas deste instrumento, junto de 336 atletas brasileiros (225 mulheres e 81 homens), entre os 16 e os 56 anos de idades, e praticantes de 16 modalidades desportivas distintas, atestou (cf. Ferreira, 2009), por um lado, a unidimensionalidade de cada uma das quatro escalas, e respectivas três subescalas e, por outro lado, níveis de consistência interna na ordem dos .90 para as escalas, e dos .84 para as subescalas.

Também em Portugal os estudos realizados com este instrumento têm evidenciado índices de precisão e validade da medida bastante satisfatórios. O estudo desenvolvido por Duarte (1993), junto de uma amostra de 979 trabalhadores portugueses, (881 homens e 98 mulheres), numa empresa industrial, apresentou níveis de consistência interna entre .92 e .97 para as fases, e entre .79 e .96 para as subfases. Por seu turno, apresentou três e quatro factores na totalidade do instrumento, consoante o sexo dos participantes considerado. Mais recentemente, um estudo desenvolvido por Rafael (2001), junto de 90 sujeitos (21 homens e 69 mulheres), maioritariamente professores, e com idades compreendidas entre os 22 e os 51 anos, manifestou resultados similares. Especificamente, foram encontrados *alphas* de Cronbach

entre os .89 e os .94 nas dimensões, e os .73 e .91 nas subdimensões, e três factores distintos, um correspondente ao Declínio, e os outros dois agrupando a Exploração e o Estabelecimento, e a Manutenção e o Estabelecimento.

Quadro 2.5: Dimensionalidade do Inventário de Preocupações de Carreira (Duarte, 1999)

Escalas	Subescalas	Definição
Exploração	Cristalizar	Preocupação em reconhecer campos e níveis profissionais almejados
	Especificar	Preocupação em expressar de modo consistente, e sob a forma de uma profissão específicas, especialidade ou emprego, as escolhas prévias
	Implementar	Preocupação em seleccionar um objectivo e estabelecimento de um plano de acção com vista à sua implementação
Estabelecimento	Estabilizar	Preocupação em desenvolver de um estilo de vida adequado, caracterizado por autonomia e utilização de aptidões e formações de modo relevante
	Consolidar	Preocupação em obter de segurança, quer na profissão que desempenha, quer na organização, em que se encontra
	Promover	Preocupação com a possibilidade de progressão no plano económico/financeiro e para níveis de responsabilidade mais desafiantes
Manutenção	Manter	Preocupação em manter o estatuto e posição adquiridos numa dada profissão
	Actualizar	Preocupação com necessidade de estar atento/a a novos desenvolvimento à medida que o campo profissional muda, e à medida que se alteram os próprios objectivos individuais
	Inovar	Preocupação com a necessidade de explorar, de fazer coisas diferentes ou simplesmente de modo distinto
Declínio	Desacelerar	Preocupação eventual necessidade de reduzir o papel de trabalhador
	Planear a Reforma	Preocupação associada ao desejo de retirar-se da actividade profissional que exerce
	Reforma	Preocupação com a passagem para a reforma, ou seja, diminuição da importância atribuída ao papel de trabalhador em detrimento de outros papéis de vida

7. Procedimento

A recolha dos dados referentes à totalidade de participantes que integram os diversos estudos empíricos esteve sujeita a um conjunto de etapas que se encontram esquematicamente representadas no quadro 2.6 e que passamos a explicitar.

Quadro 2.6: Processo de recolha de dados

Semana											
1 - 3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Sessão de intervenção											
_____	_____	0	1	2	3	4	5	_____				6
Plano de avaliação dos grupos experimentais											
Divulgação do GPC-B	Constituição de grupos e contacto dos participantes	- EEV - IPC - A minha inscrição no Seminário GPC B: motivações e receios		- GAS			- GAS - EEV - IPC	_____				- EEV - IPC
Plano de avaliação dos grupos de controlo											
Divulgação do estudo	Contacto dos participantes	- EEV - IPC	_____				- EEV - IPC	_____				- EEV - IPC

No que concerne os participantes integrantes dos grupos experimentais, estes foram recrutados para o estudo através da divulgação de publicidade do Seminário GPC-B (Taveira et. al., 2009) em ambos os *campi* da Universidade do Minho (*Campus* de Gualtar, na cidade de Braga, e *Campus* de Azurém, na cidade de Guimarães). Os cartazes e folhetos, elaborados especificamente para o efeito, continham informação referente ao âmbito do programa, aos seus destinatários, à duração e estrutura das sessões, aos horários de funcionamento, aos contactos principais, e à data de fecho das inscrições. Este materiais foram disseminados em sítios-chave dos *campi*, nomeadamente, em todas as Escolas e Departamentos da Universidade, nos complexos pedagógicos, nos bares académicos, nas bibliotecas e livrarias, nas reprografias, e outras infra-estruturas consideradas relevantes para a população em causa. Foram igualmente realizadas algumas reuniões com informadores-chave, tais como o Presidente da Associação de Bolseiros de Investigação da Universidade do Minho (ABIC-UM), os Presidentes e Directores de algumas das Escolas e Departamentos, e os responsáveis pelo Gabinete de Pós-Graduação da

Associação Académica da Universidade do Minho (AAUM), no sentido de se divulgar este seminário junto dos mesmos e, pedir-lhes igualmente a sua publicitação junto dos seus investigadores e doutorandos.

A divulgação do Seminário GPC-B decorreu nestes moldes entre Janeiro de 2008 e Março de 2009. Após o fecho das diferentes datas de inscrição, existentes ao longo de todo o período de divulgação, foi estabelecido um contacto telefónico com todos os interessados, com a finalidade de se confirmar que cumpriam os seguintes critérios: i) frequência de um programa doutoral ou projecto de investigação; ii) recepção de uma bolsa de estudos (por exemplo, bolsa por parte da Fundação para a Ciência e Tecnologia); iii) participação voluntária na intervenção; e, iv) ausência de acompanhamento psicológico, na área vocacional, em simultâneo. Em função do cumprimento desses critérios foram constituídos os diversos grupos de intervenção, de tipo fechado, que se pretendia que fossem heterogéneos, em termos de sexo, idade, e área de formação académica. Posteriormente, foi-lhes comunicada a data de início, horário, e local das sessões do respectivo grupo de intervenção, e esclarecidas algumas dúvidas, nomeadamente, acerca da necessidade de pagamento de uma caução de trinta e cinco euros, devolvida aquando da finalização do seminário, desde que o participante estivesse presente na totalidade das sessões.

A administração do Seminário de Gestão Pessoal da Carreira para Bolseiros de Investigação começou, em média, na semana seguinte ao fecho das inscrições, após todos os participantes terem sido contactados. A intervenção foi realizada em pequeno grupo (2 a 9 participantes), entre Janeiro de 2008 e Junho de 2009, de acordo com os quatro momentos anteriormente explicitados: i) uma sessão de pré-teste; ii) quatro sessões de 120 minutos cada, com periodicidade semanal com vista a apoiar os/as participantes na gestão da sua carreira; iii) uma sessão de pós-teste; e, iv) uma sessão de *follow-up*.

As sessões do seminário foram realizadas semanalmente por uma profissional de Psicologia, com especialização na área Vocacional, a todos os grupos de intervenção, estando completamente inteirada do racional e da metodologia do programa, e fazendo-se acompanhar em todas as sessões pelo respectivo manual escrito.

É importante salientar que as sessões do seminário só se realizaram sempre que estiveram presentes, pelo menos, 50% dos elementos do grupo. Caso contrário, a sessão era adiada para a semana seguinte. No caso de não comparência de um dos participantes no dia e

hora da sessão previamente definidos, o procedimento habitual consistiu em aguardar três dias pelo seu contacto antes de lhe ser enviado um e-mail a reforçar a importância de concluir o processo de intervenção. Sempre que o(s) participante(s) demonstrava(m) interesse e disponibilidade para se manter(em) envolvido(s) nas actividades de gestão de carreira foi marcado um horário para a reposição da sessão em falta. Este encontro ocorria apenas entre esse(s) participante(s) e a psicóloga, previamente à sessão seguinte com todo o grupo, e tinha como principal finalidade a realização individual das actividades da sessão à qual não tinha(m) comparecido. Deste modo era assegurado que todos os participantes estavam no mesmo ponto de aprendizagem acerca da gestão pessoal da carreira ao longo de todo o processo de intervenção. Este procedimento de reposição de sessão podia ocorrer apenas uma vez por participante, tal como explicitado no contrato de intervenção, assinado entre todos os intervenientes no processo (psicóloga e participantes). A violação deste ponto do contrato implicava a não devolução do valor correspondente à caução (trinta e cinco euros), pago aquando da inscrição no seminário.

Após a realização de cada sessão em grupo/sessão de reposição individual, a psicóloga reservava cerca de dez minutos para a elaboração de um relatório onde descrevia os principais procedimentos levados a cabo, bem como, as contribuições, os resultados, e os progressos observados em cada participante. Aquando da conclusão do processo de intervenção, os participantes podiam requerer a elaboração de um relatório escrito, onde seria apresentado, sob a forma de uma apreciação global, um sumário dos principais resultados associados à sua passagem pelo programa.

Tal como previamente descrito, a intervenção esteve sujeita a um conjunto de procedimentos de avaliação. O pré-teste foi preenchido simultaneamente pelos elementos de cada grupo de intervenção, na sessão introdutória do seminário, previamente a qualquer referência aos objectivos, estrutura, ou conteúdos das sessões, de forma a se evitar algum tipo de contaminação nas suas respostas. Neste sentido, distribuíram-se a cada cliente um consentimento informado e os respectivos materiais de avaliação de resultados da intervenção, isto é, a Escala de Exploração Vocacional (EEV, Taveira, 1997) e o Inventário de Preocupações de Carreira (IPC, Duarte, 1997), num caderno agrafado, e de forma balanceada. Todos foram informados acerca dos objectivos da avaliação, explicitando-se tanto a sua relevância para a determinação, de forma objectiva, do sucesso e ganhos do seminário, como a sua importância

para a garantia da qualidade do serviço prestado. Foi igualmente salientado o carácter confidencial dos dados recolhidos, a necessidade de responderem de forma autêntica, e a inexistência de tempo limite para a conclusão da tarefa. Nesta mesma sessão foi passado aos participantes o questionário "A minha inscrição no Seminário Gestão Pessoal da Carreira versão B: motivações e receios" (Taveira et al., 2007), para avaliação das necessidades de intervenção de cada participante.

A avaliação do processo de intervenção foi medida, tal como previamente referido, com recurso à análise do sistema de reacções à intervenção do psicólogo, tendo o instrumento Grelha para a Avaliação das Sessões (GAS, Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004) sido aplicado em duas sessões, numa fase inicial (sessão 2) e mais avançada (sessão 5) do processo.

O pós-teste foi efectuado cinco semanas após o início da intervenção, ou seja, imediatamente após a conclusão do processo de intervenção com cada um dos grupos de intervenção, tendo em consideração todos os aspectos supramencionados acerca do pré-teste.

Finalmente, o *follow-up* concretizou-se cinco semanas após a conclusão da intervenção, mas, contrariamente aos momentos de avaliação anteriores, foi preenchido de forma individual.

Em relação aos grupos de controlo, o recrutamento dos seus participantes realizou-se com recurso a diversas estratégias distintas, dada a dificuldade em se conseguir alcançar um número representativo de bolseiros. Neste sentido, utilizou-se inicialmente uma abordagem personalizada, que envolvia o deslocamento de uma psicóloga aos vários laboratórios e salas de investigação espalhadas pelos *campi* com a finalidade de se estimular os bolseiros à colaboração na investigação. De seguida, enviou-se um pedido de colaboração por endereço electrónico para todos os bolseiros de investigação da UM, tendo-se disponibilizado online um horário para marcação do dia e hora mais convenientes para o participante. Dada a fraca adesão dos bolseiros de investigação ao pedido de colaboração, realizou-se um pedido directamente aos docentes de alguns programas doutorais da Universidade do Minho para dispensarem cerca de 30 a 45 minutos das suas aulas, em três momentos no tempo (correspondentes ao pré-teste, pós-teste, e *follow-up*), para se efectuar a passagem das respectivas provas para avaliação dos resultados (EEV e IPC) aos seus alunos. Em todas as estratégias de recolha destes participantes foram tidos em consideração os critérios de selecção previamente mencionados, assim como, os cuidados em termos da solicitação do preenchimento do consentimento informado, da explicitação dos objectivos da presente investigação, e do tratamento confidencial dos dados

recolhidos. Aquando da conclusão do período de avaliação foi salientada a possibilidade dos elementos deste grupo virem a integrar as sessões do programa de intervenção.

Aos sujeitos de ambos os grupos (experimental e controlo) foi entregue um certificado de participação, como forma de agradecimento pela sua disponibilidade para colaborar na presente investigação.

8. Análises

Tendo em consideração a diversidade de dados recolhidos através da aplicação dos instrumentos de medida referentes à avaliação das expectativas, do processo, e dos resultados de intervenção na carreira, este ponto do trabalho apresenta, de forma diferenciada, o tratamento e as análises realizadas consoante o carácter qualitativo ou quantitativo desses mesmos dados.

Os dados quantitativos foram processados através do *software* estatístico SPSS (*Statistical Program for Social Sciences para Windows* - versão 16.0).

Foram efectuadas análises de estatística descritiva (média, desvio-padrão, amplitude, frequência e percentagem) para a caracterização sócio-demográfica dos participantes, das suas reacções ao processo terapêutico, e dos resultados associados ao seu desempenho nas subescalas de exploração vocacional e de preocupação de carreira consideradas.

Para cada estudo determinou-se se estariam reunidos os três pressupostos cruciais para a utilização de testes paramétricos. Nesse sentido, foram realizadas análises exploratórias dos dados que incidiram sobre as medidas de assimetria e curtose, o teste não-paramétrico de Kolmogorov-Smirnov para avaliar a normalidade da distribuição amostral, e o teste de Levene para determinar a homogeneidade de variâncias.

Tendo em vista a verificação das hipóteses anteriormente explicitadas no ponto 2 deste capítulo, recorreu-se à aplicação de estatística inferencial. Neste sentido, o teste não-paramétrico de McNemar foi utilizado para avaliar o significado estatístico das mudanças de opinião dos participantes relativamente às reacções cognitivo-motivacionais ao processo de intervenção, nos momentos de pré e pós-teste. (hipótese 2). O teste paramétrico *t*-student para amostras emparelhadas, e o seu equivalente não paramétrico, o teste de Wilcoxon, possibilitaram a

comparação dos resultados obtidos por cada um dos grupos de intervenção, nas dimensões de exploração vocacional e no tipo de preocupação de carreira, considerando dois momentos distintos no tempo (pré-teste e pós-teste) (hipóteses 3 e 4). Sempre que o objectivo consistiu em avaliar o significado estatístico de diferenças intra-grupo, considerando os valores centrais de três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), foi aplicado o teste não-paramétrico de Friedman (hipóteses 3 e 4). O teste paramétrico *t*-student para amostras independentes, e o seu equivalente não paramétrico, o teste de Mann-Whitney, foram utilizados para testar a presença ou ausência de diferenças estatisticamente significativas entre dois grupos de intervenção distintos, num determinado momento de avaliação, nas dimensões de carreira consideradas (hipóteses 5 e 6). Sempre que se pretendeu avaliar o significado estatístico de diferenças inter-grupo considerando os três momentos de avaliação, foi aplicado o teste não-paramétrico de Kruskall-Wallis (hipóteses 5 e 6). Finalmente, o teste paramétrico ANOVA possibilitou ainda a comparação dos resultados obtidos inter-grupos, aquando do momento de pós-teste, utilizando os resultados das dimensões de exploração e preocupação de carreira no momento de pré-teste como co-variáveis (hipóteses 5 e 6). Em todos os estudos foram considerados estatisticamente significativos os resultados dos testes de hipóteses com um valor de *p* igual ou inferior a .05 ($p \leq .05$). A excepção verificou-se apenas nas situações em que à aplicação do teste de Friedman, com resultados estatisticamente significativos, se seguiu a aplicação do teste de Wilcoxon. Nestes casos particulares, foi necessária a aplicação da correcção de Bonferroni. Este procedimento consiste em dividir o valor de *p* pelo número de condições a testar (.05/3=.0167), e utiliza-se como forma de diminuir a probabilidade de ocorrência do erro tipo I (Martinez & Ferreira, 2007).

Além dos testes de diferenças, foram também calculadas as magnitudes do efeito associadas ao impacto da implementação da intervenção em cada uma das dimensões de exploração e de preocupação de carreira consideradas. Neste sentido, foram tidos em consideração os resultados do grupo experimental e do grupo de controlo no momento de pós-teste. A fórmula de cálculo utilizada foi a sugerida por Cohen (1977, 1988, cit. in Faria, 2008): $d = (M_1-M_2)/S_{ponderada}$, na qual a magnitude do efeito resulta da diferença entre as médias do grupo de intervenção e do grupo de controlo no pós-teste, a dividir pelo valor do desvio-padrão típico ponderado. Este, por sua vez, é obtido através da seguinte fórmula: $\sqrt{[n_1-1)\ S_1^2 + (n_2-1)\ S2^2]}$ / n_1+n_2-2, isto é, o desvio padrão ponderado resulta da raiz quadrada do número de sujeitos do

grupo experimental subtraído à unidade e multiplicado pela respectiva variância, adicionado ao número de sujeitos do grupo de controlo subtraído à unidade e multiplicado pela respectiva variância, a dividir pelo resultado da adição do número de sujeitos do grupo experimental juntamente com os do grupo de controlo subtraído a duas unidades. A interpretação dos resultados obtidos teve em consideração as recomendações de Cohen (1977, 1988, cit. in Faria, 2008) em como as magnitudes do efeito inferiores a .20 representam baixa significância clínica, entre .20 e .50 têm média significância clínica, entre .50 e .80 têm alta significância clínica, e superiores a .80 têm elevada significância clínica.

Os dados qualitativos, decorrentes do preenchimento, por parte dos participantes, da ficha de avaliação das expectativas de intervenção, foram avaliados com recurso à técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2004). A análise de conteúdo organizou-se de acordo com as três etapas descritas por Bardin, (2004): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Deste modo, na etapa da pré-análise deu-se início a uma primeira leitura flutuante dos textos escritos pelos participantes no sentido de se estabelecer contacto com os documentos a analisar. Com base nas primeiras impressões consequentes dessa leitura, prosseguiu-se com a formulação dos objectivos e questões para a pesquisa empírica, bem como, a elaboração dos indicadores que fundamentassem a interpretação final dos dados recolhidos.

Na fase da exploração do material, os dados brutos dos textos foram codificados, ou seja, "transformados sistematicamente e agregados em unidades", possibilitando, assim, "uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo" (Holsti, 1969, *in* Bardin, 1977, p. 103-104). Esta etapa compreendeu um conjunto de tomadas de decisão relativamente à escolha das unidades de conteúdo e registo, às regras de contagem, e às estratégias de categorização. Foram consideradas como unidades de contexto a globalidade das respostas dos sujeitos a cada uma das cinco questões colocadas em cada ficha. Como unidade de registo, optou-se por utilizar a ideia enquanto unidade de significação, visando a categorização e análise de frequências. Foi ainda realizada uma análise temática, visando a necessidade de alcançar "núcleos de sentido"..."acerca de motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências, etc." (Bardin, 1977, p. 106). Especificamente, para cada unidade de conteúdo (resposta às questões) foram recortadas as várias unidades de registo (ideias), sendo posteriormente agrupadas em categorias de análise temáticas, ou seja, em "núcleos de registo". Como regra de enumeração

optou pela frequência, considerando-se que, além de ser o critério de objectividade e cientificidade mais frequentemente utilizado, está associado ao pressuposto de que quanto maior a frequência de aparição de uma unidade de registo, maior a sua importância. No caso concreto deste estudo, a frequência será representada pelo número de frases escritas pelos sujeitos, para cada uma das questões, que se agrupam numa mesma categoria.

Finalmente, a fase de tratamento e interpretação dos dados, incidiu sobre o desenvolvimento das categorias ou núcleos de sentido que permitissem a organização das diversas unidades de registo escritas pelos participantes.

Resultados

3

No presente capítulo são apresentados os resultados de três grupos distintos de estudos empíricos relativos à avaliação do GPC-B. O primeiro contempla um estudo piloto do GPC-B. O segundo abrange quatro estudos orientados para a exploração das expectativas, e a avaliação do processo e resultados de intervenção, junto da amostra global de sujeitos que frequentaram as sessões do GPC-B, por comparação com o respectivo grupo de controlo. O terceiro engloba três estudos de caso, relacionados com a avaliação do processo e dos resultados, tendo em consideração os grupos específicos de intervenção. A discussão dos seus principais resultados ficará reservada para o capítulo seguinte.

1. Estudo piloto do GPC-B

Este estudo empírico foi desenvolvido com um grupo piloto de cinco participantes. Visou-se descrever e avaliar o processo e os resultados relativos ao programa, de acordo com as hipóteses 2, 3, e 4, tal como explicitadas no capítulo prévio. Neste sentido, os sujeitos foram submetidos ao preenchimento da medida para análise das suas reacções cognitivo-motivacionais à interacção desencadeada numa fase inicial (sessão 2) e em outra mais avançada (sessão 5) do processo de aconselhamento (GAS, Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004), bem como, das medidas de resultados da intervenção relativamente às eventuais mudanças na qualidade do processo de exploração (EEV, Taveira, 1997) e no tipo de preocupações (IPC, Duarte, 1999) de carreira, imediatamente antes e após o processo de intervenção psicológica, nas sessões de pré-teste e pós-teste. Além de análises de estatística descritiva, foram aplicados os testes não-paramétricos de McNemar e de Wilcoxon, com a finalidade de se averiguar o nível de significância da mudança nas reacções ao processo de aconselhamento, e nos níveis de exploração e preocupação de carreira dos participantes, respectivamente, considerando os dois momentos de avaliação.

No quadro 3.1 apresenta-se a análise da distribuição de frequências das respostas, e das diferenças, nas proporções das reacções cognitivo-motivacionais dos participantes a cada uma das sessões de intervenção vocacional.

Em ambos os momentos de avaliação, as reacções positivas ao processo de intervenção predominam sobre as reacções negativas. Como ilustra o quadro 3.1, tanto no primeiro como no segundo momentos de avaliação, as reacções positivas mais salientadas pelos participantes

foram a *Compreensão*, o *Auto-conceito*, e a *Educação*. É de salientar que, no primeiro preenchimento da GAS não foi apontada qualquer reacção negativa à intervenção, enquanto no segundo preenchimento se registou a presença da reacção negativa de *Incompreensão*.

Quadro 3.1: Reacções ao processo de intervenção na carreira: estatística descritiva (n=5)

Reacções	Sessão 2 (n=5)	Sessão 5 (n=5)
Compreensão	4 (80%)	3 (60%)
Apoio	0	0
Confiança	0	1 (20%)
Bem-estar	2 (40%)	1 (20%)
Pensamentos/Comportamentos negativos	2 (40%)	1 (20%)
Auto-conceito	4 (80%)	5 (100%)
Clareza	2 (40%)	2 (40%)
Reconhecimento de sentimentos	2 (40%)	1 (20%)
Responsabilidade	1 (20%)	0
Envolvimento	2 (40%)	1 (20%)
Alteração de perspectivas	1 (20%)	2 (40%)
Educação	3 (60%)	4 (80%)
Alteração de comportamentos	0	2 (40%)
Mudança	2 (40%)	2 (40%)
Medo	0	0
Agravamento da situação	0	0
Bloqueio	0	0
Desorientação	0	0
Confusão	0	0
Incompreensão	0	1 (20%)
Falta de reacção	0	0

A análise das diferenças entre ambos os momentos permite-nos constatar que, do primeiro para o segundo momento de avaliação, aumentaram as reacções de *Confiança*, *Auto-conceito*, *Alteração de perspectivas*, *Educação*, *Alteração de comportamentos*, e *Incompreensão*. No entanto, diminuíram as reacções de *Compreensão*, *Bem-estar*, *Pensamentos/comportamentos negativos*, *Reconhecimento de sentimentos*, *Responsabilidade*, e *Envolvimento*. Em relação às restantes dimensões positivas e negativas não se registou qualquer alteração.

A análise da significância estatística das diferenças registadas na avaliação dos participantes, relativamente à qualidade da relação de ajuda, indica a inexistência de um efeito estatisticamente significativo entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação, para todas as reacções consideradas.

Os resultados da estatística descritiva no que respeita aos questionários EEV e IPC são apresentados no quadro 3.2. No momento de pré-teste, os sujeitos pontuaram acima dos respectivos pontos médios em sete subescalas da exploração vocacional e em nove subescalas das preocupações de carreira. Especificamente, e no que concerne a EEV, registam-se valores acima do ponto médio nas crenças de *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, e na *Importância de obter a posição preferida*; nos comportamentos de *Exploração de si próprio/a*, e *Quantidade de informação*; e, nas reacções de *Satisfação com a informação* e *Stress na decisão*.

No que respeita o IPC, registam-se valores acima do ponto médio em todas as subescalas, à excepção das associadas à escala Declínio.

Em relação ao pós-teste, a EEV apresentou resultados acima do ponto médio nas subescalas mencionadas para o pré-teste, e na subescala de *Exploração do meio*. Comparativamente com os resultados do pré-teste, constatou-se um aumento nas pontuações médias da generalidade das subescalas, à excepção das subescalas *Stress na exploração* e *Stress na decisão*, que viram a sua pontuação diminuída, no sentido desejável, aliás.

Quanto ao IPC, os resultados obtidos no pós-teste evidenciam pontuações acima do ponto médio em todas as subescalas associadas às escalas Exploração, Estabelecimento, e Manutenção, e ainda na subescala *Desacelerar* pertencente à escala Declínio. Comparativamente com os resultados do pré-teste, verificou-se um aumento das preocupações de carreira associadas às tarefas *Cristalizar*, *Especificar*, *Implementar*, *Promover*, *Manter*, *Actualizar*, *Inovar*, e *Desacelerar*, e uma diminuição nas restantes quatro subescalas do IPC.

Os resultados do teste de Wilcoxon indicam que, apesar da generalidade dos sujeitos ter obtido resultados mais favoráveis no pós-teste, em todas as subescalas da EEV, à excepção do *Estatuto de emprego* e *Stress na decisão*, e em todas as subescalas do IPC, à excepção de *Consolidar*, nenhuma das subescalas regista diferenças significativas nos resultados entre o pré e o pós-teste, do ponto de vista estatístico.

Quadro 3.2: Efeitos no processo de exploração vocacional e nas preocupações de carreira de um grupo piloto de bolseiros de investigação: avaliação descritiva e estatística do teste de Wilcoxon (n=5)

Medidas	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Pré-teste			Pós-teste			Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max				
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	7.60	1.82	6-10	9	1.23	7-10	3	1	1	-1.512
		Certeza nos resultados da exploração	9	5.2	3.19	3-10	8.8	1.48	7-11	1	4	0	-1.761
		Instrumentalidade Externa	12	15.2	4.21	8-19	17.6	2.07	15-20	2	3	0	-.962
		Instrumentalidade Interna	30	34.2	3.7	29-38	39	4.3	35-44	0	4	1	-1.826
		Importância de obter a posição preferida	9	9.6	2.3	6-12	10	1.87	8-13	1	3	1	-.557
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio	12	12	3.54	8-16	14.4	3.85	10-19	2	3	0	-1.214
		Exploração de si próprio/a	15	18	3.61	13-23	21	3.74	17-25	0	3	2	-1.604
		Exploração sistemática-intencional	6	4.4	1.67	2-6	5	.71	4-6	1	3	1	-1.134
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	10.6	2.3	8-14	11.6	1.82	9-14	1	3	1	-.736
		Satisfação com a informação	9	9.4	2.07	6-11	10.8	1.92	8-13	1	3	1	-1.473
		Stress na exploração	16	14.4	5.86	8.21	14	4.9	8-21	2	3	0	.000
		Stress na decisão	20	24.6	1.82	23-27	20.8	4.66	15-28	4	1	0	-1.753
IPC	Exploração	Cristalizar	15	17.6	1.82	15-20	19.6	2.88	15-22	2	3	0	-1.219
		Especificar	15	19.6	2.97	16-23	21.2	2.39	18-24	2	3	0	-.813
		Implementar	15	19.2	3.7	13-22	19.4	3.65	15-24	2	3	0	.000
	Estabelecimento	Estabilizar	15	16	4.64	12-23	15.2	3.11	12-20	2	2	1	-.552
		Consolidar	15	20.4	3.65	16-24	19	3.94	15-24	3	1	1	-.730
		Promover	15	18.6	2.5	16-21	19.8	2.76	16-23	1	4	0	-.962
	Manutenção	Manter	15	18.2	3.96	12-22	19	4.06	12-22	2	2	1	-.552
		Actualizar	15	19	4.3	13-24	20.8	3.27	16-25	1	4	0	-1.511
		Inovar	15	20.8	2.05	19-24	21.4	3.36	17-25	1	2	2	-.535
	Declínio	Desacelerar	15	14.2	4.21	7-17	17	2.92	14-21	1	3	1	-1.461
		Planear a Reforma	15	11.8	3.96	8-17	11.2	2.95	9-16	2	2	1	-.184
		Reforma	15	13	4.9	8-20	14.8	5.85	6-21	2	3	0	-.674

2. Estudo do processo e resultados do GPC-B com a amostra global

Nesta secção do trabalho são apresentados quatro estudos distintos, desenvolvidos a partir da generalidade de sujeitos que frequentaram o Seminário GPC-B, por comparação com os sujeitos que, não tendo frequentado as sessões, se voluntariaram para o preenchimento dos respectivos instrumentos de avaliação. O primeiro estudo visa a exploração das expectativas dos sujeitos que se inscreveram para frequentar as sessões de apoio à gestão pessoal da sua carreira. O segundo estudo intenta à análise da qualidade da relação terapêutica, tendo em consideração a opinião pessoal dos participantes, em dois momentos do programa de intervenção. O terceiro e quarto estudos visam a avaliação da eficácia da intervenção nos níveis de exploração e avanço em objectivos valorizados de carreira, no grupo experimental, por comparação com o grupo de controlo, considerando os momentos de pré-teste e pós-teste, e os momentos de pré-teste, pós-teste, e *follow-up*, respectivamente.

2.1 Expectativas face à intervenção

Neste ponto do trabalho é apresentado um estudo exploratório que tem como principal finalidade avaliar as expectativas de intervenção na gestão pessoal da carreira (hipótese 1). Para o efeito, foram consideradas as respostas do grupo experimental (n=62; cf. Capítulo 2) ao questionário *A minha inscrição no Seminário Gestão Pessoal da Carreira versão B: motivações e receios*. Os dados recolhidos foram submetidos aos procedimentos da análise de conteúdo sugeridos por Bardin (2004), e previamente explicitados no capítulo relativo à apresentação da metodologia.

O preenchimento do instrumento de avaliação originou um total de 289 respostas, distribuídas do seguinte modo, por cada uma das questões: 62 respostas na questão 1, 62 respostas na questão 2, 60 respostas na questão 3, 57 respostas na questão 4, e 48 respostas na questão 5. Daqui se constata que praticamente todos os sujeitos responderam à totalidade do instrumento. Estas 289 respostas traduzem-se, por sua vez, em 493 unidades de análise (ideias). Destas, 124 ideias são correspondentes à análise efectuada na questão 1, 103 são correspondentes à análise da questão 2, 101 são correspondentes à análise da questão 3, 89 são correspondentes à análise da questão 4, e 76 são correspondentes à análise da questão 5.

Os resultados da análise das respostas dos participantes ao questionário indicam que as necessidades de intervenção no âmbito da gestão pessoal de carreira desta amostra de bolseiros de investigação podem ser organizadas de acordo com as seis categorias principais, apresentadas e descritas no quadro 3.3: i) o *Planeamento*; ii) o *Auto-conhecimento*; iii) a *Gestão de papéis de vida*; iv) a *Adaptabilidade*; v) a *Educação*; 6) e, a *Influência*.

A categoria *Planeamento* abarca as necessidades de definição e avaliação de objectivos a curto, médio, e longo prazo, bem como, de delineamento de um plano integrado de acção que vise a concretização desses mesmos objectivos. Dentro desta categoria, foram distinguidas três subcategorias. A subcategoria *Reavaliação* corresponde à necessidade de revisão do percurso de vida passado, integrando os comportamentos, as escolhas, e os objectivos, para uma melhor decisão acerca do futuro. A subcategoria *Objectivos* consiste na necessidade de exploração e definição de metas/objectivos a atingir a curto, médio, e longo prazo. Por sua vez, a subcategoria *Plano de acção* incide sobre a necessidade de desenvolvimento de um plano integrado de acção, constituído por um conjunto de medidas e acções cuja implementação contribui significativamente para a concretização de objectivos previamente estabelecidos.

A categoria *Auto-conhecimento* corresponde à necessidade e expectativa dos bolseiros de investigação de ao longo das sessões de intervenção desenvolveram actividades que favoreçam o desenvolvimento de uma percepção realista acerca de si próprio, no que respeita as suas aptidões, interesses, competências, imagem global, aceitação, e auto-estima. Esta categoria, por sua vez, divide-se nas seguintes subcategorias: *Interesses* e *Competências*. A subcategoria *Interesses* abrange a necessidade dos bolseiros de investigação explorarem os seus gostos e não gostos em actividades pessoais, académicas, profissionais e de lazer, bem como, determinarem o grau de importância que atribuem à realização dessas actividades, por comparação com outras. A subcategoria *Competências* corresponde à expectativa de exploração das aptidões e competências associadas à realização de determinadas funções, e resolução de certos problemas.

A categoria *Gestão de papéis de vida* incide sobre a expectativa dos bolseiros de poderem, ao longo das sessões, reflectir em torno de estratégias eficazes de gestão dos diferentes papéis de vida. Em particular, as suas preocupações recaem sobre a conciliação do papel profissional com papéis sociais e/ou familiares, aqui designadas sob a subcategoria *Social* e a conciliação do papel profissional com as próprias aspirações pessoais aqui abrangidas sob a subcategoria *Pessoal*.

Quadro 3.3: Categorias, subcategorias, e respectiva definição, decorrentes do processo de análise de conteúdo das respostas dos participantes à ficha *A minha inscrição no Seminário de Gestão Pessoal da Carreira versão B: Motivações e receios* (n=62)

Categoria	Definição	Subcategoria	Definição
Planeamento	Avaliação e definição de objectivos a médio e longo-prazo, e desenvolvimento de um plano de acção, tendo em vista a sua concretização.	Reavaliação	Revisão do percurso de vida passado, integrando comportamentos, escolhas, ou objectivos para uma melhor decisão acerca do futuro.
		Objectivos	Definição de metas a atingir a curto, médio, e longo prazo.
		Plano de acção	Desenvolvimento de um plano integrado de acção, constituído por um conjunto de medidas/acções a serem implementadas tendo em vista a concretização de objectivos previamente delineados.
Auto-conhecimento	Percepção que o indivíduo tem de si próprio, no que respeita às aptidões, interesses, competências, imagem global, aceitação e auto-estima.	Interesses	Algo que desperta a curiosidade no indivíduo, pela importância atribuída.
		Competências	Aptidão ou qualidade para exercer determinadas funções ou resolver certos problemas.
Gestão de papéis de vida	Necessidade de gerir de forma eficaz os diferentes papéis de vida	Social	Conciliar o papel profissional com os papéis sociais e/ou familiares.
		Pessoal	Conciliar o papel profissional com as aspirações pessoais.
Adaptabilidade	Desenvolvimento de recursos (competências e estratégias) que o indivíduo utilizar para enfrentar obstáculos ou barreiras ao nível profissional, social ou pessoal.	Emprego	Competências para se adaptar a situações sociais no mercado de trabalho.
		Carreira	Capacidade para se moldar durante o percurso profissional.
Educação	Aquisição de estratégias e conhecimentos teóricos e/ou práticos para a aplicação na própria carreira ou para formação de outros indivíduos na gestão pessoal da carreira.	Orientação	Procura de apoio especializado para direccionar competências na gestão da carreira.
		Aplicação própria	Aquisição de competências e estratégias no âmbito da gestão de carreira para proveito próprio.
		Formação de outros	Aquisição de competências e estratégias no âmbito a gestão de carreira para prestação de apoio a terceiros;
Influência	Motivações intrínsecas e/ou extrínsecas que levaram os participantes à inscrição no programa de intervenção na carreira, assim como, as consequências antecipadas pela sua participação no mesmo.	Valorização	Reacções dos participantes (pensamentos, sentimentos e reacções) ao processo de intervenção na carreira.
		Motivações intrínsecas	Factores internos que determinaram a procura de apoio ao nível da gestão da sua carreira.
		Motivações extrínsecas	Factores externos que determinaram a procura de apoio ao nível da gestão da sua carreira.
		Consequências antecipadas	Dedução racional antecipada de conclusões ou consequências associadas à frequência do programa de gestão pessoal da carreira.

A categoria *Adaptabilidade* engloba as preocupações dos bolseiros acerca do desenvolvimento de recursos, nomeadamente, de competências e estratégias, que possam ser utilizados para ultrapassar obstáculos ou barreiras a nível pessoal, académico/profissional, ou social. De um modo particular, as preocupações dos bolseiros a este nível centram-se nas subcategorias *Emprego*, ou seja, o desenvolvimento de competências que favoreçam a sua adaptação a situações sociais no mercado de trabalho, e *Carreira*, ou seja, o desenvolvimento de capacidades que facilitem a sua progressão ao longo do percurso profissional.

A categoria *Educação* reflecte as necessidades dos bolseiros relativas à aquisição de conhecimentos teóricos e práticos no âmbito da gestão pessoal da carreira, tanto para aplicação à sua situação de carreira em particular, como para a formação e aconselhamento de terceiros. Dentro desta categoria registam-se as subcategorias *Orientação* e *Aplicação própria.* A subcategoria *Orientação* corresponde à procura de apoio especializado por parte dos bolseiros de investigação para direccionarem a sua carreira. Por sua vez, a subcategoria *Aplicação própria* consiste na aquisição de competências e estratégias de gestão de carreira para proveito próprio.

Finalmente, a categoria *Influência* abrange o conjunto de motivações intrínsecas e/ou extrínsecas que levara os participantes à inscrição no programa de intervenção na carreira, assim como, as consequências antecipadas pela sua participação no mesmo. Dentro desta categoria distinguem-se quatro subcategorias. A *Valorização* corresponde aos pensamentos, sentimentos, e reacções que os participantes associam ao programa de intervenção na carreira. As *Motivações intrínsecas* e as *Motivações extrínsecas* correspondem aos factores internos e externos, respectivamente, que determinaram a procura de apoio na gestão de carreira. As *Consequências antecipadas* são referentes à dedução racional antecipada de conclusões ou consequências associadas à frequência do programa de gestão pessoal da carreira.

No quadro 3.4 apresentam-se os resultados da análise das respostas dos participantes a cada questão, com base nas categorias e subcategorias de análise indicadas, bem como, exemplos de alguns extractos que parecem identificar e explicitar o significado de cada resposta em particular.

A análise das respostas obtidas à questão 1 - A gestão pessoal da carreira para mim é - evidencia que os bolseiros de investigação científica, que se inscreveram voluntariamente para frequentar o seminário, apresentavam a expectativa de que o processo de intervenção pudesse incidir, essencialmente, sobre as questões do *Planeamento* de carreira e do *Auto-conhecimento*. Dentro do tema do *Planeamento*, a maioria dos participantes associava a gestão pessoal da

carreira à construção de um *Plano de acção*, isto é, a actividades que favorecessem o desenvolvimento de um plano integrado de acção, tendo em vista a obtenção dos seus objectivos de carreira. No entanto, um número igualmente significativo de bolseiros considerava que este processo poderia incidir sobre a *Reavaliação*, ou seja, sobre actividades que facilitassem a revisão e análise da sua história de vida passada, e sobre os *Objectivos,* isto é, que facultasse a exploração e o estabelecimento de objectivos para o futuro. No âmbito do tema do *Auto-conhecimento*, os bolseiros de investigação apresentavam a crença de que o processo de intervenção se iria basear na exploração dos seus *Interesses,* isto é, dos gostos e não gostos pessoais, académicos, e profissionais, bem como, das suas *Competências*, isto é, aptidões e capacidades na sua área de actividade preferida.

Embora com menor significância, os bolseiros demonstravam igualmente uma forte associação entre a gestão pessoal da carreira e as categorias da *Influência*, da *Educação*, da *Adaptabilidade*, e da *Gestão de papéis de vida*. No âmbito da *Influência*, os participantes destacaram, sobretudo, a *Valorização*, no sentido dos seus pensamentos, sentimentos, e reacções associadas ao envolvimento no processo de intervenção. No âmbito da *Educação*, sobressaiu a sua convicção de que este seminário estaria orientado para o desenvolvimento de competências e estratégias que pudessem fomentar as boas práticas na gestão da sua própria carreira, isto é, para *Aplicação própria*. Em relação à *Adaptabilidade*, os bolseiros associavam a frequência deste seminário à possibilidade de desenvolverem recursos que lhes permitissem enfrentar, de modo bem sucedido, barreiras e obstáculos, associadas tanto ao seu *Emprego* como à sua *Carreira*, num mundo económico, social, político, e profissional em constante mudança. E, finalmente, no que concerne a *Gestão dos papéis de vida*, era esperado, por parte dos bolseiros, que o programa abordasse as suas preocupações relativamente à conciliação de aspirações, actividades e tarefas, nos diversos domínios de vida, nomeadamente, o *Pessoal* e o *Social*.

Na questão 2 - O que eu espero deste seminário - constata-se uma dispersão das respostas dos participantes novamente pelas seis categorias de análise. Conforme se verifica, as categorias *Educação* e *Planeamento* são as que melhor caracterizam as expectativas de intervenção deste grupo de bolseiros de investigação científica.

Quadro 3.4: Classificação das respostas dos participantes à ficha *A minha inscrição no Seminário de Gestão Pessoal da Carreira versão B: Motivações e receios*, por categorias e subcategorias (n=62)

Questão	Categoria	Subcategoria	Exemplos
"A Gestão Pessoal da Carreira para mim é" (n=124)	Planeamento (n=60)	Reavaliação (n=14)	Q1S4 "A reflexão sobre o modo como desenvolvi a minha carreira profissional ao longo dos últimos anos..."
		Objectivos (n=14)	Q1S12 "Estabelecer objectivos a médio-longo prazo, de uma forma organizada".
		Plano de acção (n=32)	Q1S11 "... traçar um plano que permita atingir esses objectivos de forma sustentável."
	Auto-conhecimento (n=21)	Interesses (n=9)	Q1S4 "... encontrar um rumo que vá d encontro aquilo que penso gostar de fazer..."
		Competências (n=12)	Q1S12 "...indo ao encontro das perspectivas e competências profissionais adquiridas"
	Gestão de papéis de vida (n=5)	Social (n=2)	Q1S60 "... os meus plano de carreira, incluindo nles projectos de trabalho, família, cidadania."
		Pessoal (n=3)	Q1S15 "... de modo a que se escolha aquele caminho que nos complete, tanto a nível pessoal como profissional."
	Adaptabilidade (n=10)	Emprego (n=5)	Q1S25 "Saber ajustar/planear os meus intuitos ou aspirações profissionais à realidade existente e possível".
		Carreira (n=5)	Q1S4 "... explorar e desenvolver estratégias no sentido de redefinir certas alternativas no sentido de encontrar um rumo profissional..."
	Educação (n=13)	Orientação (n=5)	Q1S50 "Tentar encontrar um "fio condutor" que me possa guiar"
		Aplicação própria (n=8)	Q1S5 "... gostava de aumentar o um conhecimento na área."
	Influência (n=15)	Valorização (n=11)	Q1S8 "Importante, sem ser totalmente crucial".
		Motivações intrínsecas (n=2)	Q1S6 "Um percurso integrante da minha vida quotidiana, e do qual eu quero ter controlo".
		Consequências antecipadas (n=2)	Q1S18 "Um processo que ira dura a via, sujeito a constantes modificações..."
"O que eu espero deste seminário" (n=103)	Planeamento (n=25)	Reavaliação (n=12)	Q2S61 "Espero poder reflectir e, consequentemente, reorganizar questões pessoais e profissionais..."
		Objectivos (n=7)	Q2S14 "...me ajude a escolher o que quero para a minha via profissional".
		Plano de acção (n=16)	Q2S32 "... espero aprender a planear ou a controlar melhor a minha vida profissional".
	Auto-conhecimento (n=15)	Interesses (n=6)	Q2S37 "Conhecer melhor as minhas (...) preferências em relação à escolha da profissão"
		Competências (n=9)	Q2S40 "Melhorar o auto-conhecimento das minhas capacidades e competências."

	Gestão de papéis de vida (n=2)	Pessoal (n=2)	Q2S15 "Espero aprender a gerir o meu tempo, e o meu trabalho sem deixar de fazer as coisas de que gosto (extra-trabalho)."
	Adaptabilidade (n=9)	Emprego (n=7)	Q2S23 "Adquirir novas competências na procura de emprego e sair melhor preparado para os desafios que se colocam nessa procura".
		Carreira (n=2)	Q2S44 "...como posso resolver e encarar determinadas dificuldades que sinto na minha área profissional".
"Inscrevi-me no seminário porque" (n=101)	Educação (n=34)	Orientação (n=13)	Q2S9 "Que me ajude a decidir que opção tomar na minha carreira profissional".
		Aplicação própria (n=21)	Q2S4 "...encontrando estratégias e informação para poder efectivar as minhas opções com mais clareza."
	Influência (n=18)	Valorização (n=2)	Q2S26 "Um momento privilegiado para reflectir e aprender".
		Motivações intrínsecas (n=11)	Q2S57 "Procuro neste seminário pensa no meu futuro".
		Consequências antecipadas (n=5)	Q2S47 "Espero que novas pistas, reflexões, metodologias m apontem mais valias para futuras opções de carreira".
	Planeamento (n=29)	Reavaliação (n=13)	Q3S2 "Fazer uma análise do que foi a minha carreira profissional até agora..."
		Plano de acção (n=16)	Q3S17 "Gostaria de ser ajudada a traçar um plano de carreira".
	Auto-conhecimento (n=12)	Interesses (n=12)	Q3S11 "Quero conhecer-me melhor... saber o que quero fazer a nível profissional".
	Gestão de papéis de vida (n=1)	Social (n=1)	Q3S42 "Necessito de apoio (...) a conciliação de dois papéis que tenho vindo a desempenhar: ser bolseira de investigação e continuar a minha actividade profissional".
	Adaptabilidade (n=1)	Carreira (n=1)	Q3S17 "Pretendo mudar de carreira..."
	Educação (n=34)	Orientação (n=14)	Q3S9 "Para ver se me ajuda a decidir que opção tomar na minha carreira".
		Aplicação própria (n=20)	Q3S24 "Pretendia aprender a estruturar uma estratégia para o meu percurso profissional".
	Influência (n=24)	Valorização (n=19)	Q3S19 "É uma iniciativa espectacular..."
		Motivações intrínsecas (n=2)	Q3S58 "...como estas actividades se irão reflectir a nível das minhas cognições e atitudes"
		Motivações extrínsecas (n=3)	Q3S22 "...foi proposto pelo orientador..."
"Tenho dúvidas sobre" (n=89)	Planeamento (n=26)	Reavaliação (n=7)	Q4S42 "Dúvidas sobre se as escolhas vocacionais que fiz foram as mais acertadas".
		Objectivos (n=8)	Q4S21 "...encontrar-me num futuro, não muito longínquo, numa situação profissional de que me orgulhe, tenha prazer em exercer, estável, financeiramente".
		Plano de acção (n=11)	Q4S10 "A melhor maneira de chegar ao eu objectivo".
	Auto-conhecimento (n=17)	Interesses (n=7)	Q4S33 "Os meus interesses pessoais e sobre as minhas aspirações".
		Competências (n=10)	Q4S4 "Em que competências devo apostar?"

"Gostaria que ele me ajudasse a" (n=76)	Gestão de papéis de vida (n=9)	Social (n=2)	Q4S46 "Questões pessoais sobre a minha família".
		Pessoal (n=7)	Q4S47 "Como conciliar ambas as actividades entre si, como optar pela área mais interessante em termos pessoais."
	Adaptabilidade (n=11)	Emprego (n=7)	Q4S23 "O que as empresas realmente querem."
		Carreira (n=4)	Q4S8 "O meu comportamentos (adaptação em algumas das possibilidades profissionais que se me apresentam)".
	Educação (n=12)	Orientação (n=5)	Q4S37 "As profissões que posso/devo optar tendo em conta a minha realização pessoal".
		Aplicação própria (n=7)	Q4S31 "Como gerir a minha carreira de forma mais adequada".
	Influência (n=14)	Valorização (n=3)	Q4S28 "Se realmente este seminário será suficiente para conseguir ultrapassar as minhas dúvidas e receios relativos à minha actividade profissional".
		Motivações intrínsecas (n=8)	Q4S54 "Como posso explorar melhor outras oportunidades de carreira".
		Consequências antecipadas (n=3)	Q4S59 "Benefícios que me trará para a vida profissional, o doutoramento."
	Planeamento (n=31)	Reavaliação (n=9)	Q5S4 "Reflectir sobre o que fiz mal no passado".
		Objectivos (n=8)	Q5S29 "Definir metas e objectivos..."
		Plano de acção (n=14)	Q5S44 "Definir um potencial percurso para a minha carreira".
	Auto-conhecimento (n=18)	Interesses (n=8)	Q5S14 "Clarificar o que realmente gosto de fazer profissionalmente..."
		Competências (n=10)	Q5S20 "Consciencializar-me do que realmente (...) sou capaz de fazer".
	Adaptabilidade (n=4)	Emprego (n=3)	Q5S24 "A ganhar tacto para saber abordar da melhor forma as possibilidades profissionais".
		Carreira (n=1)	Q5S38 "Sentir-me mais confiante e preparada para agir perante todas as situações futuras em cada carreira e em cada mudança de carreira."
	Educação (n=23)	Orientação (n=11)	Q5S16 "Ter uma visão mais clara do que posso realizar a nível profissional..."
		Aplicação própria (n=12)	Q5S39 "Tornar-me um melhor gestor e consequentemente um melhor "tomador de decisões".

No âmbito da *Educação,* uma parte dos participantes apresentava expectativas elevadas relativamente à possibilidade de treinar, ao longo das sessões de intervenção, competências e estratégias que lhes permitisse tornarem-se gestores eficazes da sua própria carreira - *Aplicação própria*. Uma parte igualmente significativa dos participantes estava motivada para receber apoio especializado na resolução de um problema de carreira em particular - *Orientação*. Relativamente ao *Planeamento,* os bolseiros de investigação esperavam, ao longo da intervenção, ter oportunidades para reverem e reavaliarem o seu percurso de vida passado (*Reavaliação*), bem como, desenvolverem um plano de acção que lhes facultasse a obtenção dos seus objectivos de carreira futuros - *Plano de acção*.

No que concerne as categorias com menor frequência de resposta, verifica-se, que os participantes apresentavam, também, algumas expectativas no que concerne a *Influência*, o *Auto-conhecimento*, a *Adaptabilidade*, e a *Gestão de papéis de vida*. Em relação à *Influência*, uma parte significativa dos bolseiros apresentava *Motivações intrínsecas* pessoais que determinaram a sua procura de apoio na gestão de carreira como objectivos a alcançar com o decorrer da intervenção. No âmbito do *Auto-conhecimento*, as expectativas dos bolseiros dividiam-se entre a exploração dos seus *Interesses* e das suas *Competências*. Relativamente à *Adaptabilidade*, os bolseiros apresentavam-se entusiasmados com a expectativa de poderem trabalhar, ao longo das sessões, as questões mais relacionadas com as competências de criação, procura, manutenção e progressão num *Emprego* da sua preferência. Finalmente, e no que respeita a *Gestão de papéis de vida*, o interesse dos bolseiros recaiu totalmente sobre a possibilidade de serem trabalhadas, ao longo das sessões, estratégias que favorecessem a conciliação entre os papéis mais pessoais e os académicos/profissionais, sociais, ou de lazer, reduzindo a probabilidade de surgirem situações dilemáticas ou conflituosas - *Pessoal*.

Na questão 3 - Inscrevi-me no seminário porque - verifica-se que o padrão de respostas obtido é semelhante ao anteriormente apresentado. Relativamente à categoria *Educação*, os bolseiros apresentavam como principal justificação para a sua inscrição no seminário a possibilidade de obterem apoio profissional especializado, tanto para a resolução de um problema de carreira específico - *Orientação* -, como para aquisição de estratégias e competências mais amplas que lhes permitisse, futuramente, a resolução autónoma de outros problemas da sua carreira - *Aplicação própria*. No âmbito da *Influência*, a idealização que os bolseiros de investigação foram construindo em torno do seminário GPC-B, tendo em conta a informação divulgada, constituiu-se como a principal motivação para a sua inscrição -

Valorização. No que respeita a categoria *Planeamento*, uma vez mais, as expectativas dos participantes em relação à possibilidade de reverem o seu percurso passado - *Reavaliação* -, e delinearem novos caminhos futuros - *Plano de acção* -, constituíram como principal motivador para a frequência do programa de intervenção. Em relação ao *Auto-conhecimento*, a possibilidade de se envolverem em actividades favorecedoras da auto-exploração, em particular, os seus *Interesses* pessoais e profissionais foi o motivo mais frequentemente evocado. Quanto às dimensões *Adaptabilidade* e *Gestão de papéis de vida*, ambas obtiveram uma fraca expressão no panorama geral de respostas dos bolseiros a esta questão. A adaptabilidade à *Carreira*, e a conciliação do papel de vida profissional com outros de carácter mais *Social* foram os motivos de inscrição no seminário menos referidos.

Em relação à questão 4 - Tenho dúvidas sobre - os principais receios dos bolseiros de investigação incidem, maioritariamente sobre as questões relacionadas com o *Planeamento*. A este respeito, os bolseiros apresentavam dúvidas e preocupações em relação às suas decisões de carreira prévias – *Reavaliação* -, em relação aos objectivos futuros que pretendiam alcançar - *Objectivos*, e também, relativamente ao modo como deveriam proceder tendo em vista a obtenção dos seus objectivos - *Plano de acção*. No entanto, além destas, as preocupações dos bolseiros de investigação abrangiam, de igual modo, questões mais relacionadas com o *Auto-conhecimento*, a *Influência*, a *Educação*, a *Adaptabilidade*, e a *Gestão de papéis de vida*. No que concerne o *Auto-conhecimento*, os participantes apresentavam desconhecimento tanto em relação aos seus *Interesses* pessoais, como em relação às suas *Competências* predominantes. Em relação à *Educação*, uma vez mais, os participantes apresentavam dúvidas acerca de como tomar bem decisões e gerir de modo eficaz a sua carreira - *Orientação* e *Aplicação própria,* respectivamente. Relativamente à *Adaptabilidade*, as suas preocupações com o ingresso no mercado de trabalho - *Emprego* -, e a construção de uma carreira ao longo da vida – *Carreira* - são também bastante presentes. A *Gestão de papéis de vida* é a categoria que reúne menor preocupação por parte dos bolseiros, embora tanto as preocupações de conciliação de papéis pessoais com papéis profissionais - *Pessoal* -, e de papéis sociais com papéis profissionais sejam mencionadas pelos participantes - *Social*.

Finalmente, a questão 5 - Gostaria que ele me ajudasse a - permite identificar que os principais desejos e expectativas dos bolseiros acerca da sua participação no seminário se organizam em torno de quatro temas principais: o *Planeamento*, a *Educação*, o *Auto-conhecimento*, e a *Adaptabilidade*. Em relação ao *Planeamento*, as três subcategorias que fazem

parte deste tema foram mencionadas pelos sujeitos, sendo que desenvolver um *Plano de acção* foi o desejo mais referido pelos participantes, seguido do desejo de reavaliarem o passado - *Reavaliação* -, e da vontade de definirem metas e objectivos para o futuro - *Objectivos*. Relativamente à *Educação*, tanto a necessidade de apoio especializado para uma tomada de decisão específica - *Orientação* -, como a necessidade de desenvolvimento de competências mais amplas no âmbito da gestão da sua carreira - *Aplicação própria* - foram igualmente destacadas. No que respeita o *Auto-conhecimento*, foram mencionadas com igual relevância as intenções de explorar os *Interesses*, e de aprofundar as *Competências*. Quanto à *Adaptabilidade*, o desejo de apoio ao nível da procura e obtenção de *Emprego* sobressai comparativamente com o desejo de apoio ao nível da *Carreira*, no sentido mais amplo. É de notar que, relativamente a esta questão, os participantes não expressaram qualquer desejo de apoio, por parte do seminário, na *Gestão de papéis de vida*. Do mesmo modo, também não evidenciaram as suas *Influências* ou motivações nos objectivos a atingir através da intervenção.

2.2 Reacções ao processo de intervenção

Este estudo tem como principal objectivo analisar as mudanças no nível de satisfação sentido por um grupo de clientes submetido ao GPC-B relativamente à qualidade da intervenção psicológica (hipótese 2). Para o efeito, participaram neste estudo cinquenta e nove jovens adultos, cujas características sócio-demográficas se explicitaram no capítulo prévio, e que efectuaram o preenchimento da Grelha para a Avaliação das Sessões (GAS, Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004) em dois momentos distintos no tempo, através de um pré-teste (sessão 2) e de um pós-teste (sessão 5). Os dados recolhidos foram explorados com recurso à análise das frequências e percentagens observadas, tendo sido aplicado o teste de McNemar com a finalidade de se verificar a existência de diferenças significativas na opinião dos sujeitos, considerando os dois momentos de avaliação.

A leitura do quadro 3.5 evidencia que os participantes avaliam positivamente o aconselhamento psicológico levado a cabo pela profissional de orientação, quer numa fase inicial (sessão 2), quer numa mais avançada do processo (sessão 5).

Quadro 3.5: Reacções ao processo de intervenção na carreira: estatística descritiva (n=59)

Reacções		Sessão 2	Sessão 5
Compreensão	Presente	48 (81.4%)	47 (79.7%)
	Ausente	11 (18.6%)	12 (20.3%)
Apoio	Presente	33 (55.9%)	38 (64.4%)
	Ausente	26 (44.1%)	21 (35.6%)
Confiança	Presente	21 (35.6%)	35 (59.3%)
	Ausente	38 (64.4%)	24 (40.7%)
Bem-estar	Presente	19 (32.2%)	21 (35.6%)
	Ausente	40 (67.8%)	38 (64.4%)
Pensamentos/Comportamentos negativos	Presente	18 (30.5%)	26 (44.1%)
	Ausente	41 (69.5%)	33 (55.9%)
Auto-conceito	Presente	40 (67.8%)	44 (74.6%)
	Ausente	19 (32.2%)	15 (25.4%)
Clareza	Presente	31 (52.5%)	40 (67.8%)
	Ausente	28 (47.5%)	19 (32.2%)
Reconhecimento de sentimentos	Presente	20 (33.9%)	15 (25.4%)
	Ausente	39 (66.1%)	44 (74.6%)
Responsabilidade	Presente	10 (16.9%)	14 (23.7%)
	Ausente	49 (83.1%)	45 (76.3%)
Envolvimento	Presente	11 (18.6%)	10 (16.9%)
	Ausente	48 (81.4%)	49 (83.1%)
Alteração de perspectivas	Presente	14 (23.7%)	18 (30.5%)
	Ausente	45 (76.3%)	41 (69.5%)
Educação	Presente	33 (55.9%)	41 (69.5%)
	Ausente	26 (44.1%)	18 (30.5%)
Alteração de comportamentos	Presente	7 (11.9%)	22 (37.3%)
	Ausente	52 (88.1%)	37 (54.2%)
Mudança	Presente	28 (47.5%)	27 (45.8%)
	Ausente	31 (52.5%)	32 (54.2%)
Medo	Presente	0	0
	Ausente	59 (100%)	59 (100%)
Agravamento da situação	Presente	0	0
	Ausente	59 (100%)	50 (100%)
Bloqueio	Presente	1 (1.7%)	2 (3.4%)
	Ausente	58 (98.3%)	57 (96.6%)
Desorientação	Presente	0	1 (1.7%)
	Ausente	59 (100%)	58 (98.3%)
Confusão	Presente	3 (5.1%)	2 (3.4%)
	Ausente	56 (94.9%)	57 (96.6%)
Incompreensão	Presente	0	0
	Ausente	59 (100%)	59 (100%)
Falta de reacção	Presente	1 (1.7%)	1 (1.7%)
	Ausente	58 (98.3%)	58 (98.3%)

Das catorze reacções positivas registadas, a *Compreensão*, o *Apoio*, o *Auto-conceito*, a *Clareza*, e a *Educação*, são as mais frequentes, tanto no primeiro como no segundo momentos de intervenção. As reacções de *Apoio*, *Confiança*, *Bem-estar*, *Pensamentos/comportamentos*

negativos, *Auto-conceito*, *Clareza*, *Responsabilidade*, *Alteração de perspectivas*, *Educação*, e *Alteração de comportamentos* aumentaram a sua frequência aquando do segundo preenchimento. Em contrapartida, as restantes reacções diminuíram.

Relativamente às reacções negativas, estas foram muito raramente mencionadas pelos sujeitos. As reacções associadas ao *Medo*, ao *Agravamento da situação*, e à *Incompreensão* nunca foram referidas. O *Bloqueio* e a *Desorientação* aumentaram ligeiramente a sua frequência, enquanto a *Confusão* diminuiu.

É, no entanto, de salientar, que a análise das diferenças na proporção de respostas dos participantes, do primeiro para o segundo momentos de avaliação, realizada através do teste de McNemar, revelou resultados estatisticamente significativos apenas para as reacções de *Confiança* (McNemar p=.007; n=59), *Pensamentos/comportamentos negativos* (McNemar p=.039; n=59), e *Alteração de comportamentos* (McNemar p=.004; n=59).

2.3 Eficácia num estudo com design pré- pós-teste

O presente estudo foi desenvolvido com a finalidade de avaliar a eficácia da intervenção GPC-B, aplicada ao grupo experimental (n=62, 63.27%), por comparação com um grupo de controlo (n=36, 36.73%), em dois momentos distintos no tempo – antes da intervenção (pré-teste), e após a intervenção (pós-teste). Especificamente, procurou-se avaliar a possibilidade de existência de diferenças estatisticamente significativas a nível intra e inter-individual, simultaneamente, tal como explicitada nas hipóteses 3, 4, 5 e 6. Ambos os grupos foram avaliados com recurso às medidas de resultado EEV e IPC.

No quadro 3.6 apresentam-se os resultados da estatística descritiva das medidas de exploração vocacional e de preocupações de carreira, dos participantes do grupo experimental e do grupo de controlo, nos momentos de pré e pós-teste, bem como, os resultados da estatística inferencial paramétrica - *t*-student para amostras independentes, *t*-student para amostras emparelhadas, e ANOVA - desenvolvida com a finalidade de avaliar a presença ou ausência de diferenças estatisticamente significativas entre-grupos e intra-grupos de intervenção.

Como se constata, no momento de pré-teste, os sujeitos do grupo experimental apresentavam valores acima do ponto médio em cinco das doze subescalas de exploração vocacional, a saber: *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade Interna*, *Importância de obter*

a posição preferida, *Quantidade de Informação*, e *Satisfação com a Informação*. Relativamente às preocupações de carreira, foram encontrados resultados acima do ponto médio em todas as subescalas constituintes das escalas Exploração, Estabelecimento, e Manutenção. A excepção verificou-se nas subescalas associadas à escala Declínio do instrumento.

No que concerne o grupo de controlo, registaram-se resultados acima do ponto médio nas mesmas cinco subescalas da EEV, e nas mesmas oito subescalas do IPC, do grupo experimental, à excepção da subescala *Cristalizar*.

No momento de pós-teste, o grupo experimental apresentava valores acima do ponto médio em oito das doze subescalas da EEV: *Estatuto de emprego*, *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, *Importância de obter a posição preferida*, *Exploração do meio*, *Exploração de si próprio/a*, *Quantidade de informação*, e *Satisfação com a informação*. Já no que concerne o IPC, foram encontrados valores acima do ponto médio nas subescalas *Cristalizar*, *Especificar*, *Implementar*, *Estabilizar*, *Consolidar*, *Promover*, *Manter*, *Actualizar*, e *Inovar*.

Por sua vez, o grupo de controlo apresentava resultados acima do ponto médio nas mesmas subescalas mencionadas ao nível do pré-teste, ou seja, *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade Interna, Importância de obter a posição preferida*, *Quantidade de informação*, e, *Satisfação com a Informação*. Em relação ao IPC, foram encontrados níveis de preocupação acima do ponto médio nas subescalas *Implementar*, *Estabilizar*, *Consolidar*, *Promover*, *Manter, Actualizar*, *Inovar*, e *Desacelerar*.

A análise das diferenças entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, para o grupo experimental, realizada através do teste *t*-student para amostras emparelhadas, revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas em três crenças de exploração vocacional - *Estatuto de emprego* (t(61)=-4.018, p=.000), *Certeza dos resultados de exploração* (t(61)=-4.111, p=.000), e *Instrumentalidade interna* (t(61)=.000) -, em três comportamentos de exploração vocacional – *Exploração do meio* (t(61)=-3.915, p=.000), *Exploração de si próprio/a* (t(61)=-5.175, p=.000), e *Quantidade de informação* (t(61)=-3.079, p=.003), - e, em duas reacções de exploração vocacional – *Satisfação com a informação* (t(61)=-2.997, p=.004) e *Stress com a exploração* (t(61)=-4.662, p=.000). Revelou igualmente a existência de uma diferença significativa do ponto de vista estatístico ao nível da subescala *Inovar* (t(61)=1.984, p=.052) do IPC.

Quadro 3.6: Níveis de exploração vocacional e tipos de preocupação de carreira: análise das diferenças entre-grupos e intra-grupos de intervenção (n=98)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo experimental							Grupo de controlo								
				Pré-teste			Pós-teste			T teste (amostras emparelhadas)	Pré-teste			Pós-teste			T teste (amostras emparelhadas)	T teste (amostras independentes)	ANOVA (GE-GC)
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	t (61)	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	t (35)	t (62)	F (2,95)
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	8.5	2.66	3-14	9.68	2.28	3-15	-4.018***	7.78	2.95	3-12	8.14	3.22	3-13	-.892	1.245	1.093**
		Certeza nos resultados da exploração	9	7.19	2.85	3-13	8.27	3.03	3-15	-4.111***	7.72	3.58	3-15	7.58	3.94	3-15	.266	-.805	1.075*
		Instrumentalidade Externa	12	15.23	3.22	6-20	15.9	3.2	8-20	-1.802	14.19	4.33	4-20	14.14	3.92	4-20	.084	1.344	1.184*
		Instrumentalidade Interna	30	36.47	6.27	22-50	42.75	5.96	31-55	-9.211***	33.78	8.39	10-50	37.39	8.62	15-55	-2.88**	1.804	3.676**
		Importância de obter a posição preferida	9	10.02	2.64	4-15	10.45	2.59	5-15	-1.709	10.25	2.76	3-15	11.11	2.69	3-15	-1.909	-.416	-.512
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio	12	11.05	3.92	4-18	12.82	3.28	4-19	-3.915***	11	4.24	4-20	10.92	3.79	4-19	.148	.057	1.853**
		Exploração de si próprio/a	15	14.69	4.91	5-24	18.02	3.53	10-25	-5.175***	14.83	4.48	5-23	13.72	5.05	5-24	1.39	-.140	4.29***
		Exploração sistemática-intencional	6	5.35	2.03	2-10	5.47	1.74	2-9	-.531	5.78	2.21	2-10	5.67	2.03	2-10	.408	.965	-.041
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	9.83	2.11	4-13	10.5	1.88	6-15	-3.079**	11.47	1.99	6-15	11.33	1.97	8-15	.461	3.789***	.091
		Satisfação com a informação	9	9.44	1.92	5-13	10.97	4.04	6-38	-2.997**	10.81	2.16	6-15	10.67	2.26	6-15	.356	3.249**	.923
		Stress na exploração	16	11.71	4.24	6-23	14.15	4.12	7-23	-4.662***	11.5	4.35	4-20	12.28	4.04	5-19	-.909	.234	1.767**
		Stress na decisão	20	18.40	7.52	5.35	18.98	6.91	5-35	-.723	16.14	7.51	5-32	17.14	8.6	5-32	-.842	1.438	.381
IPC	Exploração	Cristalizar	15	16.18	4.34	5-24	15.6	4.83	5-25	1.204	14.39	4.99	6-25	13.31	5.18	5-25	1.304	1.862	1.082
		Especificar	15	17.23	4.39	7-25	16.78	4.77	7-25	.770	15.86	6.18	5-24	14.53	6.01	5-25	1.419	1.263	1.501
		Implementar	15	17.02	3.92	7-25	17.07	3.98	9-24	-.076	16.22	4.4	7-24	16.17	4.96	6-24	.065	.924	.526
	Estabelecimento	Estabilizar	15	16.66	4.06	5-25	16.83	4.5	9-25	-.407	17.89	4.88	5-25	18.11	4.58	7-25	-.208	-1.338	-.750
		Consolidar	15	18.13	3.94	10-25	18.37	3.69	10-25	-.471	19.81	4.1	9-25	18.97	4.56	8-25	1.258	2.001*	.173
	Manutenção	Promover	15	17.02	4.33	8-25	16.55	5.03	5-25	.822	18.56	4.29	9-25	18.03	4.24	11-25	.803	1.701	-.495
		Manter	15	16.85	3.77	9-25	16.87	3.68	9-25	-.052	18.39	4.42	7-25	18.11	4.01	9-25	.410	1.821	-.578
		Actualizar	15	19.81	3.42	10-25	19.33	4.32	6-25	.902	19.53	4.62	7-25	19.22	4.33	9-25	.447	.341	-.041
		Inovar	15	20.23	3.19	12-25	19.2	4	6-25	1.984*	19.25	4.99	5-25	19.17	4.05	10-25	.108	1.181	-.375
	Declínio	Desacelerar	15	13.29	3.28	6-20	13.25	4.22	5-25	.033	14.69	4.75	5-24	15.08	4.31	5-23	-.604	-1.726	-1.093
		Planear a Reforma	15	10.95	3.92	5-20	11.22	4.37	5-23	-.537	12.08	5.85	5-25	11.39	5.17	5-25	1.026	-1.146	.541
		Reforma	15	13.37	5.45	5-25	13.35	5.47	5-25	.025	13.69	6.61	5-25	13.64	5.55	5-25	.074	-.262	-.109

*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Por sua vez, a análise das diferenças entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, para o grupo de controlo evidenciou a existência uma única diferença estatisticamente significa, entre os dois momentos de avaliação, na subescala *Instrumentalidade interna* (t(35)=-2.88, p=.007), da EEV. Ao nível do IPC não se registou qualquer variação significativa do ponto de vista estatístico em nenhuma das subescalas.

Finalmente, a análise das diferenças médias entre os resultados do pós-teste de ambos os grupos de intervenção, tendo como co-variável os respectivos resultados do pré-teste, demonstrou a existência de sete diferenças estatisticamente significativas no que concerne o processo de exploração vocacional. Especificamente, as diferenças registaram-se nas subescalas *Estatuto de emprego* (F(2,95)=1.093, p=.014), *Certeza dos resultados de exploração* (F(2,95)=1.075, p=.035), *Instrumentalidade externa* (F(2,95)=1.184, p=.05), *Instrumentalidade interna* (F(2,95)=3.676, p=.003), *Exploração do meio* (F(2,95)=1.853, p=.002), *Exploração de si próprio/a* (F(2,95)=4.29, p=.000), e *Stress na exploração* (F(2,95)=1.767, p=0.25), sempre a favor do grupo experimental. Ao nível do IPC não se registou nenhuma diferença estatisticamente significativa entre ambos os grupos aquando do pós-teste, assumindo os valores do pré-teste como co-variável.

Foram também avaliadas as magnitudes do efeito da intervenção, para cada uma das dimensões de exploração e de preocupação de carreira. No que respeita a exploração vocacional, a magnitude do efeito da intervenção foi elevada na dimensão *Exploração de si próprio* (*d*=1.04), alta nas dimensões *Instrumentalidade interna* (*d*=.76), *Estatuto de emprego* (*d*=.58) *Exploração do meio* (*d*=.55), e *Instrumentalidade externa* (*d*=.51), média nas dimensões *Stress com a exploração* (*d*=.46), *Stress com a decisão* (*d*=.24), e *Certeza dos resultados de exploração* (*d*=.20), e baixa na dimensão *Satisfação com a informação* (*d*=.09) a favor do grupo experimental. Contudo, a magnitude do efeito foi média nas dimensões *Quantidade de informação* (*d*=-.44) e *Importância da posição preferida* (*d*=-.25), e baixa na dimensão *Exploração sistemática intencional* (*d*=-.11), a favor do grupo de controlo. Já no que concerne as preocupações de carreira, a magnitude do efeito da intervenção foi média nas dimensões *Cristalizar* (*d*=.46), *Especificar* (*d*=.43), e *Implementar* (*d*=.21), e baixa nas dimensões *Actualizar* (*d*=.03) e *Inovar* (*d*=.01), a favor do grupo experimental. Em contrapartida, a magnitude do efeito foi média nas dimensões *Desacelerar* (*d*=-.43), *Manter* (*d*=-.33), *Promover* (*d*=-.31), e *Estabilizar*

(*d*=-.28), e baixa nas dimensões *Consolidar* (*d*=-.14), *Reforma* (*d*=-.05) e *Planear a reforma* (*d*=-.04), a favor do grupo de controlo.

2.4. Eficácia num estudo com design pré- pós-teste e *follow-up*

Este estudo pretende avaliar a evolução temporal das dimensões de exploração e preocupação de carreira, num grupo de bolseiros de investigação científica, por comparação com um grupo de controlo (hipóteses 3, 4, 5 e 6). O plano longitudinal de avaliação foi aplicado a um total de 63 sujeitos (49, 77.78% do grupo experimental e 14, 22.22% do grupo de controlo e incidiu sobre a aplicação da EEV (Taveira, 1997) para avaliar o processo de exploração na carreira, e do IPC (Duarte, 1997), para avaliar as preocupações de carreira e os objectivos valorizados de carreira, considerando três momentos distintos - um pré-teste, um pós-teste, e um *follow-up*, - com um intervalo de cinco semanas entre cada. Foram aplicados os testes de Mann-Whitney para avaliar o efeito do tempo a nível inter-individual, e de Friedman para determinar o efeito do tempo a nível intra-individual. Foram também realizadas análises com recurso ao teste de Wilcoxon, para detectar diferenças significativas entre os valores centrais dos pares de momentos de intervenção, com aplicação da correcção de Bonferroni.

O quadro 3.7 apresenta as médias, os desvios-padrão, os mínimos e os máximos obtidos para cada dimensão de exploração e preocupação de carreira, considerando cada um dos grupos experimental e de controlo, em cada um dos três momentos de avaliação.

Assim sendo, previamente à intervenção o grupo experimental apresentava pontuações acima do ponto médio em cinco subescalas da EEV, a saber: *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, *Importância de obter a posição preferida*, e *Quantidade de informação*. Em relação ao IPC, o grupo obteve resultados acima do ponto médio em nove das doze subescalas do instrumento. Especificamente, todas as subescalas referentes às dimensões Exploração, Estabelecimento e, Manutenção obtiveram pontuações acima do seu ponto médio.

Por sua vez, o grupo de controlo, apresentava, aquando do pré-teste, pontuações acima do ponto médio exactamente nas mesmas subescalas da EEV e do IPC que o grupo experimental, à excepção da subescala *Cristalizar*.

Quadro 3.7: Eficácia da intervenção na gestão pessoal da carreira: frequências da EEV e do IPC por grupo de intervenção (n=63)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo experimental (n=49)									Grupo de controlo (n=14)								
				Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*			Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	8.74	2.54	3-14	9.88	2.24	3-15	9.86	2.02	4-15	7.36	3.05	3-12	9	2.83	4-13	9.63	2.29	5-15
		Certeza nos resultados da exploração	9	7.22	2.82	3-13	8.28	2.89	3-14	8.65	2.73	3-15	8.21	3.96	3-15	7.36	4.52	3-15	8.87	2.75	3-15
		Instrumentalidade Externa	12	15.37	3.28	6-20	16.32	3.07	8-20	16.02	2.52	9-20	14.57	3.13	8-19	13.79	3.81	8-20	15.45	2.62	11-20
		Instrumentalidade Interna	30	36.53	6.06	22-50	42.93	5.83	31-55	37.84	4.67	25-50	35.79	5.74	22-45	39.57	6.35	33-53	36.36	5.23	28-47
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	9	9.98	2.54	4-15	10.44	2.34	5-15	10.28	2.3	3-15	10.14	2.63	3-13	10	3.04	3-15	9.79	2.77	3-15
		Exploração do meio	12	10.96	4.03	4-18	12.96	3.43	4-19	12.87	3.23	5-20	9.36	3.46	4-15	10.86	3.06	6-16	10.11	3.21	4-15
		Exploração de si próprio/a	15	14.82	4.96	5-24	17.96	3.47	10-25	16.06	3.6	8-25	14.21	5.15	5-23	14	4.88	8-24	15.39	4.39	6-24
		Exploração sistemática-intencional	6	5.49	2.1	2-10	5.49	1.77	2-8	5.87	1.77	2-10	5.43	1.87	2-8	5.36	1.98	2-9	5.79	1.35	3-9
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	10.13	2.07	4-13	10.73	1.8	6-15	11.23	1.71	7-15	10.14	2.11	6-13	10.57	1.74	8-13	11.24	.76	10-13
		Satisfação com a informação	9	9.57	1.89	5-13	11.1	4.39	6-38	10.48	1.51	7-15	9.71	1.38	8-13	9.71	1.94	6-13	10.81	.99	9-13
		Stress na exploração	16	12.04	4.46	6-23	14.08	4	7-22	13.66	3.43	7-21	13.21	3.45	9-20	13.79	4.37	7-19	13.17	2.99	4-18
		Stress na decisão	20	17.55	7.42	5-30	18.84	6.64	5-32	18.23	5.47	7-30	17.57	6.35	7-32	18.43	7.09	5-29	16.9	3.74	7-23
IPC	Exploração	Cristalizar	15	15.74	4.38	5-22	15.24	4.61	5-25	14.91	3.9	5-23	14.93	4.39	7-22	14.93	3	10-19	14.65	2.75	9-20
		Especificar	15	16.88	4.47	7-24	16.59	4.65	7-25	16.74	4.84	6-25	16	5.17	7-23	16.14	5.39	5-24	16.59	2.96	11-22
		Implementar	15	16.88	4.14	7-25	17.15	4.15	9-24	17.14	3.48	8-25	16.79	3.24	9-22	17.21	4.04	12-24	17.37	1.53	13-20
	Estabelecimento	Estabilizar	15	16.63	4.19	5-25	17.07	4.52	9-25	17.21	4.26	7-25	18.64	2.95	14-23	17.86	3.8	13-24	19.52	2.13	17-24
		Consolidar	15	18.31	3.9	10-25	18.24	3.54	10-25	19.32	3.19	12-25	19.79	4.19	9-25	18.71	3.71	13-25	20.93	2.38	17-25
		Promover	15	17.2	4.41	8-25	16.56	5.01	5-25	16.75	3.79	9-25	17.93	4.8	9-25	17.79	3.91	14-25	18.25	3.97	12-25
		Manter	15	17.06	3.9	9-25	16.81	3.51	10-25	17.91	3.12	11-24	19.29	3.6	11-25	18.86	3.53	14-25	19.07	2.42	15-24
	Manutenção	Actualizar	15	20.12	3.01	14-25	19.3	4.45	6-25	19.84	2.83	11-25	20.21	2.86	16-24	19.86	3.25	13-25	19.7	2.11	14-23
		Inovar	15	20.47	3.06	12-25	19.29	4	6-25	19.88	3.25	13-25	20.36	3.56	14-25	19.86	3.39	15-25	20.04	1.98	16-25
	Declínio	Desacelerar	15	13.02	3.46	6-20	12.86	4.17	5-25	12.77	3.51	7-23	14.36	3.5	7-19	15.5	4.13	7-23	15.13	3.69	12-23
		Planear a Reforma	15	10.92	4.08	5-20	10.97	4.05	5-23	11.19	2.93	5-19	11.93	5.64	5-25	13.57	5.87	5-25	12.73	5.68	5-25
		Reforma	15	12.98	5.5	5-25	13.04	5.19	5-25	13.02	3.67	6-22	14.21	5.62	6-25	15.29	5.81	7-25	15.14	5.87	5-25

Quadro 3.8: Estatísticas dos testes Mann-Whitney, Friedman e Wilcoxon considerando o grupo de intervenção e o momento de avaliação (n=63)

Medida	Escalas	Subescalas	Mann-Whitney Grupo experimental – Grupo de controlo			Friedman		Wilcoxon					
						Grupo experimental	Grupo de controlo	Grupo experimental			Grupo de controlo		
			Pré-teste	Pós-teste	*Follow-up*	$X^2(2)$	$X^2(2)$	Pré-teste – Pós-teste	Pós-teste – *Follow-up*	*Follow-up* – Pré-teste	Pré-teste – Pós-teste	Pós-teste – *Follow-up*	*Follow-up* – Pré-teste
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	256	289	296.5	12.09**	5.07	-3.14	-.076	-2.79			
		Certeza nos resultados da exploração	302.5	277	326	11.49**	2.18	-3.21****	-.74	-3.24****			
		Instrumentalidade Externa	294.5	203*	278.5	2.92	3.17						
		Instrumentalidade Interna	309	235	300	48.82***	13.69***	-5.42****	-5.19****	-1.66	-1.96	-2.42****	-.314
		Importância de obter a posição preferida	306.5	321.5	326	2.16	.041						
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio	269	208*	186.5**	20.86***	9.69**	-3.63****	-.192	-3.21****	-2.9****	-1.04	-1.02
		Exploração de si próprio/a	315.5	174**	330.5	10.4**	1.04	-3.79****	-3.48****	-1.44			
		Exploração sistemática-intencional	338.5	315	340	12.43	1.13						
		Quantidade de informação	342	326.5	340.5	19.04***	.136	-1.99	-2.25	-4****			
	Reacções de Exploração Vocacional	Satisfação com a informação	338	245.5	298.5	18.04***	2.58	-3.66****	-.167	-3.28****			
		Stress na exploração	267.5	339	342	3.84	1.077						
		Stress na decisão	332.5	330	285	1.72	4.27						
IPC	Exploração	Cristalizar	299	326	310.5	3.45	.041						
		Especificar	309	342	318	1.03	1.09						
		Implementar	333	341	312.5	.078	.471						
	Estabelecimento	Estabilizar	231	310	231	.369	3.36						
		Consolidar	265.5	324	257	3.56	3.8						
		Promover	312.5	300	262	2.23	1.85						
	Manutenção	Manter	224*	244	279.5	2.59	.731						
		Actualizar	341.5	325	299	.159	4.42						
		Inovar	342.5	319.5	339.5	1.2	.553						
	Declínio	Desacelerar	265	203*	207*	.8	1,53						
		Planear a Reforma	327	253.5	296	.735	4.04						
		Reforma	306.5	265	284	1.33	1.27						

*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001; ****p≤.0167

A avaliação das diferenças entre os valores obtidos por ambos os grupos, para o momento de pré-teste, foi realizada através do teste de Mann-Whitney (cf. Quadro 3.8). Este revelou a existência de uma única diferença estatisticamente significativa entre ambos os grupos, na dimensão *Manter* (U=224, p=.048) do IPC, a favor do grupo de controlo.

Ao nível do pós-teste, o grupo experimental apresentava valores acima do ponto médio nas cinco escalas da EEV referidas ao nível do pré-teste e, ainda nas subescalas *Estatuto de emprego*, *Exploração do meio*, e *Exploração de si próprio/a*. Em relação ao IPC continuou a verificar-se resultados acima do ponto médio nas nove subescalas já anteriormente mencionadas no pré-teste.

O grupo de controlo, por seu turno, obteve na EEV valores acima do ponto médio nas subescalas *Instrumentalidade externa, Instrumentalidade interna*, *Importância de obter a posição preferida*, *Quantidade de informação,* e *Satisfação com a informação*. Quanto ao IPC, os resultados obtidos foram superiores ao ponto médio também nas subescalas já anteriormente salientadas no pré-teste, e ainda na subescala *Desacelerar*.

A comparação inter-grupal revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Instrumentalidade externa* (U=203, p=.02), *Exploração do meio* (U=208, p=.025), e *Exploração de si próprio/a* (U=279, p=.005) referentes ao processo de exploração na carreira, a favor do grupo experimental, e na dimensão *Desacelerar* (U=203, p=.02) relativa às preocupações de carreira, a favor do grupo de controlo.

Finalmente, e no que respeita o momento de *follow-up*, os resultados obtidos pelo grupo experimental seguiram o padrão mencionado ao nível do pós-teste, com valores acima do ponto médio nas subescalas *Estatuto de emprego*, *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, *Importância de obter a posição preferida*, *Quantidade de informação* e, *Satisfação com a informação*, respeitantes à exploração vocacional. Também no IPC os valores obtidos seguiram a generalidade da tendência anterior, com pontuações acima do ponto médio nas subescalas *Especificar*, *Implementar*, *Estabilizar*, *Consolidar*, *Promover*, *Manter*, *Actualizar*, e *Inovar*.

Já o grupo de controlo obteve na EEV resultados acima do ponto médio nas subescalas *Estatuto de emprego*, *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, *Importância de obter a posição preferida*, *Exploração de si próprio/a*, *Quantidade de informação*, e *Satisfação com a informação*. Em relação ao IPC, os resultados obtidos foram similares aos do segundo momento de avaliação, com pontuações acima do ponto médio nas subescalas *Especificar*, *Implementar*, *Estabilizar*, *Consolidar*, *Promover*, *Manter*, *Actualizar*, e *Desacelerar*.

A comparação entre os resultados obtidos pelos dois grupos no terceiro momento de avaliação revelou a existência de duas diferenças estatisticamente significativas. Uma das diferenças constatou-se na subescala *Exploração do meio* (U=186.5, p=.009) da EEV, e a outra diferença verificou-se na subescala *Desacelerar* (U=207, p=.023) do IPC.

A comparação intra-grupal, considerando os três momentos de avaliação, realizada através do teste de Friedman (cf. Quadro 3.8), revelou, para o grupo experimental, diferenças estatisticamente significativas em sete das doze subescalas da EEV: *Estatuto de emprego* (X^2= 12.09, p=.002), *Certeza nos resultados da exploração* (X^2=11.49, p=.003), *Instrumentalidade interna* (X^2=48.82, p=.000), *Exploração do meio* (X^2=20.86, p=.000), *Exploração de si próprio/a* (X^2=10.4, p=.006), *Quantidade de informação* (X^2=12.43, p=.002), e *Satisfação com a informação* (X^2=18.04, p=.000). Paralelamente, o grupo de controlo obteve, para a mesma medida, diferenças estatisticamente significativas nas subescalas *Instrumentalidade interna* (X^2=13.69, p=.001) e *Exploração do meio* (X^2=9.69, p=.008). Em nenhum dos grupos se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os resultados dos três momentos de preenchimento do IPC.

As análises de Wilcoxon realizadas entre pares de momentos de intervenção evidenciam, relativamente ao grupo experimental, que as diferenças anteriormente encontradas se apresentam como estatisticamente significativas nas subescalas *Certeza nos resultados da exploração* ($Z_{pré\text{-}pós}$=-3.21, p=.001; $Z_{follow\text{-}pré}$=-3.24, p=.001), *Exploração do meio* ($Z_{pré\text{-}pós}$=-3.63, p=.000; $Z_{follow\text{-}pré}$ =-3.21, p=.001), e *Satisfação com a informação* ($Z_{pré\text{-}pós}$=-3.66, p=.000; $Z_{follow\text{-}pré}$ =-3.28, p=.001), do primeiro (pré-teste) para o segundo (pós-teste), e do terceiro (*follow-up*) para o primeiro (pré-teste) momentos de avaliação, respectivamente. As diferenças estatisticamente significavas encontradas nas subescalas *Instrumentalidade externa* ($Z_{pré\text{-}pós}$=-5.42, p=.000; $Z_{pós\text{-}follow}$=-5.19, p=.000) e *Exploração de si próprio/a* ($Z_{pré\text{-}pós}$=-3.79, p=.000; $Z_{pós\text{-}follow}$=-3.48, p=.001) fizeram-se registar entre os momentos de pré-teste e pós-teste, e de pós-teste e *follow-up*, respectivamente. A subescala *Quantidade de informação* ($Z_{follow\text{-}pré}$=-4, p=.000) registou diferenças estatisticamente significativas entre os pares de momentos de avaliação *follow-up* e pré-teste. Por sua vez, em relação ao grupo de controlo, as diferenças significativas encontradas na subescala *Instrumentalidade interna* ($Z_{pós\text{-}follow}$=-2.42, p=.015) foram detectadas do segundo para o terceiro momentos de avaliação, enquanto as diferenças na subescala *Exploração do meio* ($Z_{pré\text{-}pós}$=-2.9, p=.01) se verificaram apenas do primeiro para o segundo momentos.

3. Estudo do GPC-B com os grupos específicos de intervenção

Neste ponto, apresentam-se os resultados do estudo do GPC-B com cada um dos grupos específicos de intervenção. Assim, o primeiro estudo visa a avaliação das reacções dos grupos de estudantes ao processo de intervenção. E, o segundo e terceiro estudos intentam à avaliação dos resultados terapêuticos, para cada um dos diferentes grupos de intervenção, submetidos a dois (pré-teste e pós-teste) e a três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste, e *follow-up*), respectivamente. Com a finalidade de evitar a redundância na apresentação da informação relativa aos diversos estudos, as tabelas de resultados encontram-se em anexo, pelo que remetemos o leitor à sua consulta na secção Anexos deste trabalho.

3.1 Reacções ao processo de intervenção

O presente estudo incide sobre o teste da hipótese 2, relativa à avaliação do processo de intervenção. Mais especificamente, foram analisadas as mudanças na percepção dos sujeitos acerca da qualidade da relação terapêutica, considerando o grupo específico de intervenção. Para o efeito, treze grupos de intervenção (grupos de 1 a 13) completaram o preenchimento da GAS (Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004) nos dois momentos de avaliação considerados (sessão 2 e sessão 5).

A leitura do Anexo 1 evidencia que, na generalidade dos 13 grupos considerados, os participantes avaliaram positivamente o processo de intervenção psicológica desenvolvido ao longo das cinco semanas de duração do programa. Mais especificamente, o número de reacções positivas apontadas pelos grupos ao processo de aconselhamento é bastante superior ao número de reacções negativas, tanto para o primeiro, como para o segundo momento de avaliação.

Uma análise detalhada indica que, aquando da segunda sessão de intervenção, as reacções positivas mais evidenciadas pelos grupos foram a *Compreensão*, o *Auto-conceito*, a *Educação*, o *Apoio*, e a *Mudança*. A *Compreensão* foi mencionada por todos os grupos analisados, com uma frequência oscilando entre os 40% no grupo 11, e os 100% nos grupos 3, 4, 7, 8, 9, e 12. O *Auto-conceito* foi também salientado por todos os grupos, variando a sua frequência entre os 40% no grupo 9, e os 100% nos grupos 3, 4, 10, 11, e 12. A *Educação* foi

referida por todos os grupos, à excepção do grupo 3. A sua frequência oscilou entre os 25% no grupo 4, e os 100% nos grupos 5, 7, 10 e 12. O *Apoio* foi referido pelos 13 grupos de intervenção, com uma presença variando entre os 20% no grupo 11, e os 100% nos grupos 7 e 12. Finalmente, a *Mudança* foi mencionada com uma frequência entre os 25% nos grupos 1 e 8 e os 100% no grupo 7. É de salientar que a reacção positiva menos salientada foi a *Alteração de comportamentos*. Relativamente às reacções negativas, na sessão 2 de avaliação, foi unicamente apontada a *Confusão*, tanto no grupo 5, como no grupo 13, mas não tendo uma expressão superior a 25% em nenhum dos grupos.

No que concerne a quinta sessão de intervenção, a análise dos resultados indica que as reacções positivas mais referidas foram a *Compreensão*, o *Auto-conceito*, a *Educação*, o *Apoio*, a *Confiança*, e a *Clareza*. Á semelhança do que se registou no momento de avaliação prévio, a *Compreensão* foi mencionada por todos os grupos, embora com uma frequência mínima inferior à do momento 1. O *Auto-conceito,* em contrapartida, apresenta um nível superior de frequência mínima, na ordem dos 50%, nos grupos 1, 3 e 13. A *Educação* passou a ser referida por todos os grupos de intervenção, com uma frequência oscilando entre os 20% no grupo 6, e os 100% nos grupos 5, 7, 11, e 12. O *Apoio*, por sua vez, sendo também referido por todos os grupos, apresentou um nível de registo entre os 20% no grupo 11, e os 100% nos grupos 4 e 10. Em relação à *Confiança*, os grupos 7 e 13 não assinalaram esta reacção, mas a sua frequência oscilou entre os 40% no grupo 2 e os 100% nos grupos 1, 3, e 12. Já no que concerne a reacção *Clareza*, esta foi referida por todos os grupos, com uma frequência mínima na ordem dos 25% no grupo 13, e máxima na ordem dos 100% nos grupos 1 e 7. Aquando do segundo momento de avaliação a reacção positiva menos referida foi o *Envolvimento*. Finalmente, e no que respeita as reacções negativas à relação de apoio, foram apontadas a *Confusão* nos grupos 7 e 9, o *Bloqueio* no grupo 7, a *Desorientação* no grupo 9, e a *Falta de reacção* também no grupo 9. É de salientar que, mais uma vez, estas reacções não obtiveram uma expressão muito significativa, oscilando entre os 20% no grupo 9 e os 50% no grupo 7.

A análise das mudanças de opinião, nos grupos de sujeitos, relativamente às reacções positivas e negativas ao processo, foi realizada com recurso ao teste de McNemar. Os resultados evidenciaram que a mudança nas proporções das diversas reacções cognitivo-motivacionais não é significativamente diferente, do ponto de vista estatístico, entre os momentos 2 e 5 de avaliação, para nenhum dos 13 grupos considerados.

3.2 Resultados pré- pós-teste

Neste ponto do trabalho, apresenta-se um estudo que procura descrever e avaliar os efeitos do programa de aconselhamento de carreira em grupo GPC-B, no processo de exploração e de definição de objectivos valorizados de carreira, tal como antecipados nas hipóteses 3 e 4. Por conseguinte, foram considerados catorze grupos distintos de clientes (grupos experimentais de 1 a 14), avaliados através das medidas de resultado Escala de Exploração Vocacional (EEV, Taveira, 1997) e, Inventário de Preocupações de Carreira (IPC, Duarte, 1999) respectivamente, antes e após a intervenção.

A leitura do Anexo 2 evidencia que no momento de pré-teste, e para a EEV, os diversos grupos de intervenção apresentavam valores iguais ou superiores ao ponto médio em quatro crenças de exploração vocacional: *Estatuto de Emprego*, *Instrumentalidade Externa*, *Instrumentalidade Interna*, e *Importância de obter a posição preferida*. A subescala *Estatuto de Emprego* registou valores iguais ao ponto médio nos grupos 7, 10 e 12, e valores superiores ao ponto médio nos grupos 11 e 14. A subescala *Instrumentalidade Externa* registou valores superiores ao ponto médio em treze dos catorze grupos considerados, com apenas o grupo 3 a obter um valor médio inferior ao desejável. A subescala *Instrumentalidade Interna* alcançou valores superiores ao seu ponto médio em todos os grupos avaliados. Por sua vez, a subescala *Importância da posição preferida* obteve valores superiores ao seu ponto médio em doze dos grupos, à excepção do grupo 7, com valores iguais ao ponto médio, e do grupo 3 com valores inferiores ao ponto médio. Apenas a subescala *Certeza nos resultados de Exploração* não registou, em nenhum dos grupos considerados, valores superiores ao ponto médio no momento pré-intervenção.

No que concerne a escala de comportamentos de exploração vocacional, os diversos grupos apresentavam, no momento de pré-teste, resultados superiores aos pontos médios de todas as subescalas que a integram. Assim sendo, e no que respeita a subescala *Exploração do meio*, cinco dos grupos obtiveram resultados iguais ou superiores ao seu ponto médio, a saber, os grupos 1, 2, 9, 10 e 13. Também na subescala *Exploração de si próprio/a* foram registados valores iguais ou superiores ao ponto médio, concretamente, nos grupos 1, 5, 8, 9, 10, 11, e 13. A subescala *Exploração sistemática-intencional* alcançou resultados iguais ao ponto médio nos grupos 1 e 10, e superiores nos grupos 8, 13 e 14. No que respeita a subescala *Quantidade*

de informação, apenas três dos grupos não conseguiram atingir o seu ponto médio, a saber os grupos 4, 6 e 9, com todos os restantes a igualarem ou ultrapassarem esse valor.

Finalmente, no que se refere às reacções de exploração vocacional, apenas duas das subescalas registaram valores iguais ou superiores ao seu ponto médio. Assim, a subescala *Satisfação com a informação* igualou ou excedeu o seu ponto médio em dez dos grupos analisados, registando-se as excepções nos grupos 4, 6, 11, e 12. Por sua vez, a subescala *Stress com a decisão* obteve resultados superiores ao ponto médio nos grupos 2, 4, 7, 9 e 13.

No que respeita às preocupações de carreira, a análise dos resultados médios obtidos pelos grupos de participantes, no momento de pré-teste, evidencia resultados acima do ponto médio em todas as subescalas associadas à escala Exploração. Nas subescalas *Cristalizar* e *Especificar*, apenas quatro dos grupos considerados não alcançaram resultados iguais ou superiores ao seu ponto médio, a saber, os grupos 1, 3, 10 e 14 na primeira, e os grupos 8, 10, 12 e 14 na segunda. Na subescala *Implementar* todos os grupos obtiveram resultados acima do seu ponto médio, à excepção do grupo 1 de intervenção.

No que concerne a escala Estabelecimento, os resultados obtidos salientam valores acima dos pontos médios das suas subescalas para todos os grupos considerados, à excepção do grupo 6 na subescala *Estabilizar*, do grupo 11 na subescala *Consolidar*, e do grupo 1 na subescala *Promover*.

Na escala Manutenção, a generalidade dos grupos regista valores superiores aos pontos médios nas subescalas *Manter*, *Actualizar*, e *Inovar*, com excepção dos grupos 1 e 7 para a primeira, e do grupo 11 para a terceira.

Finalmente, a dimensão Declínio foi a que alcançou um menor número de resultados acima do ponto médio por parte dos grupos analisados. Mais concretamente, pontuaram acima do ponto médio na subescala *Desacelerar* os grupos 4, 9, e 12, na subescala *Planear a reforma* o grupo 12, e na subescala *Reforma* os grupos 2, 3, 4, 7, 9, 12, e 13.

Por sua vez, a análise dos resultados obtidos para a EEV, no momento de pós-teste, considerando todos os grupos de intervenção, indica, relativamente à dimensão Crenças de exploração vocacional, resultados superiores ao ponto médio em todas as subescalas. A subescala *Estatuto de emprego* regista resultados superiores ao ponto médio em praticamente todos os grupos, à excepção dos grupos 2 e 8. Os resultados médios dos grupos, no momento de pós-teste, foram superiores, comparativamente aos obtidos no pré-teste, para todos os grupos, excluindo o grupo 7 e o grupo 14, cujas pontuações se mantiveram exactamente iguais

às anteriormente obtidas. Relativamente à subescala *Certeza nos resultados da exploração*, e contrariamente ao padrão verificado no pré-teste, foram alcançados resultados superiores ao ponto médio em quatro dos catorze grupos, especificamente, nos grupos 2, 9, 10, e 14. Comparativamente com os resultados prévios, todos os grupos aumentaram ou mantiveram os seus resultados médios aquando da segunda avaliação. Em relação às subescalas *Instrumentalidade externa* e *Instrumentalidade interna* foram obtidos resultados superiores ao ponto médio da escala em todos os grupos. A comparação dos resultados do pré-teste com os do pós-teste revelou aumentos nas pontuações médias de todos os grupos, à excepção do grupo 13 que viu a sua pontuação diminuída na subescala *Instrumentalidade externa*. A subescala *Importância da posição preferida* registou valores superiores ao ponto médio nos mesmos doze grupos anteriormente referidos ao nível do pré-teste, juntamente com o grupo 3. Os grupos 7, 10 e 13 registaram no entanto, uma descida nas suas pontuações médias aquando do segundo preenchimento da EEV.

A escala Comportamentos de exploração vocacional obteve resultados acima do ponto médio para as quatro subescalas que engloba. Em particular, a subescala *Exploração do Meio* apenas não alcançou resultados superiores ao ponto médio em quatro dos grupos considerados, especificamente, nos grupos 6, 7, 8, e 14. Comparativamente com o pré-teste, os resultados foram na generalidade superiores neste segundo preenchimento, à excepção dos grupos 6 e 13 cujos valores médios diminuíram. A subescala *Exploração de si próprio/a* registou pontuações acima dos valores médios em todos os grupos considerados, com excepção do grupo 14. Nenhum dos grupos viu a sua pontuação diminuída aquando do pós-teste. Quanto à subescala *Exploração sistemática-intencional* apenas quatro grupos superaram o seu ponto médio, especificamente, os grupos 4, 11, e 13. Em comparação com os resultados do pré-teste, constata-se uma diminuição nos valores médios obtidos pelos grupos 1, 7, 8, 10, e 14. No que concerne a subescala *Quantidade de informação* foram obtidos resultados superiores ao ponto médio em todos os grupos analisados, apesar de se terem registado ligeiras diminuições nas pontuações médias obtidas pelos grupos 10, 13, e 14.

Finalmente, no que respeita as reacções de exploração vocacional foram obtidos resultados acima do ponto médio em todas as subescalas, embora com menor expressividade na subescala *Stress na exploração*. A subescala *Satisfação com a informação* obteve resultados acima do ponto médio em todos os grupos, embora, comparativamente com o momento de pré-teste, alguns dos grupos tenham visto a sua pontuação média diminuída, nomeadamente, os

grupos 7, 10, 13 e 14. Na subescala *Stress na exploração* apenas o grupo 2 pontuou acima do ponto médio. Todos os grupos registaram uma subida nas suas pontuações médias aquando do segundo preenchimento, exceptuando o grupo 7, cuja pontuação média diminui. Na subescala *Stress na decisão* foram alcançados valores superiores ao ponto médio em seis dos catorze grupos, ou seja, nos grupos 2, 6, 7, 9, 10, e 13. Em comparação com o pré-teste, metade das subescalas viu a sua pontuação média diminuída no segundo momento de avaliação.

Relativamente aos resultados médios obtidos no IPC, aquando do pós-teste, registaram-se valores acima do ponto médio na generalidade das suas subescalas. Mais concretamente, e no que respeita a escala Exploração, foram obtidos valores acima do ponto médio nas sub-fases *Cristalizar*, *Especificar*, e *Implementar*. A subescala *Cristalizar* registou valores superiores ao ponto médio em nove dos grupos, a saber: grupos 2, 4, 5, 6, 9, 10, 12, e 13. Em comparação com o momento de pré-teste, verifica-se uma diminuição geral nas pontuações médias dos grupos para esta subescala, com a excepção a verificar-se nos grupos 9, 10, 12, e 13. A subescala *Especificar* alcançou resultados superiores ao ponto médio também em nove dos catorze grupos, registando-se as excepções nos grupos 3, 7, 11, 12 e 14. De um modo geral, as pontuações obtidas aquando do segundo preenchimento também diminuíram. Por sua vez, a subescala *Implementar* apresentou resultados acima do seu ponto médio em todos os grupos à excepção do grupo 3. Comparativamente com os resultados obtidos no momento de avaliação anterior, metade das subescalas aumentaram os seus valores médios.

Na escala Estabelecimento todas as subescalas que a integram obtiveram resultados superiores ao ponto médio, para a generalidade dos grupos avaliados. Concretamente, a subescala *Estabilizar* alcançou resultados acima do seu ponto médio em praticamente todos os grupos considerados, exceptuando os grupos 3, 5, e 6. Se considerarmos os resultados obtidos no pré-teste, comprovamos uma tendência geral para a diminuição das pontuações obtidas no segundo momento de avaliação. Na subescala *Consolidar* todos os grupos registaram valores superiores ao seu ponto médio, apesar de seis dos grupos terem diminuído os seus resultados médios, a saber: os grupos 2, 4, 5, 6, 7, e 8. No que respeita a subescala *Promover*, apenas quatro dos grupos não obtiveram pontuações acima do ponto médio, a saber, os grupos 3, 8, 11, e 13.

Em relação à escala Manutenção, a generalidade dos grupos obteve pontuações acima dos pontos médios das suas três subescalas. As excepções verificaram-se na subescala *Manter*, para os grupos 3 e 8, na subescala Actualizar, para o grupo 3, e na subescala Inovar, também

para o grupo 3. De um modo geral, aumentaram as pontuações médias dos grupos no que respeita as preocupações associadas à subescala *Manter*, mas em contrapartida, diminuíram as associadas às outras duas subescalas.

Finalmente, e no que respeita a dimensão Declínio, os resultados acima do ponto médio tiveram uma expressão muito reduzida face à totalidade de grupos considerados. Assim, na subescala *Desacelerar*, apenas dois grupos obtiveram valores médios acima do ponto médio, concretamente, o grupo 2 e o grupo 9. Na subescala *Planear a reforma* apenas um grupo excedeu o ponto médio – o grupo 12. E, na subescala *Reforma*, quatro dos grupos ultrapassaram o ponto médio – os grupos 2, 3, 9, e 10. Comparativamente com os resultados obtidos no pré-teste, foram quase tantos os grupos que viram a sua pontuação média diminuída como aqueles que a viram aumentada em cada uma destas três subescalas.

O Anexo 3 apresenta os resultados referentes à avaliação da existência de diferenças estatisticamente significativas entre os valores centrais obtidos pelos grupos de participantes, no pré e pós-teste, para as dimensões de exploração e preocupação de carreira.

No que concerne a EEV, o grupo 2 obteve diferenças estatisticamente significativas de proporção dos resultados entre o pré e o pós-teste nas subescalas *Exploração de si próprio/a* (Z=.368, p=.042) e *Stress na exploração* (Z=-2.02, p=.043), no sentido desejado. O grupo 4 registou diferenças estatisticamente significativas apenas na subescala *Quantidade de informação* (Z=-2, p=.046). Os grupos 5 e 6 obtiveram, ambos, diferenças estatisticamente significativas, entre os resultados do pré e do pós-teste, na subescala *Instrumentalidade interna* (Z=-2.02,p.=043; e, Z=-2.03, p.043, respectivamente). E, finalmente, o grupo 14 obteve diferenças significativas do ponto de vista estatístico nas dimensões *Importância da posição preferia* (Z=-2.02, p=.043), e *Stress na exploração* (Z=-1.96, p=.05).

No que respeita o IPC, apenas o grupo 14 registou alterações estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação considerados, especificamente, nas subescalas *Estabilizar* (Z=-2.54, p. 011), *Consolidar* (Z=-2.53, p=.012), *Promover* (Z=-2.39, p=.017), *Manter* (Z=-1.97, p=.049), e *Inovar* (Z=-2.32, p=.02).

3.3 Resultados pré- pós-teste e *follow-up*

O estudo sobre o qual seguidamente nos debruçamos avalia a evolução das dimensões de exploração e preocupação de carreira, em três momentos de avaliação distintos (pré-teste, pós-teste, e *follow-up*), tal como antecipada nas hipóteses 3 e 4, e tendo em consideração nove grupos distintos de bolseiros de investigação (n=34; grupos experimentais 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12 e 13).

Os resultados da estatística descritiva, para cada grupo de intervenção, tendo em consideração os três tempos de avaliação, são apresentados no Anexo 4.

A sua leitura evidencia que, aquando do pré-teste, o grupo 1 atingia valores iguais ou superiores ao respectivo ponto médio em oito subescalas da EEV, e em cinco subescalas do IPC. Mais especificamente, e no que respeita a EEV, foram atingidos valores iguais ou superiores ao ponto médio nas subescalas *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade Interna*, *Importância de obter a posição preferida*, *Exploração do Meio*, *Exploração de si próprio/a*, *Exploração sistemática-intencional*, *Quantidade de informação*, e *Satisfação com a informação*. No que concerne o IPC, os valores acima do ponto médio foram encontrados nas seguintes subescalas: *Especificar*, *Estabilizar*, *Consolidar*, *Actualizar*, e *Inovar*.

Aquando do segundo preenchimento, verificaram-se, para este grupo de intervenção, valores acima do ponto médio em todas as subescalas da EEV já anteriormente mencionadas, à excepção da subescala *Exploração sistemática-intencional*. Em contrapartida, a subescala *Estatuto de Emprego* pontuou também acima do seu ponto médio. Relativamente ao IPC, foram também encontrados valores acima do ponto médio em todas as subescalas já anteriormente apontadas, e ainda nas subescalas *Implementar*, *Promover*, e *Manter*.

Aquando do terceiro momento de avaliação, os sujeitos deste grupo pontuaram acima dos respectivos pontos médios em todas as subescalas da EEV, exceptuando nas subescalas *Stress na exploração* e *Stress na decisão*, e em todas as subescalas do IPC, com excepção da subescala *Especificar* e das três subescalas associadas à escala Declínio.

O grupo 2 de intervenção apresentava, no momento de pré-teste, resultados acima do ponto médio apenas em três das doze subescalas da EEV, a saber: a *Instrumentalidade interna*, a *Quantidade de informação*, e a *Satisfação com a Informação*. Já no que respeita o IPC, os resultados acima do ponto médio verificaram-se em praticamente todas as subescalas do instrumento, à excepção das subescalas *Cristalizar*, *Desacelerar*, e *Planear a reforma*.

No momento de pós-teste, o número de subescalas da EEV com valores acima do respectivo ponto médio aumenta, acrescentando-se, às três anteriormente referidas, as subescalas *Estatuto de emprego*, *Instrumentalidade externa*, *Importância de obter a posição preferida*, *Exploração do meio*, e *Exploração de si próprio/a*. Em relação ao IPC, verifica-se um padrão oposto, caracterizado pela diminuição no número de subescalas em que os sujeitos pontuaram acima do ponto médio: *Consolidar* e *Reforma*.

Finalmente, no momento de *follow-up*, os sujeitos apenas não registaram valores acima do ponto médio nas subescalas *Certeza nos resultados de exploração*, *Exploração sistemática-intencional*, *Stress na exploração* e *Stress na decisão*, correspondentes à EEV; e, nas subescalas *Cristalizar*, *Especificar*, *Desacelerar*, *Planear a reforma* e, *Reforma* associadas ao IPC.

No grupo 4 de participantes, foram encontrados, no momento pré-intervenção, resultados médios iguais ou acima do ponto médio da escala em quatro dimensões da EEV, especificamente, a *Instrumentalidade externa*, a *Instrumentalidade interna*, a *Importância de obter a posição preferida*, e o *Stress na decisão*. Em contrapartida, os sujeitos pontuaram acima do ponto médio em todas as subescalas do IPC, exceptuando na dimensão *Planear a reforma*.

Imediatamente após a intervenção foram registados valores acima do ponto médio em praticamente todas as subescalas da EEV, excepto na *Certeza nos resultados da exploração*, no *Stress na exploração*, e no *Stress na decisão*. Em relação ao IPC, além da subescala *Planear a reforma*, já anteriormente mencionada, também não pontuaram acima do valor médio as subescalas *Cristalizar*, *Desacelerar*, e *Reforma*.

No momento de *follow-up* o padrão de resultados obtidos é bastante semelhante ao já registado, com praticamente todas as subescalas da EEV e do IPC a pontuarem acima do seu valor médio. As excepções registam-se nas subescalas *Estatuto de emprego*, *Certeza nos resultados da exploração,* e *Stress na exploração* associadas à EEV, e na escala Declínio associada ao IPC.

O grupo 5 alcançou, no pré-teste, resultados superiores ao ponto médio nas subescalas *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, *Importância de obter a posição preferida*, e *Quantidade de informação* constituintes da EEV. Já no que concerne o IPC, os sujeitos apenas não pontuaram acima do respectivo ponto médio nas subescalas *Desacelerar*, *Planear a reforma*, e *Reforma*.

No pós-teste aumentou o número de subescalas da EEV com valor acima do respectivo ponto médio, passando a incluir, além das anteriormente referidas, as seguintes subescalas:

Estatuto de emprego, *Exploração do meio*, *Exploração de si próprio/a*, e S*atisfação com a informação*. Quanto ao IPC, além das subescalas já mencionadas, também não atingiu o seu ponto médio a subescala *Estabilizar*.

No que respeita o terceiro momento de avaliação, os resultados obtidos são semelhantes aos do pré-teste, com as subescalas *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, *Importância de obter a posição preferida*, *Exploração sistemática-intencional*, *Quantidade de informação*, e *Satisfação com a informação* da EEV a pontuarem acima do ponto médio. Também no IPC praticamente todas as subescalas excederam os valores do seu ponto médio, exceptuando as relativas à fase Declínio.

O grupo 7 de intervenção igualou ou excedeu o ponto médio em quatro crenças de exploração vocacional, a saber, o *Estatuto de emprego*, a *Instrumentalidade externa*, a *Instrumentalidade interna*, e a *Importância de obter a posição preferida*, num comportamento de exploração vocacional, especificamente, na *Quantidade de informação*, e numa reacção à exploração vocacional, concretamente, o *Stress na decisão*. Em relação ao IPC, apenas não excederam os valores do ponto médio as subescalas *Manter*, *Desacelerar*, e *Planear a reforma*.

No pós-teste, e comparativamente com os resultados previamente obtidos, registaram-se valores acima do ponto médio em todas as subescalas da EEV anteriormente apontadas, exceptuando a subescala *Importância de obter a posição preferida*, mas também na subescala *Satisfação com a informação*. Também no IPC houve uma tendência para a manutenção dos resultados anteriormente obtidos, exceptuando nas subescalas *Especificar* e *Reforma*, cujos valores médios diminuíram.

No que respeita o momento de *follow-up*, foram encontrados valores iguais ou acima do ponto médio nas subescalas *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, *Importância de obter a posição preferida*, *Exploração do meio*, *Exploração de si próprio/a*, *Quantidade de informação*, *Satisfação com a informação*, e *Stress na exploração*, referentes à EEV. Em relação ao IPC, apenas não pontuaram acima do ponto médio as subescalas *Cristalizar*, da fase Exploração, e as subescalas *Desacelerar*, *Planear a reforma*, e *Reforma* da fase Declínio.

O grupo 10 registou, aquando do pré-teste, resultados iguais ou superiores ao ponto médio praticamente em toda a totalidade de subescalas da EEV, com excepção da *Certeza nos resultados de exploração*, associada às crenças de exploração vocacional, e do *Stress na exploração* e *Stress na decisão*, associadas às reacções de exploração vocacional. Por sua vez,

no IPC alcançaram valores superiores ao ponto médio todas as subescalas incluídas nas fases Estabelecimento, e ainda a subescala *Implementar*, relativa à fase Exploração.

No momento de pós-teste foram alcançados valores superiores ao ponto médio em todas as subescalas da EEV, com excepção das subescalas *Exploração sistemática intencional*, e *Stress na exploração*; e, em todas as subescalas do IPC, com excepção de *Desacelerar* e *Planear a reforma*.

No momento de *follow-up*, todas as subescalas da EEV pontuaram acima do respectivo ponto médio, e em relação ao IPC foi obtido o mesmo padrão de resultados do pré-teste.

No grupo 11 deparamo-nos, no primeiro momento de avaliação, com resultados superiores ao ponto médio no *Estatuto de emprego*, na *Instrumentalidade externa,* na *Instrumentalidade interna*, na *Importância de obter a posição preferida,* na *Exploração de si próprio/a*; e, na *Quantidade de informação*. Também nas subescalas *Cristalizar, Especificar*, *Implementar, Estabilizar*, *Promover, Manter* e, *Actualizar*, os resultados obtidos excederam o ponto médio.

No segundo momento de avaliação, às subescalas da EEV anteriormente mencionadas foram adicionadas as subescalas *Exploração do meio*, *Exploração sistemática-intencional* e, *Satisfação com a informação*. Das subescalas do IPC referidas, apenas se mantiveram, com valores superiores ao ponto médio, as subescalas *Implementar*, *Estabilizar*, *Consolidar*, *Manter*, *Actualizar*, e *Inovar*.

Finalmente, no terceiro momento de avaliação verificou-se exactamente o mesmo padrão de resultados previamente obtido no que concerne a EEV, não atingindo valores superiores ao ponto médio apenas as subescalas *Stress na exploração* e *Stress na decisão*. Por sua vez, o IPC superou os pontos médios nas subescalas *Estabilizar* e *Consolidar*, referentes ao Estabelecimento, e nas subescalas *Manter*, *Actualizar*, e *Inovar*, relativas à Manutenção.

O grupo 12 superou, no momento pré-intervenção, os pontos médios das subescalas *Estatuto de emprego*, *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna* e, *Importância de obter a posição preferida* da EEV, e os pontos médios de todas as subescalas do IPC, com excepção da subescala *Especificar*.

Na segunda avaliação, os resultados da EEV melhoraram, tendo os sujeitos alcançado resultados superiores ao ponto médio nas subescalas *Estatuto de emprego*, *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, *Importância de obter aposição preferida*, *Exploração de si próprio/a*, *Quantidade de informação*, e *Satisfação com a informação*. No IPC não se registou

qualquer alteração nas subescalas que pontuaram acima do ponto médio, comparativamente com o momento de avaliação anterior.

No que respeita a terceira avaliação, os resultados da EEV foram semelhantes, à excepção da subescala *Satisfação com a informação* que viu os seus resultados diminuídos, e das subescalas *Certeza nos resultados da exploraçã*o, *Exploração do meio*, e *Stress na exploração* que viram os seus resultados aumentados. Também no IPC os resultados se repetem, exceptuando nas subescalas *Desacelerar* e *Planear a reforma* que vêem os seus resultados diminuídos, e na subescala *Especificar* que vê os seus resultados aumentados.

Finalmente, no grupo 13 de participantes os resultados obtidos não são muito distintos do que tem vindo já a ser relatado. Assim sendo, os sujeitos deste grupo obtiveram, no pré-teste, para a EEV, resultados acima do ponto médio nas subescalas *Estatuto de emprego*, *Instrumentalidade externa*, *Instrumentalidade interna*, *Importância de obter a posição preferida*, *Exploração sistemática-intencional*, *Quantidade de informação*, e *Satisfação com a informação*. No que respeita do IPC, foram obtidos resultados acima do ponto médio nas subescalas relativas ao Estabelecimento e Manutenção, e também na subescala *Implementar*, referente à Exploração.

No pós-teste, os resultados da EEV são semelhantes ao momento anterior, exceptuando a subescala *Exploração sistemática intencional*, mas acrescentando a subescala *Certeza nos resultados da exploração*. No IPC os sujeitos pontuaram acima do ponto médio exactamente nas mesmas sete subescalas do momento de avaliação anterior.

Quanto ao *follow-up*, o grupo obteve resultados acima do ponto médio em nove das doze subescalas da EEV, e também em nove das doze escalas do IPC. As excepções verificaram-se nas subescalas *Certeza nos resultados de exploração*, *Exploração de si próprio/a*, e *Stress na Exploração* da EEV, e nas subescalas *Desacelerar*, *Planear a reforma*, e *Reforma* do IPC.

No Anexo 5 apresentam-se os efeitos da intervenção no tempo, a nível intra-individual, por grupo específico de intervenção, tendo em conta as três medições. Os resultados apresentados advêm das análises de estatística inferencial não-paramétrica para medidas repetidas – o teste de Friedman. A leitura do quadro sugere que dos nove grupos considerados, apenas cinco apresentaram evidência estatística acerca da existência de diferenças significativas entre os três momentos de avaliação, face às variáveis de exploração e preocupação de carreira consideradas. Assim sendo, existe evidência estatística para afirmar que os níveis de *Exploração de si próprio/a* (X^2=6.533, p=.038), e de *Quantidade de informação* (X2=6.5, p=.039) do grupo

3, os níveis de *Instrumentalidade externa* (X^2=6.533, p=.038), e de *Exploração do meio* (X^2=6, p=.05) do grupo 4, e os níveis de *Instrumentalidade interna* dos grupos 5 (X^2=8.4, p=.015) e 10 (X^2=6.5, p=.039) referentes à EEV diferiram entre os três momentos. Também em relação às variáveis *Estabilizar* (X^2=6.5, p=.039) e *Consolidar* (X^2=6,p=.05) do grupo 3, *Desacelerar* (X^2=6.5, P=.039) do grupo 4, e *Planear a reforma* (X^2=6.5, p=.039) e *Reforma* (X^2=6.5, p=.039) do grupo 13, referentes ao IPC, se pode concluir acerca da existência de alterações estatisticamente significativas entre os momentos temporais considerados. Tendo em consideração estes resultados, foram efectuados diversos testes de Wilcoxon, com a finalidade de se determinar quais os pares de momentos que diferiam entre si (pré-teste – pós-teste; pós-teste – follow-up; follow-up – pré-teste). Na sua leitura foi aplicada a correcção de Bonferroni (p=.0167), para se evitar a inflação do erro de tipo I, tal como sugerido por Martinez & Fereira (2007). Os resultados obtidos apontam para a inexistência de diferenças estatisticamente relevantes quando consideradas as variáveis anteriormente apontadas nos três pares de momentos de avaliação (cf. Anexo 6).

Discussão

4

Este capítulo apresenta a discussão do conjunto de resultados obtidos nos vários estudos empíricos já apresentados. Dada a quantidade e complexidade dos resultados, optou-se, nesta parte do trabalho, por organizar a sua discussão em três grandes tópicos integradores: i) avaliação das expectativas dos estudantes ao programa de intervenção; ii) avaliação das reacções dos estudantes ao programa de intervenção; e, iii) avaliação da eficácia do programa de intervenção. Deste modo, espera-se contribuir para uma melhor interpretação e enquadramento teórico.

1. Expectativas face à intervenção

A avaliação das expectativas dos bolseiros de doutoramento/investigação, face à intervenção de carreira, ocorreu no momento de entrada no programa GPC-B, considerando a amostra global de participantes que se inscreveu voluntariamente para frequentar as sessões de carreira. Os resultados obtidos neste estudo permitem tecer algumas considerações relativamente às motivações, aos pensamentos, e aos sentimentos associados à inscrição dos bolseiros de investigação científica neste processo de intervenção. As expectativas destes participantes parecem ser susceptíveis de serem agrupadas em seis temas gerais, de frequência decrescente: o *Planeamento*, a *Educação*, o *Auto-conhecimento*, a *Influência*, a *Adaptabilidade*, e a *Gestão de papéis de vida*. Cada um destes temas engloba em si subtemas distintos, que obtiveram também diferentes graus de relevância consoante o tipo de reflexão estimulada por cada uma das cinco questões constituintes do questionário *A minha inscrição no Seminário de Gestão Pessoal da Carreira versão B: Motivações e receios* (Taveira et al., 2007). De um modo geral, as subcategorias mais mencionadas na globalidade das respostas dos participantes foram o *Plano de acção*, a *Aplicação própria*, a *Reavaliação*, a *Orientação*, os *Interesses*, e as *Competências*. A obtenção destes resultados estimula-nos a reflectir que a generalidade dos participantes considera a gestão pessoal da carreira como um processo fundamentalmente constituído pelo planeamento, ou seja, actividades que favorecem uma reavaliação do percurso efectuado até ao momento, a definição de objectivos de carreira futuros, e o delineamento de planos de acção, bem como, pelo auto-conhecimento, ou seja, actividades que favorecem a identificação e o reconhecimento de interesses e de competências pessoais e profissionais. Isto

revela que o conhecimento dos participantes acerca da gestão pessoal da carreira é congruente com a concepção de alguns dos modelos de gestão pessoal da carreira apresentados no capítulo teórico desta dissertação, incluindo a auto-exploração), o desenvolvimento de objectivos futuros, e o delineamento e implementação de planos de acção (cf. Greenhaus & Callanan, 1994; King 2000, 2001, 2004; Noe, 1996). No entanto, estes resultados também indicam que, apesar de tudo, o conhecimento dos bolseiros de investigação estudados, relativamente aos processos de gestão de carreira é ainda bastante incompleto. Com efeito, os participantes desconsideram um conjunto de outras tarefas e actividades que diversos autores notam como integrantes e, em alguns casos, cruciais do processo de gestão pessoal de carreira (e.g., Greenhaus & Callanan, 1994; King, 2000). Referimo-nos, por exemplo, a aspectos relacionados com a exploração e conhecimento do seu contexto profissional e das oportunidades de progressão na carreira intra ou extra-organização (Greenhaus & Callanan, 1994; King, 2000, 2001, 2004), ou ainda, a tarefas associadas à monitorização da implementação das estratégias ou dos planos de acção delineados, e à avaliação da obtenção (ou não) dos seus objectivos de carreira (Greenhaus & Callanan, 1994; King, 2000, 2001, 2004).

Assim, estes resultados parecem sugerir que a generalidade dos participantes define de modo pouco claro a gestão pessoal da carreira, não distinguindo entre as actividades que a constituem e as actividades de orientação vocacional tradicional. Este facto é evidente em praticamente todas as questões analisadas, dada a relevância que a categoria *Educação*, e a sua subcategoria *Orientação*, assumem no cômputo geral das respostas. Esta subcategoria foi criada para agrupar as respostas dos indivíduos que assumem a gestão pessoal da carreira ainda de acordo com o modelo de ajustamento desenvolvido por Frank Parsons (1909). Explicitamente, uma grande parte dos indivíduos espera obter um apoio especializado, e individualizado, no sentido de serem avaliadas as suas características pessoais e, consequentemente, serem encaminhados para um determinado percurso profissional que, de acordo com a avaliação efectuada, será o ideal para si, ou seja, aquele que representa um melhor ajustamento entre as suas expectativas, as suas necessidades e as suas exigências e as do contexto profissional (e.g., Lassance & Sparta, 2003; Rafael, 2007). Esta situação da visão estereotipada da gestão de carreira constata-se também no número de indivíduos que ao longo das suas respostas referem esperar ajuda no apoio à definição da sua vocação (e.g., Q1S14; Q2S28) ou carreira profissional (e.g., Q1S4; Q4S24). Este tipo de informação é congruente com os resultados obtidos no estudo

desenvolvido por Folmer-Johnson (2000) que visou avaliar as expectativas de cidadãos brasileiros candidatos à universidade, entre os 17 e os 29 anos de idade, acerca do aconselhamento de carreira. Neste estudo foi, também, constatado que os indivíduos antecipavam que, ao longo da intervenção, teriam oportunidade para escolher ou confirmar a sua vocação (p. 78), sendo esta entendida como uma característica intrínseca e estável da personalidade de cada um, e a principal responsável pela sua satisfação e realização pessoais.

Outro aspecto que nos parece particularmente relevante diz respeito ao facto de os participantes associarem o processo de gestão pessoal da carreira à exploração de carreira, e de inclusivamente apresentarem elevadas expectativas relativamente à possibilidade de iniciarem um processo exploratório nas sessões de aconselhamento. No entanto, estes bolseiros esperam e desejam realizar uma exploração quase exclusivamente centrada em si próprios, ou seja, nas suas principais características pessoais e profissionais, não tendo sido mencionado, em momento algum das suas respostas escritas, a expectativa ou desejo de exploração de informação relativamente a percursos alternativos a nível educativo, formativo, ou profissional.

De acordo com um conjunto de estudos desenvolvido no âmbito da temática da exploração de carreira, a exploração centrada na recolha, na análise, e na integração de conhecimentos acerca das oportunidades de criação, de obtenção, ou de progressão de emprego, tem benefícios associados ao nível do optimismo dos indivíduos face à possibilidade de virem a alcançar o emprego desejado, à criação de expectativas realistas relativamente a essa possibilidade, à obtenção real desse emprego, aos ganhos económicos que lhe estão associados, e à satisfação geral com a vida e a carreira que dele retiram (e.g., Taveira & Moreno, 2003; Teixeira & Gomes, 2010; Teixeira, Bardagi & Hutz, 2007; Werbel, 2000).

Ao não anteciparem que o programa GPC-B possa abordar os processos de exploração do mundo profissional, os participantes não estão, actualmente, a basear o seu processo de tomada de decisão na realização de uma exploração planeada, sistemática e fidedigna, o que os coloca em risco de tomarem as suas decisões de um modo errante e, com posterior insatisfação e frustração face ao percurso seleccionado (Bardagi & Hutz, 2010; Teixeira, Bardagi & Hutz, 2007). No entanto, estes resultados são inconsistentes com o que era verbalmente expresso por estes participantes ao longo das diversas sessões de intervenção. Por exemplo, as sessões três e quatro do programa GPC-B, destinadas à exploração de material informativo tendo em vista a definição de objectivos futuros, eram, frequentemente, as que geravam mais entusiasmo e

curiosidade junto dos participantes. Também no que concerne a exploração de si, esta é percepcionada pelos bolseiros como exclusivamente focada no levantamento dos seus interesses e competências, excluindo deste processo o desenvolvimento de uma visão mais clara e realista, por exemplo, acerca dos seus valores de vida, das suas atitudes, dos seus papéis e estilos de vida, ou mesmo, da sua personalidade em contextos de trabalho. Estas constituem-se, pois, como variáveis que ao serem devidamente trabalhadas contribuem para a definição de um auto-conceito mais esclarecido de si e, em última instância, favorecem a realização de uma tomada de decisão de carreira mais eficaz (e.g., Bardagi & Hutz, 2010; Flum, 2001; Robitschek & Cook, 1999; Sparta, Bardagi, & Andrade, 2005; Teixeira, Bardagi & Hutz, 2007; Werbel, 2000).

Por último, alertamos para um outro aspecto que consideramos pertinente nas respostas dos participantes, e que se refere à questão da gestão dos papéis de vida. Contrariamente à hipótese que foi formulada, este é um dos temas que assume pouca relevância nas respostas dos participantes. Apesar do equilíbrio ou conflito entre família e trabalho ser um assunto bastante em voga na sociedade actual e, frequentemente, referido nos estudos com populações universitárias (e.g., Araújo & Sousa, 2008; Smithson Lewis, & Guerreiro, 1998), muito raramente foi registado por estes participantes como estando associado à gestão pessoal da carreira, e muito menos como um motivo de inscrição no programa. Uma vez mais se salienta que a informação analisada não representa a realidade das mensagens veiculadas pela generalidade dos participantes que frequentaram as sessões. Na verdade, os participantes deste estudo demonstraram-se particularmente interessados e envolvidos nas actividades referentes à reflexão pessoal em torno da importância, do tempo, e do esforço, dedicados aos diversos papéis de vida, e ao ensino de estratégias úteis na resolução de situações dilemáticas ou conflituosas entre papéis pessoais, familiares, e profissionais.

Com base no exposto, podemos afirmar que, em termos gerais, a hipótese estipulada para este estudo se confirma quase na sua totalidade, ou seja, estes bolseiros possuem efectivamente uma visão muito tradicional e estereotipada dos conceitos de carreira e de gestão pessoal da carreira; consideram que este processo pode favorecer a obtenção e informação acerca de si próprios; e, não identificam a questão da gestão dos papéis de vida como uma prioridade de intervenção neste processo.

2. Reacções ao processo de intervenção

A avaliação da qualidade da relação de ajuda indica que os resultados obtidos em cada um dos estudos são consistentes entre si, identificando-se um padrão de percepções dos clientes acerca da qualidade da relação terapêutica estabelecida entre si e a psicóloga.

Os participantes avaliam positivamente a situação de aconselhamento, tanto no primeiro, como no segundo momentos de intervenção. No que concerne a primeira avaliação efectuada, os bolseiros de investigação consideram que, na relação que estabelecem com a psicóloga, desde a sessão 0 até à sessão 2, esta apoia a exploração e compreende profundamente os problemas de carreira apresentados por cada um - *Compreensão* -, apoiando na aquisição e no desenvolvimento de um conjunto de competências e conhecimentos especializados - *Educação* - no que respeita o reconhecimento dos seus sentimentos e comportamentos, mas também, dos seus objectivos de vida/carreira - *Auto-conceito*. Além disso, consideram que esta relação se pauta por níveis elevados de respeito, de reconhecimento e de apreciação, e por uma preocupação autêntica com a individualidade de cada sujeito - *Apoio*.

No que respeita a segunda avaliação, a apreciação dos clientes face ao processo de aconselhamento desenvolvido entre a sessão 2 e a sessão 5, é igualmente favorável incluindo o mesmo padrão de reacções, e ainda, a reacção de *Confiança,* isto é, a sensação de que estão cada vez menos ansiosos, deprimidos ou desconfortáveis com o problema que os motivou à inscrição na intervenção, e cada vez mais optimistas e crentes da mudança.

Não obstante, os resultados indicam também que tanto no primeiro como no segundo momentos de avaliação, se registaram algumas percepções negativas associadas à qualidade da relação terapêutica. Neste sentido, e aquando do primeiro momento de avaliação, da generalidade dos 53 sujeitos considerados nos diversos estudos da avaliação do processo de intervenção, apenas 5 sujeitos (9.43%) consideram que a relação estabelecida entre si e a psicóloga se pautava por sentimentos de impaciência, de aborrecimento, ou de insatisfação - *Bloqueio* - face ao processo de aconselhamento, não se sentindo capazes de expressar devidamente os seus problemas de carreira - *Confusão* -, ou não se sentindo de modo algum diferentes comparativamente a qualquer outra situação social - *Falta de reacção*.

Também no segundo momento de avaliação se registam estas avaliações com carácter mais negativo e ainda a sensação de aborrecimento derivada do facto de interpretarem que a

psicóloga não teria, até ao momento, fornecido qualquer orientação relativamente à estratégia mais adequada para a resolução do seu problema de carreira - *Desorientação*.

É importante salientar que as diferenças verificadas nas percepções dos clientes acerca da qualidade da relação terapêutica entre o primeiro e o segundo momentos não são estatisticamente significativas, quando considerados os resultados do grupo piloto ou dos grupos específicos de intervenção. Contudo, já no que respeita a amostra global, foram registadas diferenças com significado estatístico nas reacções positivas de *Confiança*, *Pensamentos/Comportamentos negativos*, e *Alteração de comportamentos*. Esta diferença foi positiva nas duas primeiras e negativa na última, ou seja, os participantes terminaram o seminário com mais sentimentos de satisfação e confiança em relação ao futuro, e com uma maior consciência do que necessitam de mudar para conseguirem alcançar os seus objectivos de carreira, mas com poucas certezas relativamente às estratégias específicas a aplicar nas suas situações problema.

Tendo isto em consideração, a hipótese que previa a existência de diferenças estatisticamente significativas do primeiro para o segundo momentos de intervenção, considerando a qualidade da relação terapêutica, foi apenas parcialmente confirmada. Houve, efectivamente, um aumento na frequência de reacções positivas ao processo terapêutico, do primeiro para o segundo momentos de avaliação, no entanto, este apenas teve significado estatístico no estudo desenvolvido com a amostra global. Já no que concerne a sub-hipótese relativamente à diminuição das reacções negativas ao processo terapêutico, constatou-se que, de um modo geral, estas aumentaram ligeiramente do primeiro para o segundo momentos de avaliação, no entanto, não se revestindo esta mudança de qualquer significado estatístico.

Por conseguinte, podemos afirmar que a realização deste estudo é favorável à compreensão das reacções que podemos esperar mais dos clientes, e que melhor definem a relação, entre si e a psicóloga, estabelecida ao longo das sessões do GPC-B. Estas reacções parecem ser congruentes com os objectivos e as actividades utilizadas. Isto é, apesar de os clientes terem algumas expectativas em relação ao aconselhamento no âmbito da gestão pessoal da carreira que não correspondiam, verdadeiramente, aos temas e aos conteúdos a serem trabalhados, estes parecem ter reagido bem e, mesmo ter ficado satisfeitos com o processo de intervenção levado a cabo.

3. Eficácia do programa de intervenção

A avaliação da eficácia do programa de intervenção na carreira foi realizada em três estudos distintos nos quais os instrumentos EEV, referente ao processo de exploração de carreira, e IPC, relativo ao tipo de preocupações de carreira, foram preenchidos pelos participantes, considerando três momentos diferenciados no tempo.

A leitura dos resultados obtidos, em termos da avaliação intra-sujeitos, e ao longo dos três estudos empíricos, evidencia, relativamente ao construto da exploração de carreira, que os participantes integrantes do grupo experimental dão início ao programa de apoio à gestão de carreira com alguma vantagem no que respeita as diversas dimensões que o constituem. Uma análise transversal aos diversos estudos revela, de um modo geral, que aquando da sua inscrição no Seminário GPC-B estes participantes apresentam crenças em como a concretização dos seus objectivos de carreira é absolutamente fulcral para si, e relativamente à possibilidade da exploração de si, e do mundo profissional, poderem constituir-se como contributos imprescindíveis para essa concretização. Além disso, apresentam também níveis elevados de satisfação, tanto com a quantidade, como com a qualidade de informação que possuem a esse respeito.

O contraste destes resultados, obtidos ao nível do pré-teste, com os resultados previamente discutidos ao nível das expectativas face à intervenção, revela a existência tanto de congruências como de discrepâncias entre o que os participantes esperam que envolva o processo de aconselhamento, e a valorização que atribuem a determinados aspectos desse processo. Em relação à congruência, referimo-nos ao facto de os participantes desejarem que as sessões de gestão de carreira abordem as questões mais relacionadas com o processo de auto-conhecimento e, simultaneamente, possuírem crenças e valorizarem este tipo de conhecimento para a tomada de decisões relativas à carreira. Em relação à discrepância, os resultados indicam que os participantes, apesar de não terem quaisquer expectativas relativamente à realização de actividades exploratórias dirigidas ao meio profissional, consideram que esta é uma dimensão pertinente para assegurar a tomada de uma decisão esclarecida em relação ao seu futuro. Muito provavelmente esta discrepância fica a dever-se às elevadas pontuações dos participantes nas dimensões *Quantidade de informação* e *Satisfação com a informação.* Isto é, se os indivíduos consideram possuir toda a informação necessária relativa ao mundo educativo, formativo, ou

profissional, e se inclusivamente estão satisfeitos com a sua qualidade, para conseguir tomar bem as suas decisões de carreira, então provavelmente não esperam ou desejam que as sessões de aconselhamento possam vir a incidir sobre um conjunto de informações que acreditam que eles próprios já possuem.

Por sua vez, e no que respeita o segundo momento de avaliação, verifica-se que os participantes obtêm, após a frequência da intervenção, resultados novamente elevados nas dimensões de exploração de carreira já anteriormente mencionadas, mas também no que concerne as dimensões *Exploração do meio* e *Exploração de si próprio*. Isto sugere que a intervenção conseguiu contribuir para o envolvimento dos indivíduos em mais comportamentos de exploração no que respeita os dois principais vectores associados à gestão pessoal da carreira, de acordo com os modelos previamente discutidos (cf. Capítulo 1; e.g., Greenhaus & Callanan, 1994).

Além disso, a intervenção parece ter sido, igualmente, eficaz na promoção de diferenças estatisticamente significativas entre os dois primeiros momentos de avaliação considerados (pré-teste e pós-teste). Ou seja, relativamente ao pré-teste, os participantes apresentam, no pós-teste, uma evolução bastante positiva em quatro das crenças, em três comportamentos, e em duas reacções de exploração. Assim, comparativamente com a situação inicial, a frequência do GPC-B levou os participantes a ficarem mais optimistas relativamente à possibilidade de virem a alcançar os seus objectivos de careira, a atribuírem uma maior importância à sua concretização, e a considerarem com mais certezas que a exploração de si seria uma estratégia adequada para o atingir desses objectivos. Além disso, passaram a desempenhar mais comportamentos de exploração tanto de si, como do mundo, e a valorizar a pertinência tanto quantitativa como qualitativa da informação recolhida sobre ambos os aspectos. Estes resultados indicam que, apesar do ponto de partida elevado que estes participantes apresentaram, a intervenção GPC-B conseguiu contribuir sobremaneira para uma expansão tantos dos comportamentos como das crenças da exploração de careira, o que confirma a hipótese 3.1.

Facilmente se justificam estes resultados se recordarmos que ao longo do Seminário GPC-B os participantes são estimulados no reconhecimento e na integração de uma diversidade de informação relativa ao seu auto-conceito vocacional, nomeadamente, em relação, aos seus interesses, competências, valores de vida, e personalidade em contextos de trabalho, mas também relativa às oportunidades de criação e obtenção de empregos nas suas áreas preferidas

de actuação. Ademais, são também incentivados na aprendizagem e no ensaio, em contexto seguro, de estratégias para a definição de objectivos de carreira congruentes com a informação avaliada, e para o delineamento de planos de acção que promovam a sua obtenção. Todas estas aquisições são realizadas num contexto que promove, passo-a-passo, uma abordagem positiva face ao futuro.

Infelizmente, a intervenção de carreira contribuiu também para uma exacerbação dos níveis de *stress* indesejado face à situação de exploração de careira, o que vai no sentido oposto ao estipulado pela hipótese 3.2. No entanto, é importante salientar, que apesar da não confirmação da hipótese a favor da sua redução do pré para o pós-teste, os valores globais obtidos para esta subescala mantiveram-se abaixo dos valores críticos da escala, revelando assim que o GPC-B, apenas a estimulou ligeiramente, o que de acordo com alguns autores (e.g., Taveira, 1997) pode ser positivo para assegurar o envolvimento dos participantes na realização dos comportamentos exploratórios.

Finalmente, e no que respeita o *follow-up*, os resultados atestam que, cinco semanas após a conclusão da intervenção, os sujeitos apresentam resultados em tudo idênticos aos obtidos no momento prévio de avaliação, apesar de com ligeiras diminuições. As diferenças estatisticamente significativas fizeram-se sentir apenas nas dimensões *Instrumentalidade interna* e *Exploração de si próprio*, sendo que em ambos os casos os participantes acabaram por regredir para situações semelhantes às registadas no pré-teste. Ou seja, reduziram os seus comportamentos reais de exploração de si, mas também as suas crenças em como este tipo de comportamento poderia favorecer a obtenção dos seus objectivos de carreira. Neste sentido, consideramos que seria importante tentar aprofundar porque motivo os participantes reduziram as suas crenças e comportamentos de exploração de si, e se este factor esteve, de algum modo, relacionado com o facto de terem percepcionado a diversidade de actividades do GPC-B neste âmbito como exaustivas do conhecimento de si, e por conseguinte, terem ficado satisfeitos com o preenchimento das suas necessidades neste campo. Dado que estas foram as únicas excepções encontradas, e que se registou, efectivamente, uma tendência para a manutenção os resultados da intervenção no tempo, concluímos que a hipótese 3.3 também obteve confirmação.

A análise dos resultados obtidos, ao nível do pré-teste, no que respeita o tipo de preocupações de careira destes participantes quando ingressaram no GPC-B revela que as suas

preocupações estavam associadas à globalidade das fases e tarefas da carreira, tal como enunciadas no modelo de Super (1957). Assim, os participantes apresentavam preocupações elevadas com a identificação dos seus objectivos profissionais preferenciais, com a possibilidade de este permitir a expressão do seu auto-conceito, e com o delineamento de um plano de acção que favorecesse a sua concretização. Apresentavam, igualmente, preocupações elevadas no que respeita a possibilidade do seu objectivo de careira preferencial lhes permitir alcançar o estilo de vida desejado, segurança, estabilidade, e progressão na carreira. Além disso, mostravam-se também preocupados com a manutenção do seu estatuto e posição presentes, e com a necessidade de se envolverem em novas actividades e tarefas que lhes permitissem assegurar que se mantinham actualizados. A única excepção registou-se ao nível das preocupações associadas à fase *Declínio*, relativamente às quais os participantes obtiveram reduzidas pontuações. É importante salientar que esta dispersão pelas diversas fases de desenvolvimento da carreira se pode dever, fundamentalmente, a dois factores. Por um lado, a idade cronológica dos participantes destes estudos é bastante diferenciada, situando-se entre os 22 e os 49 anos de idade, o que teoricamente abrange as fases da Exploração (dos 15 aos 24 anos), do Estabelecimento (dos 25 aos 44 anos), e da Manutenção (dos 45 aos 65 anos). Por outro lado, e tal como Super nos refere (1957), além do maxi-ciclo da carreira, existe um mini-ciclo da carreira no qual cada uma das tarefas associadas às diversas fases de carreira se vão reciclando no tempo, independentemente da fase real em que cada indivíduo se encontra.

No que respeita os resultados obtidos no pós-teste, estes evidenciam um padrão bastante consistente com o previamente descrito, pautado por elevadas preocupações em todas as tarefas associadas às três primeiras fases do modelo. No entanto, comparativamente com o pré-teste, registam-se, neste segundo momento de avaliação, ligeiras oscilações, (tanto positivas como negativas), nas diversas dimensões, embora nenhuma delas com significado estatístico. Esta situação leva-nos, então a rejeitar a hipótese 4.1 do estudo, que definia a possibilidade de existência de uma diferença estatisticamente significativa nas preocupações de carreira dos participantes, entre os momentos de pré e pós-teste.

Finalmente, e no que respeita ao terceiro momento de avaliação, os resultados obtidos confirmam novamente o padrão prévio, sendo que da diversidade de preocupações previamente apontadas, os participantes apenas reduziram as referentes à subescala *Cristalizar*. Isto significa que cinco semanas após a conclusão da intervenção os participantes estavam menos

preocupados com a necessidade de se fazerem reconhecer no seu campo profissional de actuação. A este respeito podemos especular que esta necessidade de imposição da sua presença no mercado de trabalho poderá ter sido substituída, por exemplo, por outros critérios pessoais de sucesso na carreira, tal como referido nos conceitos e modelos de gestão de carreira apresentados anteriormente. Estes resultados evidenciam que na globalidade das subescalas, não se registaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre o momento de conclusão da intervenção, e o momento de avaliação realizado cinco semanas depois, ou seja, apontam para a confirmação da hipótese 4.2.

No cômputo geral somos levados a concluir que a intervenção GPC-B não conseguiu, em nenhum dos momentos de avaliação considerados, produzir mudanças significativas no tipo de preocupações de carreira evidenciadas por estes participantes. Uma vez mais este resultado leva-nos a hipotetizar se os conteúdos ou a estrutura delineados no seminário, apesar de condição necessária, não estarão a ser os suficientes para produzir as mudanças previstas; ou, se por outro lado, as mudanças, apesar de existirem na realidade, foram tão subtis que simplesmente não foram devidamente captadas pelo instrumento em questão.

A leitura dos resultados obtidos, em termos da avaliação do processo de exploração de carreira inter-sujeitos, e ao longo dos estudos empíricos onde foi contemplada a comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo, evidencia, no que respeita o pré-teste, duas tendências um pouco distintas. No estudo 3.3, que contemplou 63 participantes, os resultados atestaram da completa equivalência entre os dois grupos, no que respeita as dimensões da exploração. No estudo 3.4, que contemplou 98 participantes, os resultados revelaram a equivalência de ambos os grupos em praticamente todas as dimensões, com excepção de duas. As dimensões associadas à diferença dão-nos conta que o grupo de controlo apresenta níveis superiores, em termos de quantidade, e de qualidade, de informação pertinente para o apoio à tomada de decisão. Este factor de primazia do grupo de controlo relativamente a estas duas dimensões pode justificar o entendimento destes indivíduos relativamente à sua não-inscrição no Seminário GPC-B, ou seja, podem ter inferido, com base na informação veiculada, que o programa seria essencialmente informativo, focado na recolha e análise de informação sobre a carreira, e nesse sentido decidiram a favor da sua não-participação. No entanto, salientamos que devido à incompatibilidade de resultados dos dois estudos, estas conclusões devem ser interpretadas com cautela. Na origem das diferenças encontradas podem estar simplesmente o

número de sujeitos considerados em cada estudo, ou a potência dos testes estatísticos utilizados, não representando uma delas, ou ambas, a situação real destes indivíduos em relação ao aconselhamento.

Em relação aos resultados obtidos pelos grupos experimental e de controlo no pós-teste, os resultados de ambos os estudos voltam a apontar no sentido da disparidade. O estudo 3.4 revelou um conjunto de diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos em sete das doze dimensões de carreira, e todas a favor do grupo experimental. Por sua vez, no estudo 3.3 as diferenças foram de menor magnitude, mas também se confirmaram em três das dimensões da exploração, e que coincidem com três das anteriormente apontadas. Assim sendo, a intervenção conseguiu, eficazmente, aumentar nos participantes a crença de que a exploração do meio poderia favorecer o atingir dos seus objectivos de carreira, assim como, os comportamentos efectivos de exploração de si e do mundo. Permanece, no entanto, a dúvida, se a intervenção foi igualmente eficaz, comparativamente com a não-intervenção, a trabalhar as suas crenças de optimismo e certeza relativamente à possibilidade de virem a atingir os seus objectivos de carreira, e da exploração de si poder favorecer a sua obtenção.

Relativamente à avaliação do momento de *follow-up*, os resultados do estudo 3.3 revelaram a existência de uma única diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos, cinco semanas após a conclusão da intervenção, e a favor do grupo experimental. Ou seja, o grupo experimental apresentava nesta terceira avaliação mais comportamentos exploratórios no que concerne as oportunidades educativas, formativas, e profissionais, comparativamente com os sujeitos do grupo de controlo. Isto revela que os resultados decorrentes da frequência da intervenção tendem a desaparecer num curto período de tempo, e não parecem ser os suficientes para distinguir entre os indivíduos que participaram e os que não participaram na intervenção.

Assim, tendo esta reflexão em consideração, somos levados a concluir com cautela acerca da confirmação parcial da hipótese 5 que nos dá conta da possibilidade de existência de diferenças entre os grupos experimental e de controlo entre as crenças e os comportamentos, e as reacções relativos à exploração de carreira.

Finalmente, e no que respeita a avaliação dos resultados inter-grupos ao nível das preocupações de carreira, estes sugerem novamente padrões diferenciados consoante o estudo ao qual nos reportamos. Assim, o estudo 3.4 dá-nos conta da existência de uma única diferença

estatisticamente significativa no que concerne a dimensão *Manter*, a favor do grupo de controlo, no momento de pré-teste. Ou seja, estes participantes tinham mais preocupações, comparativamente com os do grupo experimental, relativamente à necessidade de manterem a sua actual posição e estatuto profissional. No entanto, o estudo 3.3 aponta para a existência de uma diferença significativa na dimensão *Consolidar*, a favor do grupo de controlo, sugerindo níveis mais elevados de preocupações com a obtenção de segurança profissional. Qualquer uma destes resultados pode, uma vez mais, ser entendido como um reforçador para a decisão de não-envolvimento no processo de intervenção de carreira. Possivelmente estes participantes perceberam que esta oportunidade para aprender a gerir a carreira seria mais indicada para indivíduos a ponderar ou a enfrentar situações de mudança na carreira, e não para situações de estabilização ou manutenção. Se for este caso, verificamos que à semelhança do grupo experimental, os participantes do grupo de controlo não possuem expectativas realistas acerca do que engloba um processo de gestão pessoal da carreira.

Em relação ao pós-teste, os resultados do estudo 3.4 apontam para a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos, enquanto os resultados do estudo 3.3 apontam para mais preocupações dos indivíduos do grupo de controlo com a eventual necessidade de reduzir o seu papel profissional actual.

Também no *follow-up* este resultado se confirma, o que nos leva a rejeitar a hipótese 6 acerca das diferenças entre grupos nos diversos momentos de avaliação. Assim, reforçamos a crença de que seria pertinente em estudos futuros explorar se o programa não é eficaz a trabalhar as preocupações de carreira dos participantes, ou se estas simplesmente não estão a ser captadas pelo instrumento seleccionado.

A análise das magnitudes do efeito da intervenção revela resultados muito satisfatórios para esta intervenção de carreira, e que vão ao encontro dos resultados obtidos por um conjunto de autores em revisões meta-analíticas de estudos de intervenções na carreira (e.g., Spokane & Oliver, 1983; Oliver & Spokane, 1988; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998; Brown & Krane, 2000; Whiston, Brecheisen, & Stephens 2003). Deste modo, a intervenção provocou um efeito alto a moderado nas diversas dimensões de exploração de carreira, e em algumas das dimensões de preocupações de carreira, o que vai ao encontro dos resultados existentes na literatura, em como as intervenções em grupo (e.g., Brown & Krane (2000): d=.55; Spokane e Oliver (1983): d=1.11), sob o formato de seminário (e.g., Oliver & Spokane (1988): d=.75; Whiston,

Brecheisen, & Stephens (2003): d=.34), e com quatro a cinco sessões de intervenção produzem este tipo de resultado (e.g., Brown & Krane (2000): d=1.26).

Em forma de síntese, concluímos que a intervenção GPC-B, é eficaz a trabalhar as dimensões da exploração vocacional nos grupos que se submeteram à intervenção, mas não consegue produzir os efeitos desejados sobre as suas preocupações de carreira mais associadas à fase de desenvolvimento em que se encontram. Além disso, estes resultados têm alguma dificuldade em manter-se no tempo, acabando por ficar cada vez mais ténues.

Limitações do estudo empírico

Subjacente à realização da parte empírica desta investigação está um conjunto de limitações, com carácter metodológico, sob o qual passamos agora a reflectir. Algumas destas limitações foram devidamente antecipadas e equacionadas previamente à sua realização, enquanto outras foram surgindo no seu decorrer e exigiram uma resposta ponderada tendo em vista o menor comprometimento possível dos dados. Neste sentido, as limitações que identificamos estão organizadas nos seguintes três temas principais: i) a amostra; ii) os instrumentos de avaliação; e, iii) os momentos de recolha de dados.

Relativamente aos grupos amostrais que participaram nos diversos estudos empíricos realizados, é importante salientar que estes foram constituídos através do processo de amostragem por conveniência. Especificamente, apenas constituíram estes grupos de participantes, os bolseiros de investigação científica que obtiveram conhecimento do programa de intervenção no seu *campus* universitário e, dentro destes, aqueles que sentiram necessidade de reflectir sobre as questões da sua carreira. De acordo com a literatura na área (e.g., Almeida & Freire, 2003; Fortin, 1996; Oliver, 1979), este é um procedimento que não garante o rigor científico dos dados recolhidos. Contudo, foi a opção que se apresentou como mais viável para o presente estudo, tendo em conta que trabalhamos com uma amostra clínica e, por conseguinte, a participação no estudo estava dependente, não só da vontade pessoal e das necessidades reais de intervenção na carreira de cada participante, como também do acesso aos materiais de divulgação da mesma. Neste sentido, apesar de todos os esforços realizados para se conseguir uma amostra heterogénea, as interpretações dos resultados foram algo condicionadas,

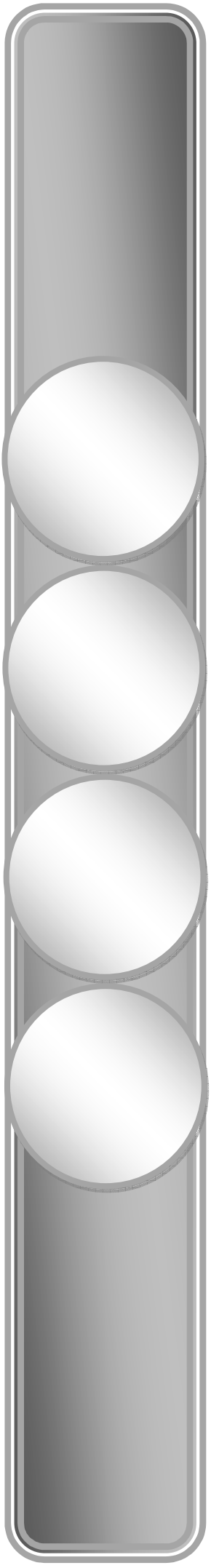
restringindo-se à população da qual foram derivados, e representando apenas as características e o desempenho das pessoas que a constituem. Ainda no âmbito do tema da selecção da amostra, existe um outro factor que merece particular consideração, e que se relaciona com a utilização de um grupo de controlo. A sua presença neste estudo reveste-se de extrema importância, na medida em que permite avaliar o que aconteceu na ausência da intervenção, e assegurar que a diferença obtida nos resultados de cada um dos grupos é representativa do seu impacto. Contudo, dado que não houve uma distribuição aleatória dos sujeitos por ambos os grupos (experimental e de controlo), foi necessária a utilização de procedimentos estatísticos que nos possibilitassem a avaliação da presença ou ausência de diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos, aquando do preenchimento do pré-teste.

No que concerne os instrumentos de avaliação, existem também alguns factores que importa discutir. As medidas de avaliação GAS, EEV e IPC foram seleccionados uma vez que iam ao encontro dos objectivos da presente investigação e se constituíam como instrumentos devidamente aferidos para a população portuguesa, ou seja com validade e fidelidade estabelecidas junto do público em que foram aplicados. Esta questão tornou-se bastante pertinente para acautelar que os resultados delas advindos não seriam dubiamente interpretados. Contudo, esta situação não se registou com a ficha *A minha inscrição no Seminário GPC B: motivações e receios*, dado o carácter exploratório do estudo que pretendíamos realizar em torno das expectativas de intervenção. Outro aspecto igualmente relevante prende-se com o facto de todos os instrumentos seleccionados serem medidas de auto-relato. E, se por um lado, é verdade que este tipo de instrumento favorece o acesso aos estados internos dos participantes, por outro lado, as medidas de auto-relato estão, muitas vezes, sujeitas as erros de interpretação e a factores de desejabilidade social. Por conseguinte, seria pertinente que este estudo optasse por abordagens à avaliação da intervenção a partir de múltiplas perspectivas (Lambert & Hill, 1994), na medida em que diferentes perspectivas podem produzir diferentes resultados (Kazdin, 1978; McLeod, 2003; Sexton, 1996; Tichenor & Hill, 1989).

Finalmente, também os momentos de aplicação das medidas de avaliação se constituem como um factor pertinente a debater. O estudo aqui apresentado possui um carácter longitudinal, constituído pelos momentos de pré-teste, pós-teste, e *follow-up*. A utilização de um momento de avaliação pré-intervenção tem sido, muitas vezes, apontada na literatura como

estando associada à possibilidade de contaminação dos resultados finais (Almeida & Freire, 2003). A alternativa a este problema passaria pela utilização de apenas uma única avaliação, após a conclusão da intervenção. No entanto, este tipo de abordagem não nos permitiria compreender a magnitude do efeito da intervenção, dado não existir qualquer ponto de comparação com a situação prévia à intervenção. Além disso, esta abordagem da avaliação pós-teste leva-nos a ponderar os efeitos que a memória e a percepção acerca da intervenção podem ter tido sob os resultados (Maguire, 2004). Neste sentido, e considerando que os estudos que incluem apenas dois momentos de avaliação "não são suficientes para avaliar a verdadeira mudança" (Singer & Willett, 2003, cit. in Swanson & Miller, 2008, p. 665), optou-se pela introdução de um terceiro momento de avaliação, mais distante no tempo. No entanto, esta decisão é também criticada por alguns teóricos, considerando que com o passar do tempo se torna mais difícil diferenciar o impacto da intervenção e os efeitos cumulativos de uma diversidade de factores (Maguire, 2004).

CONCLUSÃO GERAL



CONCLUSÃO GERAL

Nesta última etapa pretende-se efectuar uma reflexão em torno das principais conclusões decorrentes da realização desta dissertação, sendo retiradas implicações para o aprofundamento futuro desta linha de investigação.

No enquadramento conceptual efectuado na primeira parte deste trabalho foram expostas duas linhas de estudo distintas, ainda que relacionadas. Inicialmente, foi efectuada uma apresentação dos modelos teóricos de gestão pessoal da carreira presentes na literatura vocacional e organizacional. Uma reflexão em torno deste primeiro tema indica que o conceito de gestão pessoal da carreira, apesar de contar já com quinze anos desde o seu nascimento, possui uma curta história de vida. Este tem sido pouco estudado, na medida em que suscitou, até ao momento, um parco interesse na comunidade académica e científica. Esta situação, caracterizada pela existência de apenas três modelos de gestão de carreira (Greenhaus & Callanan, 1994; King, 2000, 2001, 2004; Noe, 1996) teórica e empiricamente validados, tem sido, no nosso entender, responsável pela confusão, e mesmo pela ausência de rigor, na abordagem a esta temática. Ao longo da realização deste trabalho constatamos ser frequente a utilização indiscriminada de outros conceitos em substituição do conceito de gestão pessoal da carreira, e que embora lhe possam estar associados, não transmitem a sua riqueza e diversidade. Alguns desses conceitos são, por exemplo, a adaptabilidade, o empreendedorismo, a criatividade, a auto-exploração, e a auto-determinação. Apesar de traduzirem alguns dos comportamentos e competências que a constituem, não esgotam em si o sentido da gestão pessoal da carreira.

Além do escasso interesse que parece caracterizar este tema, constata-se que a pouca literatura teórica e empírica existente, se caracteriza pelos seguintes dois aspectos. Por um lado, esta tem sido estudada quase exclusivamente centrada no seu estudo em contextos organizacionais. Este facto é compreensível se considerarmos que as condições necessárias ao seu aparecimento e proliferação surgiram na sequência da turbulência que afectou o mundo económico, político, e social da época, e que se repercutiu no contexto e nas relações profissionais. No entanto, o que se constata é que o conceito de gestão pessoal da carreira tem tido alguma dificuldade em demonstrar a sua aplicabilidade e utilidade em outros contextos. Referimo-nos, em particular, aos contextos educativos, formativos, e de desenvolvimento. Por outro lado, esta literatura evidencia uma notória preferência dos autores em abordar, de forma independente, a natureza dos diversos elementos que constituem a gestão pessoal da carreira,

em detrimento da sua totalidade. Alguns desses componentes são a exploração de carreira, a gestão dos papéis de vida, em particular o equilíbrio ou conflito família-trabalho, e a auto-eficácia, que desde há alguns anos se assumiram como linhas de investigação soberanas. Este estudo fortuito das variáveis associadas aos antecedentes, à natureza, e aos consequentes da gestão pessoal da carreira, difunde, erradamente, a noção de que se tratam de elementos desagregados e desconexos, o que tem dificultado a consolidação de conhecimentos sob a alçada da gestão pessoal da carreira.

Um outro aspecto que merece igual atenção diz respeito ao facto desta linha de investigação não estar a obter tradução em termos das práticas de gestão pessoal da carreira. Com base na revisão efectuada no primeiro capítulo, concluímos que, à excepção dos estudos empíricos desenvolvidos pelas equipas de investigação lideradas por Kossek (Kossek, Roberts, Fisher, & DeMarr, 1998) e Raabe (Raabe, Frese, & Beehr, 2007), são desconhecidas outras intervenções no âmbito da GPC. Além disso, estas centraram-se exclusivamente no contexto organizacional, e apresentam poucos detalhes acerca das características da própria intervenção, nomeadamente, no que concerne os seus objectivos específicos, estrutura, conteúdos, e actividades de carreira. Tendo em consideração que ao longo dos últimos anos o foco da responsabilidade pela gestão de carreira foi sendo progressivamente transferido das organizações para os indivíduos, e que são cada vez mais frequentes as situações de desemprego prolongado, *outplacement*, e reconversão de carreira, já não se justifica que as competências de gestão pessoal da carreira não sejam colocadas ao serviço dos indivíduos (Savickas, 2008). Por conseguinte, o desenvolvimento de programas de intervenção com um foco primário nesta temática deve ser ponderado como um investimento necessário, com benefícios tanto pessoais como sociais (Niquist & Wulft, 2000).

A segunda linha de estudo abordada no enquadramento conceptual deste trabalho incidiu sobre a temática da avaliação de programas de intervenção de carreira. A este respeito, concluímos que os diversos autores são unânimes em considerar a importância que a avaliação deve assumir em qualquer processo de desenvolvimento de um programa de intervenção. A intervenção não deve, jamais, ocorrer de forma desligada da avaliação. Isto é, deve existir uma relação de reciprocidade entre ambas, na medida em que a intervenção deve estar sempre acompanhada pela avaliação, e a segunda deve, por sua vez, estar ao serviço da primeira, alimentando a prática. Por este motivo, os diversos modelos de desenvolvimento de programas

de intervenção, apresentados no primeiro capítulo, contemplam a avaliação como uma etapa verdadeiramente crucial, a par do desenho e da implementação de programas de intervenção (e.g., French, Hiebert, & Bezanzon, 194; Juste, 2000; Stufflebeam & Shinkfield, 1985).

A avaliação de programas de intervenção tem estado, no entanto, demasiadamente associada aos seguintes três focos: a avaliação das necessidades e características da população e do contexto, a avaliação do processo de implementação e, a avaliação dos resultados e eficácia da intervenção. Este entendimento tripartido das práticas de avaliação de programas de intervenção tem sido responsável, a nosso ver, por um efeito particularmente danoso na investigação que dela resulta. Os investigadores que contemplam nas suas práticas de intervenção os procedimentos de avaliação, com frequência, centram-se apenas em um dos vértices desta visão triangular da avaliação, demonstrando alguma dificuldade na integração de um entendimento de avaliação contínua que deve ocorrer ao longo de todo o processo de desenvolvimento da intervenção. Esta situação torna-se bastante evidente, por exemplo, na revisão de estudos empíricos apresentada no ponto 3.4 do Capítulo 1. Nesta revisão constata-se, que além da escassez de estudos de avaliação publicados nos últimos dez anos, é com frequência que estes contemplam apenas um dos três componentes da avaliação, tornando-se manifesta a falta de avaliações que consideram dois (e.g., processo e resultados), ou mesmo os três, elementos do processo de avaliação.

Neste sentido, consideramos que se justifica o investimento, também, nesta área de estudo, para que se reforce junto dos investigadores a necessidade e a importância de que se reveste a realização de uma avaliação contínua, regular, sistemática e intencional da sua prática. Esta deverá ter como finalidade o favorecimento da sua compreensão e previsão em torno das variáveis explicativas dos resultados, quer positivos, quer negativos, das suas intervenções de carreira. Consideramos, igualmente, que este investimento passa, à semelhança do já veiculado por outros autores (Hiebert, 1994; Killen, White, & Watts, 1993), pelo desenvolvimento de uma cultura de avaliação, que informe, estimule, e uniformize a sua prática.

Relativamente ao estudo empírico desenvolvido a partir do segundo capítulo desta dissertação, este apresentou, como principal objectivo, o desenho, implementação, e avaliação de um programa de intervenção na gestão pessoal da carreira, actuando assim como uma síntese dos principais conhecimentos adquiridos por meio do enquadramento teórico e empírico do Capítulo 1.

Os resultados obtidos com a investigação realizada em torno do Seminário GPC-B permitem efectuar três tipos de conclusão. A primeira diz respeito à avaliação de necessidades de intervenção dos bolseiros de investigação científica da Universidade do Minho. Até à data da realização deste trabalho, esta era uma população cujas necessidades, expectativas, preferências e percepções de carreira, e de intervenção na carreira, permaneciam ocultas à comunidade académica, sendo entendidas sob o vasto leque de necessidades dos alunos de graduação. Por conseguinte, consideramos que os resultados obtidos com este estudo permitiram esclarecer a expectativa de que os bolseiros de investigação se constituem como um subgrupo da população do ensino superior específico, com necessidades de carreira específicas, e que devem ser atendias mediante o desenvolvimento de programas de intervenção neste âmbito também eles específicos.

Além disso, a realização deste trabalho contribuiu, também, para o desvendar das suas principais necessidades de carreira e expectativas de intervenção. Estes indivíduos possuem ainda um conhecimento pouco esclarecido acerca do que se constitui como uma intervenção de carreira em geral, e uma intervenção na gestão pessoal da carreira em particular. De um modo geral, e como tivemos oportunidade de observar, este subgrupo apresenta uma visão muito restrita deste tipo de intervenção, associando-a a um processo de orientação e aconselhamento tradicional, que ocorre através de uma avaliação profunda da personalidade. Neste sentido, apresenta também expectativas em como a intervenção poderá favorecer os seus níveis de auto-conhecimento e de conhecimento do mundo, ou pelo menos, e em relação a este último, fornecer alguma confirmação acerca da credibilidade das fontes de informação que possuem no âmbito da carreira. Esta situação reforça, do nosso ponto de vista, a necessidade das intervenções de carreira serem desenvolvidas e ajustadas às necessidades dos participantes, e das suas expectativas serem devidamente esclarecidas antes do seu envolvimento no processo de intervenção. Deste modo, assegura-se que os clientes, ao serem informados acerca do que podem, ou não, esperar, ajustam as suas expectativas, e terminam o programa com uma maior sensação de que o tempo e esforço que lhe dedicaram foram um bom investimento.

Como sugestão para estudos futuros, pensamos que seria pertinente procurar aprofundar esta linha de estudo. Nesse sentido, sugerimos que se explorem os múltiplos factores que podem ter interferido com as expectativas que estes participantes apresentam, isto é, que se procure perceber, por exemplo, até que ponto as expectativas dos participantes

reflectem um conjunto de mensagens implícitas veiculadas no folheto e cartaz de divulgação, ou mesmo, se revelam as suas opiniões e crenças construídas em torno de experiências prévias de aconselhamento. Neste último caso, embora todos os participantes tenham sido questionados relativamente a experiências prévias de aconselhamento, não houve a intencionalidade de se correlacionar este factor com as suas actuais expectativas no processo de gestão pessoal da carreira. Por outro lado, consideramos que seria também útil avaliar os mesmos participantes numa fase pós-aconselhamento, no sentido de se analisar a sua opinião pessoal acerca das suas antecipações e desejos face à intervenção, terem tido, (ou não), confirmação.

O segundo tipo de conclusão que podemos retirar da realização desta investigação diz respeito à avaliação do processo de ajuda. A este nível, os resultados permitiram obter um padrão de reacções cognitivo-moticacionais dos clientes ao processo de apoio psicológico. Este padrão é consistente do primeiro para o segundo momentos de avaliação, e ao longo dos diversos grupos de intervenção. Assim sendo, o Seminário GPC-B parece ser capaz de instigar nos seus participantes a sensação de respeito e apoio à compreensão dos seus problemas de carreira, à identificação dos seus recursos cognitivos, afectivos, e comportamentais, e à resolução bem sucedida desses problemas por meio da aquisição e desenvolvimento das estratégias necessárias. Por outro lado, as reacções negativas ao processo de intervenção são raramente desencadeadas nos participantes ao longo deste processo, e quando ocorrem provocam nos indivíduos sentimentos de aborrecimento, insatisfação, confusão, ou indiferença. Relativamente a estas últimas parece-nos que teria sido pertinente avaliar quais os momentos, os acontecimentos, ou as actividades concretas que estiveram por detrás do sentimento de desconforto do participante. Ou, se essas reacções foram inclusivamente motivadas por algum factor intrínseco ao próprio cliente. Uma reflexão em torno desses factores, realizada imediatamente após a primeira avaliação, junto dos respectivos clientes, poderia ter contribuído para uma redução desses sentimentos aquando da segunda avaliação, mas principalmente para que a experiência desses participantes em relação ao GPC-B fosse diferente (Gelso & Carter, 1994; Kokotovic & Tracey, 1990; Martin, Garske & Davis, 2000).

Assim, em estudos futuros consideramos que se poderia investir no aprofundamento da temática, mediante uma avaliação da relação de ajuda em todas as sessões do Seminário, bem como, através de uma exploração do ponto de vista da psicóloga. Apesar de alguns autores (Connors, Carrol, DiClemente, Longabaugh, & Donovan, 1997; Horvath & Symonds, 1991)

argumentarem que a experiência subjectiva dos participantes relativamente aos acontecimentos da intervenção constitui o aspecto mais importante, consideramos que uma perspectiva objectiva da parte da psicóloga poderia ter trazido uma maior riqueza aos dados analisados (Hill, Helms, Spiegel, & Tichenor, 1988; Kirschner, Hoffman, & Hill, 1994). As perspectivas do cliente e do psicólogo acerca do acontece nas sessões de aconselhamento nem sempre são coincidentes (Manthei, 2007), o que justifica a necessidade de se investigarem ambas.

Finalmente, a terceira conclusão que podemos inferir com este estudo empírico prende-se com a avaliação dos resultados e da eficácia do Seminário GPC-B. De um modo geral, os resultados obtidos, tendo em consideração o processo de avaliação que foi levado a cabo, esclarecem que o Seminário GPC-B se constitui como uma modalidade de intervenção na carreira com eficácia comprovada na modificação significativa da generalidade das dimensões cognitivas, comportamentais e afectivas associadas ao processo de exploração de carreira, e na manutenção do tipo de preocupações associadas às etapas de exploração, estabelecimento, e manutenção de carreira. Por conseguinte, os participantes que frequentaram a intervenção, e por comparação com o grupo não submetido a intervenção, apresentam, ao nível da exploração de carreira, crenças mais positivas acerca da possibilidade de alcançarem os seus objectivos de carreira, e da exploração de si e do mundo profissional ser favorável à sua obtenção; mais comportamentos de auto-exploração e de exploração do meio, assim como, uma grande quantidade de informação nestes domínios; e, ainda uma forte satisfação com a qualidade da informação explorada. No que se refere às preocupações de carreira, constata-se que os participantes do GPC-B apresentam de um modo geral, o mesmo tipo de preocupações de carreira, quando comparados intra-sujeitos, ao longo de toda a intervenção, e inter-sujeitos com o grupo de controlo.

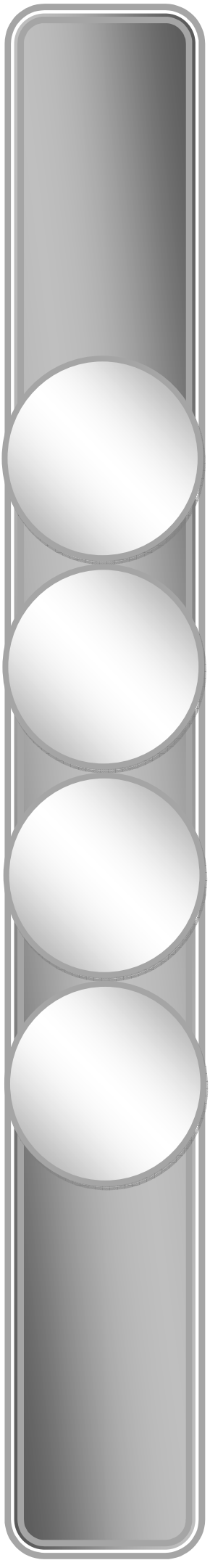
No entanto, apesar da conclusão acerca da adequação e da eficácia deste programa como uma estratégia de apoio à aquisição e desenvolvimento, por parte dos seus participantes, de competências que lhes são úteis no domínio da gestão pessoal da careira, consideramos que lhe está associada uma grande desvantagem. Esta prende-se com a quantidade de recursos, humanos e materiais, que a sua implementação consome. Esta exige um técnico com especialização em psicologia vocacional, e com conhecimentos sólidos sobre a gestão pessoal da carreira em geral, e esta intervenção em particular, disponível várias horas por semana para contactar os participantes, preparar os materiais, aplicar as sessões em grupo, e por vezes,

realizar também sessões individuais. Exige, também, que os participantes na intervenção despendam no mínimo duas horas por semana para comparecer ao programa de intervenção, e que estejam disponíveis para despender mais algum do seu tempo durante a semana para a concretização de actividades inter-sessão que são pedidas. E, impõe ainda, alguns gastos no que respeita o contacto telefónico com os participantes, as deslocações para o local de realização das sessões, e a distribuição de um dossier de carreira por cada participante. Neste sentido, consideramos que uma estratégia para ultrapassar esta desvantagem poderá passar pela conversão deste programa para uma versão electrónica.

É também importante ressaltar que estes resultados são bastante favoráveis, quando consideramos a amostra global do estudo. Esta situação já não se regista, contudo, quando consideramos os diversos grupos de intervenção como unidades de análise. O estudo da eficácia da intervenção por grupo de intervenção permitiu aumentar a nossa consciência acerca do modo como as dinâmicas de grupo podem ter interferido nas aprendizagens e nas reacções dos participantes ao processo de gestão pessoal da carreira. No entanto, a realização de estudos comparativos para detecção de diferenças intra-individuais é um processo bastante moroso e, dada a reduzida dimensão dos grupos de intervenção considerados, não permite a utilização de testes estatísticos mais potentes, o que pode colocar em causa qualquer decisão que tenha que ser tomada relativamente à melhoria, manutenção, ou mesmo eliminação do programa de intervenção na carreira. Neste sentido, alertamos para que os diversos factores a favor e contra a utilização desta metodologia sejam devidamente ponderados aquando da realização de avaliações de programas de carreira considerando os diversos grupos específicos de intervenção.

Tendo em consideração o exposto, concluímos salientando que o próximo passo nesta investigação passará por utilizar os resultados obtidos na introdução de modificações e melhorias no programa GPC-B, de modo a que este se torne ainda mais eficaz junto da sua população-alvo. Além disso, ambicionamos poder contribuir para a proliferação de conhecimento científico nesta área, dando a conhecer os principais resultados aqui descritos, através de publicações com carácter nacional e internacional.

BIBLIOGRAFIA



Afonso, M. & Taveira, M.C. (2001). *Exploração vocacional de jovens. Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o género.* Relatórios de Investigação. Braga: CEEP.

Aguilar, M. J., & Ander-Egg, E. (1994). *Avaliação de serviços e programas sociais.* Petrópolis: Vozes.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed). Braga: Psiquilíbrios.

American Evaluation Association (2004). *Guiding principles for evaluators*. Consultado em Abril, 15, 2010, em http://www.eval.org/Publications/GuidingPrinciples.asp.

Appelbaum, S. H., Ayre, H., & Shapiro, B. T. (2002). Career management in information technology: a case study. *Career Development International, 7 (3),* 142-158.

Araújo, E. R., & Sousa, P. (2008). *Ser bolseiro de investigação científica em Portugal: breves retratos*. Ermesinde: Edições Ecopy.

Arnold, J. (1997). *Managing careers into the 21st century.* London: Sage Publications.

Arnold, J., & Jackson, C. (1997). The new career. Issues and challenges. *British Journal of Guidance & Counselling, 25,* 427-433.

Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 295-306.

Arthur, M. B., Claman, P. H., & DeFillipi, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Executive, 9* (4), 7-22.

Atkinson, C. (2002). Career managing and the changing psychological contract. *Career Development International, 7* (1), 14-23.

Azevedo, J. & Fonseca, A. (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho.* VNG: Fundação Manuel Leão.

Baker, Q. E., Davis, D. A., Gallerani, R., Sanchez, V., & Viadro, C. (2000). *An evaluation framework for community health programs.* Durham, NC: The Center for the Advancement of Community Based Public Health.

Bardagi, M. & Hutz, C. (2010). Satisfação com a vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 62* (1), 159-170.

Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Bardin, L. (2004). Análise de Conteúdo (3ª Ed). Lisboa, Portugal: Edições 70.

Bartley, D. F. & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 63-81.

Baruch, Y. (2004). Transforming careers from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspective. *Career Development International, 9* (1), 58-73.

Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review, 16,* 125-138.

Bernes, K. B., Bardick, A. D., & Orr, D. T. (2007). Career guidance and counseling efficacy studies: An international research agenda. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 7*, 81-96.

Blustein, D. (2006). *The psychology of working: a new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Borgen, W., Hiebert, B., & Michaud, G. (2009, Junho). *Program evaluation: what we do defines who we are*. Comunicação apresentada na IAEVG International Conference, Jyväskylä, Finlândia.

Bozionelos, N. (2004). The relationship between disposition and career success: A British study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 403-420.

Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combination and implications. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 4-18.

Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3ª ed., pp. 740–766). New York: Wiley.

Bureau of Labor Statistics (2002). *Number of jobs held, labor market activity, and earnings growth among younger baby boomers: results from more than two decades of a longitudinal survey.* Washington, D. C.: United States Department of Labor.

Chang, P., Chou, Y., & Cheng, F. (2007). Career needs, career development programmes, organizational commitment and turnover intention of nurses in Taiwan. *Journal of Nursing Management, 15,* 801-810.

Chen, T., Chang, P., Yeh, C. (2003). The study of career needs, career development programmes and job satisfaction levels of R&D personnel: the case of Taiwan. *The International Journal of Human Resource Management, 14* (6), 10001-1026.

Chen, T., Chang, P., Yeh, C. (2004). A study of career needs, career development programs, job

satisfaction and the turnover intentions of R&D personnel. *Career Development International, 9* (4), 424-437.

Cheramie, R. A., Sturman, M. C., & Walsh, K. (2007). Executive career management: switching organizations and the boundaryless career. *Journal of Vocational Behavior, 71,* 359-374.

Coimbra, J. L., Parada. F., Imaginário, L. (2001). Formação ao longo da vida e gestão da carreira. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Collin, A. (1997). Career in context. *British Journal of Guidance and Counselling, 35,* 435-446.

Connors, G., K. Carroll, C. DiClemente and R. Longabaugh 1997. The Therapeutic Alliance and Its Relationship to Alchoholism Treatment Participation and Outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65* (4), 588-598.

Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.

Davis, G. & Parker, C. (1997). *Writing the doctoral dissertation.* 2nd edition. New York: Barron's.

Dawis, R. V., Lofquist, L. H., & Weiss, D. J. (1968). *A theory of work adjustment (a revision).* Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation: XXIII. University of Minnesota: Industrial Relations Center.

De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2006). Organizational versus individual responsibility for career management: complements or substitutes? Manuscrito não publicado, Faculteit Economie en Bedrijfkunde.

De Vos, A., Dewettinck, L., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: a study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 18* (1), 55-80.

DeFillipi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: a competency-based prospective. *Journal of Organizational Behavior, 15* (4), 307-324.

Dik, B. J. & Steger, M. F. (2007). Randomized trial of a calling-infused career workshop incorporating counsellor self-disclosure. *Journal of Vocational Behavior, 73,* 203-211.

Duarte, M. E. (1997). A avaliação em orientação e desenvolvimento da carreira. In M. Gonçalves et al. (Org.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*. (pp.385-391) Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT).

Duarte, M. E. (1999). Inventário de Preocupações da Carreira (IPC). In M. Simões, M. Gonçalves, & L. Almeida (Org.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (pp. 49-60). Braga: SHO-Sistemas Humanos e Organizacionais.

Duarte, M. E. (2008). Employee's careers and managers policies: a Career Development Program for Managers. *Psicologia e Educação, VII* (1), 7-14.

Dutra, J. S., Veloso, E. F. E., Fischer, A. L., & Nakata, L. E. (2009). As carreiras inteligentes e sua percepção pelo clima organizacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10* (1), pp. 55-70.

Esbroeck, R. (2008). Career guidance in a global world. In J. A. Athanasou, & R. Esbroeck, *International Handbook of Career Guidance,* (pp. 23-44). Netherlands: Springer.

Faria, L. & Taveira, M. C. (2006, Junho). *Avaliação dos resultados da intervenção psicológica vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico*. Comunicação apresentada no VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Évora, Portugal.

Faria, L. (2008). A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Ferreira, A. O. (2009). Propriedades métricas do Inventário de Preocupações de Carreira de Adulto - versão para atletas. Validade de construto e consistência interna. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Flum, H. (2001). *Relational dimensions in career development. Journal of Vocational Behavior, 59* (1), 1-16.

Flynn, R. J. 81994). Evaluating the effectiveness of career counseling: recent evidence and recommended strategies. *Canadian Journal of Counselling, 28* (4), 270-280.

Folmer-Johnson, M. C. (2000). *Projecto pessoal de vida & trabalho: a orientação profissional na perspectiva de orientadores e orientandos.* Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

French, F., Hiebert, B., & Bezanzon, L. (1994). Introduction: And emerging evaluation model for changing times. *Canadian Journal of Counselling / Revue Canadienne de Counseling, 28* (4), 261-269.

Fretz, (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counseling Psychology, 28,* 77-90.

Gelso, C. J. & Carter, J. A. (1994). Components of the psychotherapy relationship: their interaction and unfolding during treatment. *Journal of Counseling Psychology, 41*, (3),

296-306.

Golde, C.M. & Dore, T.M. (2001). At Cross Purposes: What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education. Philadelphia, PA: A report prepared for The Pew Charitable Trusts. Consultado em Outubro, 25, 2009 em www.phd-survey.org.

Granof, M. H., & Smith, C. H. (1974). Accounting and the Evaluation of Social Programs: A Comment. *The Accounting Review, 49* (4), 822-825.

Greenhaus, J. H., & Callanan, G. A. (1994). *Career management* (2ª ed.). Fort Worth, TX: Dryden Press.

Gysbers, N.C. (1988). Major trends in career development theory and practice: Implications for industrial education and guidance personnel. *Journal of Industrial Teacher Education, 25(4),* 5-14.

Hall, D. T. (2004). The protean career: a quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior, 65,* 1-13.

Hall, D. T., & Moss, J. E. (1998). The new protean career contract: helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics, 26,* 22-37.

Herr, E. & Cramer, S. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches.* (5ª ed.). New York: Longman.

Herriot, P., & Pemberton, C. (1996). Contracting careers. *Human Relations*, 49 (5), 757-790.

Hiebert, B. (1994). A framework for quality control, accountability and evaluation: Being clear about the legitimate outcomes of career counselling. *Canadian Journal of counselling, 28* (4), 334-345.

Hill, C. E., Helms, J. E., Spiegel S. B., & Tichenor, V. (1988). Development of a system for categorizing client reactions to therapist interventions. *Journal of Counseling Psychology, 35* (1), 27-36.

Hill, C. E., Spiegel, S. B., & Tichenor, V. (1988). Development of system for assessing reactions to therapist intervention. *Journal of Counseling Psychology, 35* (1), 27-36.

Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist, 51*, 397–406

Horvarth, A. O. & Symonds, D. B. (1991). Relationship between working alliance and outcome in psychotherapy: a meta-analysis. *Journal of Counselling Psychology, 38*, 139-149.

Inkson, K., & Arthur, M. B. (2002). How to be a successful career capitalist. *Organizational Dynamics, 31* (3), 48-61.

IAEVG (2003). International competencies for educational and vocational guidance practitioners: Final report to the General Assembly of the International Association for Educational and Vocational Guidance. International Association for Educational and Vocational Guidance, Madrid. Consultado em Agosto, 17, 2010, em http://www.iaevg.org/crc/files/CQS-Final%20Report-draft%208111.doc.

Jones, C., & DeFillipi, R (1996). Back to the future in film: combining industry and self-knowledge to meet the career challenges of the 21st century. *Academy of Management Executive, 10* (4), 89-103.

Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa, 18* (2), 261-265.

Kellett, R., & Conger, 5. (1995). A three-tiered model of career counseling services. ERIC/CASS Digest No.95-75.

Kidd, J. M. (1998). Emotion: an absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior, 52,* 275-288.

Killeen, J., White, M., & Watts, A. G. (1993). *The Economic Value of Careers Guidance*. London, England: Policy Studies Institute.

Kim, B. S. K., & Atkinson, D. R. (2002). Asian American client adherence to Asian cultural values, counselor expression of cultural values counselor ethnicity, and career counseling process. *Journal of Counseling Psychology, 49* (1), 3-13.

Kim, B. S. K., Li., L. C., Liang, C. H. (2002). Effects of Asian American client adherence to Asian cultural values, session goal, and counselor emphasis of client expression on career counseling process. *Journal of Counseling Psychology, 49* (3), 342-354.

King, Z. (2000). The development and initial test of a theory of career self-management. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Department of Organizational Psychology. University of London.

King, Z. (2001). Career self-management: a framework for guidance of employment adults. *British Journal of Guidance & Counselling, 29* (1), 66-78.

King, Z. (2004). Career self-management: its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 112–133.

Kivlighan, D. M., Jr., & Shaughnessy, P. (2000). Patterns of working alliance development: A typology of client's working alliance ratings. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 363–371.

Kokotovic, A. M. & Tracey, T. J. (1990). Working alliance in the early phase of counseling. *Journal of Counseling Psychology, 37* (1), 16-21.

Königstedt, M. (2008). Educação e carreira: estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica. Dissertação de mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Kossek, E. E., Roberts, K., Fisher, S., & DeMarr, B. (1998). Career self-management: a quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Review, 51* (4), 935-962.

Lassance, M. C. & Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4* (1/2), 13-19.

Lea, H. D. & Leibowitz, Z: B. (1992). *Adult career development* (2ª ed.). Alexandria, VA: National Career Development Association.

Lent, R. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a theoretical framework for career preparation. In M. C Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra, Editorial Almedina.

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.

Lent, R., Brown, D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45* (1), 79-122.

Lent, R., Brown, D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates, (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311), San Francisco: Jossey-Bass.

Lewis, J. D. (1983). Guidance program evaluation: How to do it. *School Counselor,* 31, (2), 111-119.

Lim, R. & Patton, W. (2006). What do career counselors think their clients expect from their service? Are they right? *Australian Journal of Career Development, 15* (2), 32-41.

Lima, M. R. (1998). Orientação e desenvolvimento da carreira em estudantes universitários: Estudo das atitudes de planeamento e exploração, identidade vocacional, saliência dos papéis e factores de carreira. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Lisboa.

Lombana, J. H. (1985). Guidance accountability: a new look at an old problem. *School Counselor, 32* (5), 340-346.

Lusky, M. B., & Hayes, R. L. (2001). Collaborative consultation and program evaluation. *Journal of Counseling and Development, 79*, 26-35.

Luzzo, D. A. (2000). *Career Counselling of College Students: an empirical guide to strategies that work*. Washington, DC: American Psychological Association.

Luzzo, D. A. (2000). Career Development of Returning-Adult and Graduate Students. In D. A. Luzzo (ed.), *Career Counseling of College Students.* Washington, D.C.: American Psychological Association.

Maguire, M. (2004). Measuring the outcomes of career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4,* 179-192.

Manthei, R. J. (2007). Clients talk about their experience of the process of counseling. *Counseling Psychology Quarterly, 20* (1), 1-26.

Martin, D. J., Garske, J. P. & Davis, M. K. (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68* (3), 438-450.

Martinez, L. & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com SPSS*. Lisboa: Escola Editora.

McLeod, J. (2003). Doing counselling research (2ªed). London: Sage Publications, Ltd.

McNamara, C. (2002). A basic guide to program evaluation. Consultado em Abril, 9, 2010, em http://www.tgci.com/magazine/A%20Basic%20Guide%20to%20Program%20Evaluation.pdf.

Miler, S. & Liciardi, R. (2003). Tertiary student perceptions of the benefits of professional career management education: an exploratory study. *Career Development International, 8* (6), 309-315.

Mirvis, P. H., & Hall, D. T. (1994). Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 365-380.

Moreira, P., Gonçalves, O., & Beutler, L. E. (2005). *Métodos de selecção de tratamento: O melhor para cada paciente.* Porto: Porto Editora.

Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a Intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Multon, K. D., Kalton, C. A. E., Heppner, M. J., Gysbers, N. C. (2003). The relationship between

counselor verbal response modes and the working alliance in career counseling. *The Career Development Quarterly, 51,* 259-273.

Murphy, S. E., & Ensher, E. A. (2001). The role of mentoring support and self-management strategies on reported career outcomes. *Journal of Career Development, 27* (4), 229-246.

Neault, R. (2002). Thriving in the new millennium: career management in the changing world of work. *Canadian Journal of Career Development, 1* (1), 11-21.

Nichols, L. (2002). Participatory program planning: including program participants and evaluators. *Evaluation and Program Planning, 25*, 1-14.

Noe, R. A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior, 17,* 119-133.

Nyquist, J., and Wulff, D. H. (2000). Re-envisioning the Ph.D.: Recommendations from National Studies on Doctoral Education. University of Washington. Consultado em Outubro, 30, 2009, em http://www.grad.washington.edu/envision/project_resources/national_recommend.html.

OECD (2010). *Perspectives on global development 2010: Shifting wealth*. OECD Publishing.

Oliver, L. & Spokane, A. (1988). Career-Intervention Outcome What Contributes to Client Gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.

Orpen, C. (1994). The effects of organizational and individual career management on career success. *International Journal of Manpower, 15* (1), 27-37.

Paisley, P. O. & Hayes, R. I. (1997). *Research in school counseling*. In L. Loesch, N. Vacc. (Org.). Research in counseling and therapy (pp. 7-9). Greenshoto, NC: ERIC/CASS, 1997.

Papineau, D. and Kiely, M. (1996). Participatory evaluation in a community organization: Fostering stakeholder empowerment and utilization. *Evaluation and Program Planning, 19* (1), 79.

Parker, P., Khapova, S. N., & Arthur, M. B. (in press). The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. *Journal of Vocational Behavior.*

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation.* Boston: Houghton Mifflin.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Peng, H. (2001). Comparing the effectiveness of two different career education courses on

career decidedness for college freshmen: an exploratory study. *Journal of Career Development, 28* (1), 29-41.

Peterson, G. W., Sampson, J. P. & Reardon, R. C. (1991). *Career Development and Services. A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Pickering, J. W., & Vacc, N. A. (1984). Effectiveness of career development interventions for college students: A review of published research. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 149-159.

Pinto, J., & Taveira, M. C. (2010). *Eficácia de uma intervenção de carreira: um estudo longitudinal*. Comunicação oral apresentada no "VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia". Braga: Universidade do Minho.

Pinto. J. C. & Taveira, M. C. (2010). Seminário de gestão pessoal da carreira: avaliação de um programa de intervenção psicológica no ensino superior. Comunicação oral apresentada no "I Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho.

Plant, P. (2004). Quality in Career Guidance: Issues and Methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 141-157.

Raabe, B., Frese, M., Beehr, T. A. (2007). Action regulation theory and career self-management. *Journal of Vocational Behavior, 70,* 207-311.

Rafael, M. (2001). O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira (C-DAC). Preocupações de carreira, crenças de carreira e stress profissional em adultos trabalhadores. Dissertação de doutoramento em Psicologia da Orientação Escolar e Profissional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Rafael, M. (2007). Career development and management in 21st century adults: readings toward harmonization of global and individual levels. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5* (1), 75-102.

Riddle, D. I. & Ward, V. G. (2000). Ongoing career management in the millennium. NATCOM Papers.

Robitschek, C., & Cook, S.W. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 127-141.

Rojo, V. A., Jiménez, E. G., Flores, J. G., Clares, P. M. Rodriguéz, S. R. & Santero, J. R. (2002). Diseño y evaluación de programas. Madrid: Editoral EOS.

Rounds, J.B., & Tinsley, H.E.A. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S.D. Brown, & R. Lent (Eds.), Handbook of counseling psychology (pp. 137-177). New York: Wiley.

Rowold, J. & Staufenbiel, K. (2001). The validity of German version of the career exploration survey. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 10* (1), 21-34.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development, 45* (3), 247-259.

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

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In D. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 43-70). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: a history of the guidance profession. In J. A. Athanasou, & R. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Netherlands: Springer.

Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive, 10* (4), 80-88.

Sexton, T. L. & Whiston, S. C. (1994). The status of the counseling relationship: an empirical review, theoretical implications, and research directions. *The Counseling Psychologist, 22,* 6-79.

Sexton, T. L. (1996). The relevance of counseling outcome research: current trends and practical implications. *Journal of Counseling & Development, 74,* 590-600.

Shaffer, L. F., & Shoben, E. J. (1956). *The psychology of adjustment* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Shivy, V. A. & Koehly, L. M. (2002). Client perceptions of and preferences for university-based career services. *Journal of Vocational Behavior, 60,* 40-60.

Silva, F. & Taveira, M. C. (2010). Competências de exploração vocacional de adultos não-universitários. In M. C. Taveira & A. D. Silva, Desenvolvimento Vocacional, Avaliação e Intervenção, pp. 183-196. Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.

Silva, J. T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática

psicológica. In M. C Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 95-125). Coimbra, Editorial Almedina.

Smallwood, S. (2004). Doctor dropout: High attrition from PhD programs is sucking away time, talent and money and breaking some hearts too. *The Chronicle of Higher Education,* 50 (19), A 10.

Smithson, J., Lewis, S., & Guerreiro, M. D. (1998). Percepções dos jovens sobre a insegurança no emprego e suas implicações no trabalho e na vida familiar. *Sociologia – Problemas e práticas, 22,* 97-113.

Soares, A. P. (1998). Desenvolvimento vocacional de jovens e adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Sparta, M., Bardagi, M., Andrade, A. (2005). Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. *Aletheia, 22*, 79-88.

Spokane, A. (2004). Avaliação das Intervenções de Carreira. In L. M. Leitão (Coord.) *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 455-473). Coimbra, Quarteto Spokane, A. R. & Oliver, L. (1983). The outcomes of vocational intervention. In W. B. Walsh & S.H Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 99). Hillsdale, NJ: LEA.

Spokane, A., & Oliver, L. (1983). The outcomes of vocational intervention. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (Vol. 2, pp. 99-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stewart, D. W. (1995). Developmental Considerations in Counseling Graduate Students. *Guidance and Counseling, 10* (3), 21–23.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practice.* Boston: Kluwer-Nijhoff.

Stumpf, S. A., & Lockhart, M. C. (1987). Career exploration: work-role salience, work preferences, beliefs, and behavior. *Journal of Vocational Behavior, 30,* 258-269.

Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Career Exploration Survey. *Journal of Vocational Behavior, 22,* 191-226.

Sturges, J. (2008). All in a day's work? Career self-management and the management of the boundary between work and non-work. *Human Resource Management Journal, 18* (2), 118-134.

Sturges, J., Conway, N., & Liefooghe, A. (2008). What's the deal? An exploration of career management behaviour in Iceland. *The International Journal of Human Resource Management, 19* (4), 752-768.

Sturges, J., Guest, D., & Davey, K. M. (2000). Who's in charge? Graduates' attitudes to and experiences of career management and their relationship with organizational commitment. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 9* (3), 351-370.

Sturges, J., Guest, D., Conway, N., & Davey, K. M. (2002). A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work. *Journal of Organizational Career, 23*, 731-748.

Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management, 25*, 457-484.

Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 19–29.

Sullivan, S. E., Carden, W. A., & Martin, D. F. (1998). Careers in the next millennium: Directions for future research. *Human Resource Management Review, 8* (2), 165-185.

Super, D. E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teacher College Record, 57,* 151-163.

Super, D. E. (1990). The life-span approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Org.). *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling.* Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Swanson, J. (1995). The Process and Outcomes oh Career Counseling. In S.H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.). *Handbook of Vocational Psychology, Theory Research, and practice*. (2rd. Ed.). (pp. 217-260). Mahwah, NJ: LEA.

Swanson, J. L., & Fouad, N. (1999). *Career theory and practice. Learning through case studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional.* Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Taveira, M. C. (2000). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as

relações entre a exploração, a identidade, e a indecisão vocacional. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Taveira, M. C. (2009). Promoción de la empleabilidade profesional en la vida adulta: el papel de los seminarios de gestión personal de la carrera. Comunicação apresentada no X Seminario Permanente d'Orientación Profesional i Seminario International d'Orientación Profesional. Adultos emergentes, transiciones, i orientación profesional, MIDE. Barcelona, Espanha.

Taveira, M. C. & Rodriguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional: teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogia, 21* (2), 335-345.

Taveira, M. C., & Pinto, J. C. (2008). A gestão pessoal da carreira no ensino superior: cinco estudos de caso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 60,* (3), 77-91.

Taveira, M. C., Coelho, H., Oliveira, H., Leonardo, J. (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações.* Coimbra: Almedina.

Taveira, M. C., Faria, L., Loureiro, M. N., & Pinto, J. C. (2010). Exploração vocacional de universitários: novo estudo de validação do modelo de exploração vocacional de Stumpf, Colarelli e Hartman (1983). Comunicação oral apresentada no "I Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho.

Taveira, M. C., Oliveira, H., & Gomes, D. (2004). *Sistema de Reacções do Cliente*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho.

Taveira, M. C., Silva, A. D., Loureiro, M. N., Araújo, A., Faria, L., & Pinto, J. C., & Sousa, S. (2007). "A minha inscrição no Seminário Gestão Pessoal da Carreira versão B: motivações e receios". Manuscrito não publicado, Universidade do Minho.

Taveira, M. C., Silva, A. D., Loureiro, M. N., Araújo, A., Faria, L., & Pinto, J. C., & Sousa, S. (2007). Seminário de Gestão Pessoal da Carreira – versão A, B, e C. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho.

Taveira, M. C., Silva, A. D., Loureiro, M. N., Araújo, A., Faria, L., & Pinto, J. C. (2009). Seminário de Gestão Pessoal da Carreira – versão B. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho.

Taylor-Powell, E., Steel, S. & Douglah, M. (1996). Planning a program evaluation. Consultado em Maio, 12, 2010, em http://learningstore.uwex.edu/assets/pdfs/G3658-1.pdf.

Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo, 12* (1), 195-202.

Teixeira, M., Bardagi, M., & Hutz, C. (2007). Escala de Exploração Vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo, 12* (1), 195-202.

Thite, M. (2001). Help us to help yourself: The paradox of contemporary career management. *Career Development International,6* (6), 312-317.

Thomas, D. C., Lazarova, M. B., & Inkson, K. (2005). Global careers: new phenomenon or new perspectives? *Journal of World Business, 40,* 340-347.

Thomas, J. H. & McDaniel, C. R. (2004). Effectiveness of a required course in career planning for psychology majors. *Teaching of Psychology, 31* (1), 22-27.

Van Vianen, A. E. M., De Pater, I. E., & Preenen, P. T. Y. (2008). Career management: taking control of the quality of work experiences. In J. A. Athanasou & R. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 283-301). Netherlands: Springer.

Veloso, E. F. R., Trevisan, L. N., Santos, E. A. P., & Oliveira, V. G. (2007). Sinais de carreiras sem fronteiras: uma pesquisa experimental para a construção de hipóteses sobre a associação entre as âncoras de carreira e as influências sociais. Comunicação apresentada no VI Congresso Virtual Brasileiro de Administração, Brasil.

Vos, A., & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior 73,* 449-456.

Walz, G. & Benjamin, L. (1981). Programs and Practices in Adult Counseling. ERIC/CASS, 1-53.

Weng, Q. & McElroy, J. (2009). Vocational self-concept as a mediator of the relationship between career self-management and job decision effectiveness. *Journal of Vocational Behavior.*

Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior, 57*, 379-394.

Whiston, S. C., & Buck, I. M. (2008). Evaluation of career guidance programs. In J. A. Athanasou & R. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 677-692). Netherlands: Springer.

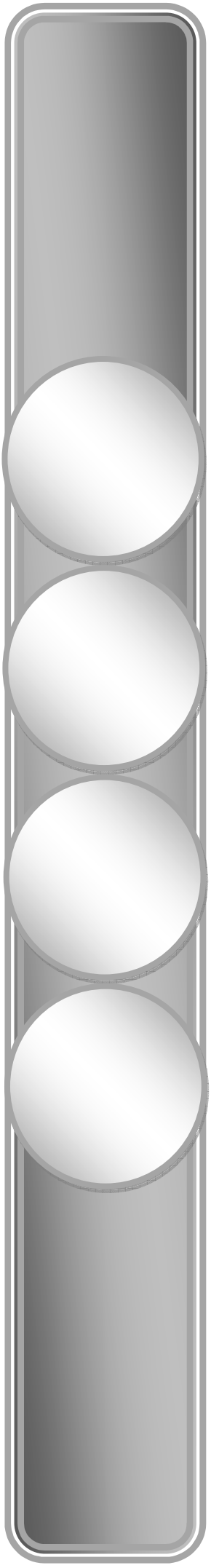
Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior, 62,* 390–410.

Whiston, S. C., Sexton, T., & Lasoff, D. (1998). Career-intervention outcome: a replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology, 45,* 150-165.

Whitaker, L. A., Philips, J. C., & Tokar D. M. (2004). Influencing client expectations about career counseling using a videotaped intervention. *Career Development Quarterly, 52,* 309-318.

Woodward, C. A. (2002). *Program evaluation*. In G. R. Norman, C. P. M. van der Vleuten, & D. I. Newble (Eds.), *International handbook of research in medical education* (127-131). London: Springer.

ANEXOS



Anexo 1: Reacções ao processo por grupo de intervenção: estatística descritiva (n=53)

Reacções	Grupo 1 (n=4)		Grupo 2 (n=5)		Grupo 3 (n=4)		Grupo 4 (n=4)		Grupo 5 (n=5)		Grupo 6 (n=5)		Grupo 7 (n=2)	
	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5
Compreensão	3 (75%)	4 (100%)	4 (80%)	4 (80%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (80%)	4 (80%)	4 (80%)	3 (60%)	2 (100%)	1 (50%)
Apoio	3 (75%)	3 (75%)	3 (60%)	3 (60%)	1 (25%)	3 (75%)	3 (75%)	4 (100%)	4 (80%)	3 (60%)	2 (40%)	2 (40%)	2 (100%)	1 (50%)
Confiança	3 (75%)	4 (100%)	2 (40%)	2 (40%)	3 (75%)	4 (100%)	4 (100%)	2 (50%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (50%)	0
Bem-estar	1 (25%)	2 (50%)	2 (40%)	2 (40%)	4 (100%)	1 (25%)	3 (75%)	0	3 (60%)	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	0	1 (50%)
Pensamentos/Comportamentos negativos	1 (25%)	2 (50%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (40%)	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (50%)	1 (50%)
Auto-conceito	3 (75%)	2 (50%)	4 (80%)	3 (60%)	4 (100%)	2 (50%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (80%)	4 (80%)	4 (80%)	4 (80%)	1 (50%)	2 (100%)
Clareza	1 (25%)	4 (100%)	2 (40%)	2 (40%)	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)	3 (75%)	4 (80%)	4 (80%)	4 (80%)	2 (40%)	1 (50%)	2 (100%)
Reconhecimento de sentimentos	0	0	1 (20%)	1 (20%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	4 (80%)	2 (40%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (50%)	0
Responsabilidade	1 (25%)	1 (25%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (25%)	0	1 (25%)	1 (25%)	1 (20%)	0	1 (20%)	0	0	1 (50%)
Envolvimento	1 (25%)	1 (25%)	1 (20%)	1 (20%)	2 (50%)	0	1 (25%)	1 (25%)	2 (40%)	0	1 (20%)	1 (20%)	0	0
Alteração de perspectivas	1 (25%)	1 (25%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (25%)	0	2 (50%)	3 (75%)	2 (40%)	0	3 (60%)	2 (40%)	0	0
Educação	2 (50%)	3 (75%)	2 (40%)	4 (80%)	0	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	5 (100%)	5 (100%)	4 (80%)	1 (20%)	2 (100%)	2 (100%)
Alteração de comportamentos	0	2 (50%)	1 (20%)	4 (80%)	0	0	2 (50%)	0	1 (20%)	2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	0	1 (50%)
Mudança	1 (25%)	2 (50%)	4 (80%)	2 (40%)	2 (50%)	3 (75%)	2 (50%)	1 (25%)	2 (40%)	3 (60%)	3 (60%)	3 (60%)	2 (100%)	2 (100%)
Medo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Agravamento da situação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bloqueio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (50%)
Desorientação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Confusão	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (20%)	0	0	0	0	1 (50%)
Incompreensão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Falta de reacção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 1: Reacções ao processo por grupo de intervenção: estatística descritiva (n=53) (continuação)

Reacções	Grupo 8 (n=4)		Grupo 9 (n=5)		Grupo 10 (n=4)		Grupo 11 (n=5)		Grupo 12 (n=2)		Grupo 13 (n=4)	
	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5	Sessão 2	Sessão 5
Compreensão	4 (100%)	4 (100%)	5 (100%)	3 (60%)	3 (75%)	3 (75%)	2 (40%)	1 (20%)	2 (100%)	2 (100%)	3 (75%)	4 (100%)
Apoio	2 (50%)	2 (50%)	2 (40%)	3 (60%)	2 (50%)	4 (100%)	1 (20%)	1 (20%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (50%)	2 (50%)
Confiança	1 (25%)	2 (50%)	1 (20%)	4 (80%)	1 (25%)	3 (75%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (50%)	2 (100%)	0	0
Bem-estar	1 (25%)	0	0	1 (20%)	1 (25%)	2 (50%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (50%)	1 (50%)	0	1 (25%)
Pensamentos/Comportamentos negativos	0	2 (50%)	2 (40%)	3 (60%)	2 (50%)	3 (75%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (50%)	1 (50%)	1 (25%)	2 (50%)
Auto-conceito	3 (75%)	3 (75%)	2 (40%)	4 (80%)	4 (100%)	3 (75%)	5 (100%)	4 (80%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (50%)	2 (50%)
Clareza	3 (75%)	3 (75%)	2 (40%)	3 (60%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (20%)	3 (60%)	1(50%)	1 (50%)	2 (50%)	1 (25%)
Reconhecimento de sentimentos	3 (75%)	2 (50%)	1 (20%)	0	2 (50%)	1 (25%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (50%)	0	0	0
Responsabilidade	1 (25%)	2 (50%)	0	1 (20%)	0	0	1 (20%)	1 (20%)	2 (100%)	2 (100%)	0	0
Envolvimento	1 (25%)	1 (25%)	1 (20%)	0	1 (25%)	0	0	1 (20%)	0	1 (50%)	0	0
Alteração de perspectivas	0	2 (50%)	1 (20%)	1 (20%)	0	1 (25%)	0	0	0	1 (50%)	0	0
Educação	2 (50%)	2 (50%)	2 (40%)	4 (80%)	4 (100%)	3 (75%)	3 (60%)	5 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (50%)	3 (75%)
Alteração de comportamentos	0	2 (50%)	2 (40%)	0	0	2 (50%)	0	2 (40%)	0	2 (100%)	0	0
Mudança	1 (25%)	3 (75%)	2 (40%)	0	2 (50%)	1 (25%)	3 (60%)	2 (40%)	1 (50%)	0	2 (50%)	2 (50%)
Medo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Agravamento da situação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bloqueio	0	0	0	1 (20%)	0	0	0	0	0	0	0	0
Desorientação	0	0	0	1 (20%)	0	0	0	0	0	0	0	0
Confusão	0	0	0	1 (20%)	0	0	0	0	0	0	1 (25%)	0
Incompreensão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Falta de reacção	0	0	0	1 (20%)	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 2: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: frequências por grupo específico de intervenção (n=62)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 1 (n=4)						Grupo 2 (n=5)						Grupo 3 (n=4)					
				Pré-teste			Pós-teste			Pré-teste			Pós-teste			Pré-teste			Pós-teste		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	8.75	2.06	6-11	11.5	1	10-12	7.6	4.39	3-14	8.6	2.41	6-11	7.75	2.99	5-12	9.25	1.89	8-12
		Certeza nos resultados da exploração	9	7.5	1.73	6-9	7.5	1.91	5-9	8.4	3.51	4-13	9.4	2.88	6-13	7.25	3.5	3-11	8.75	1.26	7-10
		Instrumentalidade Externa	12	15	3.74	11-20	15.25	1.71	13-17	15.2	2.77	11-18	15.8	3.63	12-20	11.75	4.79	6-17	13.5	3.42	9-17
		Instrumentalidade Interna	30	33.5	6.35	24-37	40.25	4.03	37-46	35	5.1	28-40	41.6	5.46	33-48	30.75	5.38	24-36	35.5	3.7	31-39
		Importância de obter a posição preferida	9	9.25	1.71	7-11	9.25	2.22	7-12	10.2	2.95	5-12	11.2	2.17	9-14	7.5	1	6-8	9	2.83	5-11
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio	12	13	4.55	7-17	15	2.45	12-18	12.2	2.59	9-15	13.4	2.3	11-16	10.75	5.44	5-18	13	2.16	11-16
		Exploração de si próprio/a	15	15.75	3.95	10-19	16.75	1.71	15-19	12.6	3.72	8-18	19	1	18-20	13.75	3.86	10-19	20.75	3.5	17-25
		Exploração sistemática-intencional	6	6	2.83	2-8	5.25	.957	4-6	4.8	1.64	2-6	5.4	1.34	4-7	4	1.41	2-5	4.5	1.9	2-6
		Quantidade de informação	9	11.5	.578	11-12	11.75	.957	11-13	10.7	.447	10-11	11.6	.89	10-12	9.5	1.73	8-12	11.5	2.52	9-15
	Reacções de Exploração Vocacional	Satisfação com a informação	9	11	1.41	9-12	11.75	.957	11-13	10.2	1.3	9-12	10.8	,45	10-11	9.25	1.71	7-11	11.25	2.06	9-14
		Stress na exploração	16	8.5	2.65	6-12	13.5	1.29	12-15	13.2	1.64	11-15	17	2.65	14-21	11.75	3.86	8-17	13	4.4	8-18
		Stress na decisão	20	12.75	5.06	7-19	16.88	2.46	14-20	22.4	5.41	15-30	20.8	4.71	17-28	16.5	8.85	8-26	15.25	6.99	7-22
IPC	Exploração	Cristalizar	15	14	5.94	7-21	12.5	2.08	10-15	16.6	3.44	12-20	16.4	3.78	12-20	14.5	3.7	10-18	10.5	4.2	5-15
		Especificar	15	15.5	3.7	11-19	15.25	2.75	12-18	19	2	16-21	18.2	4.6	11-23	15	3.37	10-17	11.5	3.42	8-16
		Implementar	15	13.75	4.99	10-21	15.25	3.2	13-20	17.8	2.05	16-20	18.4	5.03	12-24	17	4.08	13-21	14.25	4.57	11-21
	Estabelecimento	Estabilizar	15	15.75	2.06	14-18	17.5	2.08	15-20	16.6	4.51	9-21	16.8	3.9	13-23	17.75	5.5	13-23	14.75	6.29	9-22
		Consolidar	15	15.25	4.43	11-20	17.75	3.4	15-22	18.8	3.96	12-22	18	4.36	11-23	21.25	3.86	17-25	16.5	5.07	13-24
		Promover	15	13	3.37	8-15	16.25	4.19	10-19	19.4	4.16	13-24	18.2	5.36	11-24	18.75	5.91	10-23	13.75	8.77	5-25
	Manutenção	Manter	15	12.25	2.87	9-16	15.25	3.1	11-18	18	4.64	11-24	16	4.36	9-20	17.25	3.59	14-22	12.25	2.87	10-16
		Actualizar	15	19	3.74	14-23	21.5	4.12	17-25	19.2	5.76	10-24	18.4	4.67	13-25	19.5	2.38	17-22	14	5.89	6-20
		Inovar	15	20.25	4.11	15-25	20.25	5.5	15-25	20.6	3.36	17-24	20	4	15-25	21	2.9	17-24	14.75	6.9	6-22
	Declínio	Desacelerar	15	9.25	2.22	7-12	11.75	2.5	9-15	15	2.65	11-18	15.4	6.27	8-25	13.5	4.51	10-20	9.5	2.08	7-12
		Planear a Reforma	15	7.25	2.22	5-10	10.5	4.51	5-16	12.6	2.3	9-15	13.8	6.1	9-23	12.5	5.8	6-20	11.5	4.43	7-17
		Reforma	15	8.25	3.94	5-13	9.75	5.25	5-17	16.6	2.7	12-19	15.2	6.06	10-24	16.5	7.85	8-25	16.25	5.91	8-21

Anexo 2: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: frequências por grupo específico de intervenção (n=62) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 4 (n=4)						Grupo 5 (n=5)						Grupo 6 (n=5)					
				Pré-teste			Pós-teste			Pré-teste			Pós-teste			Pré-teste			Pós-teste		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	7.5	3.11	4-11	9.5	.577	9-10	7.6	1.82	6-10	10.2	1.3	9-12	8.4	3.29	3-12	9.4	2.5	6-13
		Certeza nos resultados da exploração	9	6.75	2.63	3-9	8.5	2.08	6-11	5.6	1.94	3-7	7.6	1.95	5-10	6.6	2.97	3-11	7.8	3.83	3-13
		Instrumentalidade Externa	12	17.5	1.29	16-19	17.75	2.22	15-20	14.8	2.28	12-17	17.4	2.61	14-20	15.2	2.77	12-19	16	2	13-18
		Instrumentalidade Interna	30	41.5	1.73	40-44	47.25	4.35	41-51	38.2	1.48	36-40	46.2	2.49	43-50	35	8	22-42	42.2	6.3	35-49
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	9	10	1.41	8-11	10.5	1.29	9-12	9.6	1.82	8-12	9.8	1.64	8-12	10.8	1.64	9-13	11.6	2.3	9-15
		Exploração do meio	12	9.75	1.5	8-11	13.75	.5	13-14	10.4	2.88	7-14	13.8	3.35	10-18	10.6	5.08	4-17	10.4	4.77	5-17
		Exploração de si próprio/a	15	13.25	2.63	11-17	18.5	2.38	16-21	15	5.1	6-18	19.2	3.27	17-25	13.6	6.88	6-22	17	4.06	14-24
		Exploração sistemática-intencional	6	4.75	2.22	2-7	7	.82	6-8	5.4	2.51	2-9	5.8	2.49	2-8	5.2	1.92	3-8	5.4	1.14	4-7
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	8.5	.577	8-9	9.5	.577	9-10	9.4	3.2	4-12	10.2	1.79	8-12	8.8	3.11	6-13	9.6	3.29	6-13
		Satisfação com a informação	9	8.25	.957	7-9	9.5	1.73	7-11	9	2.35	5-11	9.8	1.92	7-12	8.4	1.95	6-11	10.2	2.68	6-12
		Stress na exploração	16	14	3.16	11-18	15.25	5.85	8-22	12.6	5.5	7-19	13.8	4.21	7-18	8.2	1.64	6-10	11.6	3.71	9-18
		Stress na decisão	20	20	10.52	5-29	18	8.98	5-24	17.6	9.07	7-30	19.8	6.1	13-27	19.6	5.94	16-30	21.8	7.46	11-28
IPC	Exploração	Cristalizar	15	19.25	1.5	17-20	16.5	6.95	8-25	17	4.18	10-21	16.2	3.96	11-20	18.8	1.3	17-20	18.2	1.3	17-20
		Especificar	15	18.75	2.5	16-22	18.25	6.7	9-25	19.8	5.54	10-23	17.6	4.88	11-24	20.2	2.05	18-22	17.6	1.82	16-20
		Implementar	15	18.25	2.5	15-21	17.75	6.5	9-24	17	2.55	13-19	16.2	1.92	13-18	18.2	2.77	16-23	15.4	2.41	13-18
	Estabelecimento	Estabilizar	15	18.75	1.5	17-20	17.75	5.56	11-24	15.2	2.39	12-18	14	2.12	12-17	14.8	2.39	12-18	13.6	2.19	11-17
		Consolidar	15	18	2.94	15-21	17	4.9	11-21	18.8	2.95	14-21	17.2	3.03	14-22	19	1	18-20	17.6	2.3	14-20
		Promover	15	18.75	1.89	16-20	17.5	3.51	14-21	17	2	14-19	15.2	3.96	12-22	17.8	3.11	13-21	16.4	4.88	9-22
	Manutenção	Manter	15	17.5	3	16-22	16.75	3.3	13-21	18	3.16	13-21	16	2.83	14-20	15.2	3.49	11-20	16.2	2.68	13-19
		Actualizar	15	20	2.16	17-22	17.25	5.32	13-25	20	3.16	15-23	18.6	4.34	15-25	18.8	1.92	16-21	17.8	3.35	14-22
		Inovar	15	21.5	1.91	19-23	18.5	4.51	15-25	20	3	15-23	19	3.46	16-24	20.4	3.36	16-25	17.4	3.36	14-23
	Declínio	Desacelerar	15	16.25	2.63	14-20	12.5	3.42	9-17	10.2	.837	9-11	11.8	4.82	8-20	14.8	2.28	11-17	13.4	3.92	10-20
		Planear a Reforma	15	12.5	4.12	9-17	12.25	4.35	8-16	8.6	3.21	6-13	9.6	3.21	5-13	11.4	3.91	7-16	10.6	2.88	8-15
		Reforma	15	15.75	4.99	11-21	13.75	6.95	8-22	10.6	5.68	5-18	11.6	3.91	8-18	12.2	3.63	7-17	13	2.65	10-17

Anexo 2: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: frequências por grupo específico de intervenção (n=62) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 7 (n=2)						Grupo 8 (n=4)						Grupo 9 (n=5)					
				Pré-teste			Pós-teste			Pré-teste			Pós-teste			Pré-teste			Pós-teste		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	9	1.41	8-10	9	1.41	8-10	7.5	3.87	3-12	8.75	5.06	3-15	8.6	2.3	6-12	10.6	1.51	9-12
		Certeza nos resultados da exploração	9	8	4.24	5-11	8	1.41	7-9	6.75	3.86	3-11	8.75	5.06	3-13	8	3.24	3-12	9	4.63	3-15
		Instrumentalidade Externa	12	15	.000	15-15	17.5	3.53	15-20	17	2.94	14-20	17.75	2.87	14-20	16.2	3.83	11-20	15.2	3.89	10-20
		Instrumentalidade Interna	30	33.5	6.36	29-38	41.5	4.95	38-45	38	6.22	31-45	45.25	6.85	40-55	41.8	4.86	35-47	46	5.52	40-51
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	9	9	4.24	6-12	8.5	2.12	7-10	10	2.16	7-12	10.25	4.5	5-14	10.4	3.64	6-15	10.8	4.08	6-15
		Exploração do meio	12	5.5	2.12	4-7	10.5	9.19	4-17	11.5	4.8	5-16	11.5	5.74	4-16	12	4.3	8-18	12.4	2.88	9-16
		Exploração de si próprio/a	15	9.5	.707	9-10	14	1.41	13-15	15.5	7.05	7-24	22	6	13-25	17.8	2.94	13-20	17.8	1.64	15-19
		Exploração sistemática-intencional	6	3	1.41	2-4	3.5	2.12	2-5	6.5	1.91	4-8	5.75	3.3	2-9	5	1.41	4-7	5.2	1.09	4-6
		Quantidade de informação	9	9.5	3.54	7-12	9	2.83	7-11	9.25	2.5	6-12	11.5	1.29	10-13	8	1	7-9	9.8	1.48	8-12
	Reacções de Exploração Vocacional	Satisfação com a informação	9	9	1.41	8-10	24	19.8	10-38	9.75	2.63	6-12	11	3.46	6-14	9.2	2.16	6-12	10.2	1.3	9-12
		Stress na exploração	16	14	7.07	9-19	13	1.41	12-14	10.75	3.77	8-16	15	7.3	7-23	11	4.52	6-16	13.6	3.64	8-17
		Stress na decisão	20	21	9.9	14-28	23	1.41	22-24	13	7.07	5-21	15.5	12.71	5-32	26.4	5.45	20-35	22.2	9.62	9-35
IPC	Exploração	Cristalizar	15	17	7.07	12-22	16	2.83	14-18	15.25	4.57	9-20	14.25	9.28	6-25	20.6	2.3	19-24	20.8	3.63	15-25
		Especificar	15	17.5	4.95	14-21	14.5	3.53	12-17	14.75	6.29	9-22	15	8.9	7-25	19	3.67	15-25	21.6	3.64	16-25
		Implementar	15	15.5	3.54	13-18	17.5	7.78	12-23	15.75	4.85	11-22	16	2.16	14-19	19	3.8	15-25	19.2	2.49	15-21
	Estabelecimento	Estabilizar	15	16	1.41	15-17	17	2.83	15-19	20.25	2.63	18-23	19.75	4.27	15-25	17.4	2.3	14-20	16.6	5.77	9-24
		Consolidar	15	21	4.24	18-24	18	1.41	17-19	16	2.94	12-19	15.5	3.87	10-19	20	3.6	16-25	21.2	2.49	19-25
		Promover	15	18	5.66	14-22	16.5	7.78	11-22	15.50	3.51	12-19	11.75	2.36	10-15	18	5	11-25	19.2	4.76	12-24
	Manutenção	Manter	15	14.5	3.54	12-17	15	1.41	14-16	19	2.16	17-22	14.75	1.5	13-16	18.2	2.77	14-21	20	3.93	15-24
		Actualizar	15	19.5	7.78	14-25	18	7.07	13-23	19.75	2.36	18-23	18.5	3.1	16-23	21.6	3.97	16-25	21.2	3.63	17-25
		Inovar	15	21.5	4.95	18-25	20	4.24	17-23	20.5	.577	20-21	15	2.16	12-17	20	4.79	15-25	21	3.39	17-25
	Declínio	Desacelerar	15	14.5	.707	14-15	10	1.41	9-11	14	3.46	11-19	12.25	6.7	5-21	15	2.73	12-19	16.4	3.2	13-21
		Planear a Reforma	15	10	.000	10-10	6	1.41	5-7	10	2.16	7-12	7.75	3.2	5-11	11.2	4.65	6-17	13.6	7.09	6-23
		Reforma	15	15.5	7.78	10-21	9.5	3.54	7-12	11.5	4.2	7-17	8.25	3.3	5-12	17.2	6.45	10.25	15.6	7.09	8-24

Anexo 2: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: frequências por grupo específico de intervenção (n=62) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 10 (n=4)						Grupo 11 (n=5)						Grupo 12 (n=2)					
				Pré-teste			Pós-teste			Pré-teste			Pós-teste			Pré-teste			Pós-teste		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	9	1.41	8-11	10	1.15	9-11	9.2	1.79	7-12	10.2	3.7	4-14	9	1.41	8-10	10	2.83	8-12
		Certeza nos resultados da exploração	9	8.75	1.25	7-10	10	1.82	8-12	7	3.32	3-10	7.8	3.35	4-12	4.5	2.12	3-6	6.5	3.54	4-9
		Instrumentalidade Externa	12	16.5	3.51	13-20	17.75	2.63	15-20	16.6	3.29	13-20	17.2	3.27	12-20	17	1.41	16-18	18	.000	18-18
		Instrumentalidade Interna	30	37.75	6.99	31-46	46.25	8.05	38-55	41.4	8.17	30-50	46.6	4.98	40-52	34.5	.707	34-35	45.5	6.36	41-50
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	9	12	4.08	6-15	11.75	2.36	10-15	9.2	3.56	4-12	9.6	2.3	8-13	11	.000	11-11	11	1.41	10-12
		Exploração do meio	12	13	6.06	4-17	14.5	1.73	12-16	10.6	2.7	6-13	13.6	1.82	12-16	7	1.41	6-8	11.5	3.54	9-14
		Exploração de si próprio/a	15	18.5	7.76	7-24	20.75	1.5	19-22	15.4	3.36	11-20	18	3.67	14-23	8.5	.707	8-9	17.5	2.12	16-19
		Exploração sistemática-intencional	6	6	2.16	3-8	5.75	2.21	3-8	5.4	1.67	4-8	6.2	1.3	5-8	3	1.41	2-4	4	.000	4-4
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	11	1.15	10-12	10.5	1.29	9-12	10.6	2.41	8-13	12	.707	11-13	9	1.41	8-10	11	1.41	10-12
		Satisfação com a informação	9	10.75	1.5	10-13	11.25	2.06	9-13	8.8	1.92	7-12	10.6	2.3	7-13	7	.000	7-7	9.5	4.95	6-13
		Stress na exploração	16	13	7.34	7-23	14.5	5.19	8-20	12.6	5.81	6-19	13.2	4.15	7-17	11.5	2.12	10-13	14.5	6.36	10-19
		Stress na decisão	20	18.75	7.45	8-25	21	6.83	12-28	15.4	7.8	8.26	16.8	6.42	7-25	19	9.9	12-26	15.5	.707	15-16
IPC	Exploração	Cristalizar	15	14.5	5.8	6-19	16	7.43	5-21	15.2	2.95	11-18	14.2	1.48	12-16	16.5	3.54	14-19	18	2.83	16-20
		Especificar	15	14.75	4.71	8-19	19.25	5.9	11-25	17.2	3.03	15-21	14.6	2.3	12-18	14	4.24	11-17	14.5	.707	14-15
		Implementar	15	17.75	7.27	8-25	19	4.83	12-23	15.4	3.36	11-19	16	4.64	10-22	16.5	3.54	14-19	20	2.83	18-22
	Estabelecimento	Estabilizar	15	17.75	5.73	11-25	16.75	5.73	12-25	18.8	3.56	14-22	15	5.48	9-23	17.5	6.36	13-22	23	1.41	22-24
		Consolidar	15	17.75	5.31	10-22	19.25	1.7	17-21	14.6	5.27	12-24	17.6	2.88	15-22	20	5.66	16-24	22.5	.707	22-23
		Promover	15	18.25	6.99	9-25	18.5	4.79	14-25	16.2	2.95	13-21	14	5.39	9-22	17.5	2.12	16-19	20.5	2.12	19-22
	Manutenção	Manter	15	18.5	4.43	14-24	20	12.94	17-24	18.4	2.88	14-22	17	3.54	13-21	18.5	4.94	15-22	20.5	.707	20-21
		Actualizar	15	22	3.82	17-25	22.75	3.3	18-25	18.6	.894	18-20	20.8	3.57	15-24	21	4.24	18-24	21.5	3.54	19-24
		Inovar	15	25	4.32	15-25	20.5	3.31	17-25	12	1.22	10-13	20	2.74	17-24	23.5	2.12	22-25	22	2.83	20-24
	Declínio	Desacelerar	15	11.75	1.5	10-13	14.25	5.12	9-21	10.8	3.7	6-16	12.4	3.85	9-19	16.5	.707	16-17	15	2.83	13-17
		Planear a Reforma	15	10.25	3.4	6-13	12.25	2.5	9-15	11.6	2.41	9-15	11	3.74	7-17	17	4.24	14-20	20.5	2.12	19-22
		Reforma	15	10	4.08	5-15	17.25	3.94	14-23	14.2	1.48	12-16	11	3.32	8-15	20	7.07	15-25	15	5.66	11-19

Anexo 2: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: frequências por grupo específico de intervenção (n=62) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 13 (n=4)						Grupo 14 (n=9)					
				Pré-teste			Pós-teste			Pré-teste			Pós-teste		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	8	4.08	5-14	8.5	2.65	6-12	10	2.4	6-14	10	2.06	8-13
		Certeza nos resultados da exploração	9	4.04	1.09	3-12	6.5	3.87	3-12	7.67	2.87	3-11	9.22	3.8	3-15
		Instrumentalidade Externa	12	16	.817	15-17	13.75	2.22	11-16	12.78	3.52	7-18	14	4.06	8-19
		Instrumentalidade Interna	30	35.25	3.5	31-39	38	2.16	35-40	33.44	7.17	22-44	38.88	5.44	33-47
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	9	11	2.58	8-14	10	2.31	8-12	10.11	3.21	6-15	11.44	2.87	6-15
		Exploração do meio	12	13.25	2.63	11-17	12	1.15	11-13	10.66	4.15	4-18	11.11	4.51	5-19
		Exploração de si próprio/a	15	17.25	2.75	14-20	15.75	3.77	11-20	14.11	5.68	5-23	14.33	3.24	10-20
		Exploração sistemática-intencional	6	6.5	2.38	4-9	6.25	1.5	4-7	6.22	2.1	4-10	5.11	2.09	2-8
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	10.25	.957	9-11	9	.817	8-10	10.55	2.5	6-13	10.44	2.4	6-13
		Satisfação com a informação	9	10	2.16	7-12	10.25	.957	9-11	9.88	2.14	6-12	10.55	2.07	8-14
		Stress na exploração	16	12.75	3.3	9-16	14.5	4.36	12-21	11.55	4.74	6-20	14.66	4.74	8-21
		Stress na decisão	20	22.5	2.65	20-26	23.75	4.57	17-27	15.55	7.17	5-27	16.55	5.87	5-24
IPC	Exploração	Cristalizar	15	18	1.86	16-20	17.25	2.99	14-21	12.55	5.24	5-22	11.66	4.55	5-22
		Especificar	15	20.25	4.19	14-23	20.75	2.22	18-23	14.77	5.51	7-24	14.11	3.91	10-21
		Implementar	15	19.25	3.86	17-25	18.25	3.59	13-21	16.33	4.84	7-22	15.66	5.14	9-24
	Estabelecimento	Estabilizar	15	18	5.48	12-25	17.75	3.59	13-21	15.33	5.87	5-25	17.88	5.2	10-25
		Consolidar	15	18.5	3.87	15-24	19.33	3.74	15-24	15.33	4.89	10-23	19.55	4.41	14-25
		Promover	15	16.25	5.5	11-24	14.75	3.09	12-19	16.44	4.63	11-22	19.55	4.97	11-25
	Manutenção	Manter	15	17.75	4.99	14-25	16.75	2.87	13-20	15.78	4.57	11-24	19	4.09	11-25
		Actualizar	15	20.75	3.3	17-25	18	3.55	14-21	19.22	3.83	14-25	21.55	3.6	15-25
		Inovar	15	19.25	2.75	16-22	18.75	3.4	14-22	19.11	4.13	12-24	21.77	2.81	17-25
	Declínio	Desacelerar	15	14.5	1	13-15	14.25	2.98	10.17	12.22	4.71	6-19	13.88	3.98	8-19
		Planear a Reforma	15	12.75	1.5	12-15	10	2.94	6-13	10.11	5.15	5-20	10.33	4.35	5-16
		Reforma	15	15.75	4.11	11-21	12.25	4.27	7-17	11.77	5.97	5-19	13.77	7.72	5-25

Anexo 3: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: estatísticas do teste de Wilcoxon (n=62)

Medida	Escalas	Subescalas	Grupo 1 (n=4)				Grupo 2 (n=5)				Grupo 3 (n=4)				Grupo 4 (n=4)				Grupo 5 (n=5)			
			Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	0	4	0	-1.84	1	2	2	-.535	0	3	1	-1.6	1	2	1	-1.07	1	3	1	-1.46
		Certeza nos resultados da exploração	1	2	1	.000	0	4	1	-1.89	1	2	1	-1.07	1	3	0	-1.29	0	3	2	-1.6
		Instrumentalidade Externa	2	2	0	-.184	1	3	1	-.368	1	3	0	-1.51	2	2	0	.000	1	4	0	-1.52
		Instrumentalidade Interna	0	3	1	-1.6	0	4	1	-1.826	0	4	0	-1.84	0	4	0	-1.83	0	5	0	-2.02*
		Importância de obter a posição preferida	2	2	0	.000	2	3	0	-.962	1	3	0	-1.3	1	2	1	-.577	1	2	2	-.577
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio	1	3	0	-1.29	2	3	0	-.68	1	3	0	-1.1	0	4	0	-1.83	1	4	0	-1.76
		Exploração de si próprio/a	2	2	0	-.552	1	3	1	-.368*	0	4	0	-1.83	0	4	0	-1.89	0	3	2	-1.6
		Exploração sistemática-intencional	3	1	0	-.756	1	3	1	-1.13	0	2	2	-1.41	0	4	0	-1.84	1	2	2	-.816
		Quantidade de informação	1	2	1	-.577	1	4	0	-1.51	0	4	0	-1.84	0	4	0	-2*	1	3	1	-.736
	Reacções de Exploração Vocacional	Satisfação com a informação	1	3	0	-1.13	1	3	1	-1.13	0	3	1	-1.63	1	3	0	-1.29	0	3	2	-1.63
		Stress na exploração	0	3	1	-1.63	0	5	0	-2.02*	1	2	1	-.535	2	2	0	-.552	2	2	1	-.552
		Stress na decisão	0	3	1	-1.6	3	2	0	-.135	3	1	0	-.552	2	1	1	-1.07	2	3	0	-1.22
IPC	Exploração	Cristalizar	2	2	0	-.736	2	2	1	-.378	4	0	0	-1.83	2	1	1	-.535	2	2	1	-.736
		Especificar	2	2	0	-.184	3	1	1	-.736	4	0	0	-1.83	1	3	0	-.368	3	2	0	-1.08
		Implementar	1	2	1	-1.97	3	2	0	-.271	3	0	1	-1.63	2	2	0	.000	3	0	2	-1.63
	Estabelecimento	Estabilizar	0	2	2	-1.34	2	2	1	-.378	4	0	0	-1.84	2	1	1	-.535	3	1	1	-1.3
		Consolidar	1	3	0	-.73	4	1	0	-.816	3	0	1	-1.6	1	1	2	-.447	4	1	0	-.674
		Promover	1	3	0	-.921	4	1	0	-.948	3	1	0	-1.47	2	2	0	-.378	4	1	0	-.948
	Manutenção	Manter	1	3	0	-1.46	4	1	0	-1.76	3	1	0	-1.46	2	1	1	-.816	4	1	0	-1.51
		Actualizar	0	3	1	-1.6	3	2	0	-.271	3	1	0	-1.46	3	1	0	-1.1	2	1	2	-.535
		Inovar	1	1	2	.000	3	2	0	-.542	3	0	1	-1.6	3	1	0	-1.47	2	2	1	-.365
	Declínio	Desacelerar	1	3	0	-1.1	3	2	0	-.271	3	0	1	-1.6	4	0	0	-1.89	3	2	0	-.137
		Planear a Reforma	1	2	1	-1.07	2	2	1	-.552	2	2	0	-.73	2	1	1	-.577	2	3	0	-.542
		Reforma	1	1	2	-.447	3	2	0	-.552	3	1	0	-.368	3	1	0	-1.46	1	3	1	-.368

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Anexo 3: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: estatísticas do teste de Wilcoxon (n=62) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Grupo 6 (n=5)				Grupo 7 (n=2)				Grupo 8 (n=4)				Grupo 9 (n=5)				Grupo 10 (n=4)			
			Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	0	3	2	-1.63	0	0	2	.000	1	2	1	-.535	0	3	2	-1.6	0	2	2	-1.34
		Certeza nos resultados da exploração	1	3	1	-1.3	1	1	0	.000	0	3	1	-1.63	1	3	1	-1.13	0	3	1	-1.63
		Instrumentalidade Externa	2	3	0	-.707	0	1	1	-1	0	2	2	-1.34	4	0	1	-1.89	0	3	1	-1.63
		Instrumentalidade Interna	0	5	0	-2.03*	0	2	0	-1.34	0	3	1	-1.6	1	4	0	-1.75	0	4	0	-1.83
		Importância de obter a posição preferida	2	2	1	-.743	1	1	0	-.447	2	2	0	-.378	2	2	1	-.743	2	1	1	-.272
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio	2	1	2	-.272	0	1	1	-1	2	1	1	.000	2	2	1	.000	1	1	2	-.447
		Exploração de si próprio/a	2	3	0	-.944	0	2	0	-1.34	0	4	0	-1.83	4	1	0	-.68	2	1	1	.000
		Exploração sistemática-intencional	2	2	1	-.184	0	1	1	-1	2	1	1	-1.09	1	1	3	-.447	1	1	2	-.447
		Quantidade de informação	1	2	2	-1.07	1	0	1	-1	0	3	1	-1.63	0	4	1	-1.84	2	1	1	-.535
	Reacções de Exploração Vocacional	Satisfação com a informação	0	3	2	-1.6	0	1	1	-1	0	3	1	-1.63	1	3	1	-1.29	1	1	2	-.447
		Stress na exploração	0	4	1	-1.84	1	1	0	-.447	1	2	1	-1.07	0	4	1	-1.84	2	2	0	-.184
		Stress na decisão	3	2	0	-.405	1	1	0	-.447	1	2	1	-.535	2	1	2	-1.07	0	3	1	-1.6
IPC	Exploração	Cristalizar	3	1	1	-1.13	1	1	0	-.447	3	1	0	-.552	1	4	0	-.677	2	2	0	-.736
		Especificar	4	1	0	-1.36	2	0	0	-1.34	3	1	0	-.365	2	3	0	-1.21	0	4	0	-1.83
		Implementar	3	2	0	-1.22	1	1	0	-.447	2	2	0	-.184	2	3	0	-.135	1	2	1	-1.07
	Estabelecimento	Estabilizar	3	2	0	-.962	1	1	0	-.447	2	1	1	-.272	2	2	1	-.552	2	1	1	-.535
		Consolidar	2	2	1	-.736	2	0	0	-1.34	2	2	0	.000	1	3	1	-.921	1	2	1	-.535
		Promover	2	3	0	-.406	1	0	1	-1	3	1	0	-1.1	1	3	1	-1.13	1	2	1	.000
	Manutenção	Manter	2	3	0	-.542	1	1	0	-.447	4	0	0	-1.84	1	4	0	-.962	1	2	1	-.816
		Actualizar	2	3	0	-.406	2	0	0	-1.34	3	1	0	-.736	2	2	1	.000	0	2	2	-1.34
		Inovar	3	1	1	-1.46	2	0	0	-1.34	4	0	0	-1.84	2	2	1	-.184	2	1	1	-.535
		Desacelerar	4	1	0	-.677	2	0	0	-1.34	2	2	0	-.736	2	3	0	-.677	1	3	0	-.736
	Declínio	Planear a Reforma	2	2	1	-.378	2	0	0	-1.34	3	1	0	-1.47	2	2	1	-.736	1	2	1	-.535
		Reforma	2	3	0	-.271	2	0	0	-1.34	4	0	0	-1.84	4	1	0	-1.63	0	4	0	-1.83

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Anexo 3: Níveis de exploração e de preocupação de carreira: estatísticas do teste de Wilcoxon (n=62) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Grupo 11 (n=5)				Grupo 12 (n=2)				Grupo 13 (n=4)				Grupo 14 (n=9)			
			Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z	Pré > Pós	Pré < Pós	Pré = Pós	Z
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	1	4	0	-.707	1	1	0	-.447	1	3	0	-.557	4	2	3	.000
		Certeza nos resultados da exploração	0	2	3	-1.41	0	2	0	-1.34	2	1	1	.000	3	3	3	-.946
		Instrumentalidade Externa	2	1	2	.000	0	1	1	-1	3	0	1	-1.6	4	4	1	-.351
		Instrumentalidade Interna	2	3	0	-.944	0	2	0	-1.34	0	3	1	-1.6	1	6	2	-1.78
		Importância de obter a posição preferida	2	3	0	-.412	1	1	0	.000	2	0	2	-1.41	1	5	3	-2.02*
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio	0	3	2	-1.6	0	2	0	-1.34	2	2	0	-.552	2	5	2	-.686
		Exploração de si próprio/a	1	2	2	-1.07	0	2	0	-1.34	2	1	1	-1.07	4	4	1	-.071
		Exploração sistemática-intencional	1	3	1	-1.3	0	1	1	-1	2	1	1	-.272	6	2	1	-1.34
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	1	3	1	-1.29	0	2	0	-1.41	4	0	0	-1.89	3	4	2	-.351
		Satisfação com a informação	1	4	0	-1.66	1	1	0	-.447	1	1	2	-.447	2	5	2	-1.03
		Stress na exploração	3	2	0	-.406	0	1	1	1	1	3	0	-1.1	3	6	0	-1.96*
		Stress na decisão	2	3	0	-.674	1	1	0	-.447	2	2	0	-.73	4	4	1	-.35
IPC	Exploração	Cristalizar	2	1	2	-1.07	0	2	0	-1.34	2	2	0	-.736	5	2	2	-1.23
		Especificar	3	0	2	-1.63	1	1	0	-.447	1	1	2	-.447	6	3	0	-.42
		Implementar	3	2	0	.000	0	2	0	-1.34	2	2	0	-.743	4	5	0	-.18
	Estabelecimento	Estabilizar	2	3	0	-.137	0	2	0	-1.34	1	3	0	-.368	0	8	1	-2.54**
		Consolidar	2	2	1	-.736	1	1	0	-.447	0	2	2	-1.34	0	8	1	-2.53**
		Promover	4	1	0	-.677	0	2	0	-1.41	2	1	1	-1.07	0	7	2	-2.39**
	Manutenção	Manter	1	3	1	-.736	1	1	0	-.447	2	1	1	-.535	2	7	0	-1.97*
		Actualizar	0	4	1	-1.86	0	1	1	-1	2	1	1	-1.07	2	6	1	-1.76
		Inovar	1	3	1	-.921	2	0	0	-1.34	2	2	0	-.552	1	7	1	-2.32*
	Declínio	Desacelerar	3	1	1	-.368	1	1	0	-.447	1	1	2	-.447	2	7	0	-1.19
		Planear a Reforma	3	2	0	-.271	1	0	1	-1	4	0	0	-1.84	3	5	1	-.281
		Reforma	3	1	1	-.736	2	0	0	-1.34	4	0	0	-1.89	1	7	1	-1.4

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Anexo 4: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: frequências por grupo e momento de avaliação (n=34)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 1 (n=4)									Grupo 3 (n=4)								
				Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*			Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	8.75	2.06	6-11	11.5	1	10-12	10	1.41	9-12	7.75	2.99	5-12	9.25	1.89	8-12	9.25	1.26	8-11
		Certeza nos resultados da exploração	9	7.5	1.73	6-9	7.5	1.91	5-9	9	2.16	7-12	7.25	3.5	3-11	8.75	1.26	7-10	8	3.46	3-11
		Instrumentalidade Externa	12	15	3.74	11-20	15.25	1.71	13-17	15.75	1.89	13-17	11.75	4.79	6-17	13.5	3.42	9-17	14.25	4.27	9-19
		Instrumentalidade Interna	30	33.5	6.35	24-37	40.25	4.03	37-46	37.5	3.31	33-40	30.75	5.38	24-36	35.5	3.7	31-39	34	6.06	26-40
		Importância de obter a posição preferida	9	9.25	1.71	7-11	9.25	2.22	7-12	9.75	3.77	7-15	7.5	1	6-8	9	2.83	5-11	9.5	1	9-11
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio	12	13	4.55	7-17	15	2.45	12-18	15	3.56	12-20	10.75	5.44	5-18	13	2.16	11-16	13.75	2.06	12-16
		Exploração de si próprio/a	15	15.75	3.95	10-19	16.75	1.71	15-19	18.25	4.5	16-25	13.75	3.86	10-19	20.75	3.5	17-25	15.5	1.29	14-17
		Exploração sistemática-intencional	6	6	2.83	2-8	5.25	.957	4-6	6	1.41	5-8	4	1.41	2-5	4.5	1.9	2-6	5	2.16	2-7
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	11.5	.578	11-12	11.75	.957	11-13	12.75	.957	12-14	9.5	1.73	8-12	11.5	2.52	9-15	10.75	1.25	9-12
		Satisfação com a informação	9	11	1.41	9-12	11.75	.957	11-13	11.5	.577	11-12	9.25	1.71	7-11	11.25	2.06	9-14	10	2.16	8-13
		Stress na exploração	16	8.5	2.65	6-12	13.5	1.29	12-15	12.25	1.71	10-14	11.75	3.86	8-17	13	4.4	8-18	13.5	3.42	10-18
		Stress na decisão	20	12.75	5.06	7-19	16.88	2.46	14-20	15.5	7.33	7-23	16.5	8.85	8-26	15.25	6.99	7-22	16.5	6.95	10-23
IPC	Exploração	Cristalizar	15	14	5.94	7-21	12.5	2.08	10-15	15	5.72	10-23	14.5	3.7	10-18	10.5	4.2	5-15	12.25	4.86	5-15
		Especificar	15	15.5	3.7	11-19	15.25	2.75	12-18	14.5	8.1	6-25	15	3.37	10-17	11.5	3.42	8-16	13	4.16	8-18
		Implementar	15	13.75	4.99	10-21	15.25	3.2	13-20	19.25	4.27	14-24	17	4.08	13-21	14.25	4.57	11-21	15.5	3.11	12-19
	Estabelecimento	Estabilizar	15	15.75	2.06	14-18	17.5	2.08	15-20	18	6.06	9-22	17.75	5.5	13-23	14.75	6.29	9-22	17	7.16	10-25
		Consolidar	15	15.25	4.43	11-20	17.75	3.4	15-22	19.75	3.1	17-24	21.25	3.86	17-25	16.5	5.07	13-24	18	4	16-24
		Promover	15	13	3.37	8-15	16.25	4.19	10-19	15.75	3.3	11-18	18.75	5.91	10-23	13.75	8.77	5-25	15.75	3.86	12-21
	Manutenção	Manter	15	12.25	2.87	9-16	15.25	3.1	11-18	15.5	4.2	11-20	17.25	3.59	14-22	12.25	2.87	10-16	15.75	1.71	14-18
		Actualizar	15	19	3.74	14-23	21.5	4.12	17-25	20.75	2.22	19-24	19.5	2.38	17-22	14	5.89	6-20	18.25	2.98	15-22
		Inovar	15	20.25	4.11	15-25	20.25	5.5	15-25	20	.817	19-21	21	2.9	17-24	14.75	6.9	6-22	15.5	1.91	14-18
	Declínio	Desacelerar	15	9.25	2.22	7-12	11.75	2.5	9-15	9	1.15	8-10	13.5	4.51	10-20	9.5	2.08	7-12	11.5	1.73	9-13
		Planear a Reforma	15	7.25	2.22	5-10	10.5	4.51	5-16	8	2.44	5-10	12.5	5.8	6-20	11.5	4.43	7-17	12.75	1.26	11-14
		Reforma	15	8.25	3.94	5-13	9.75	5.25	5-17	8.75	1.89	6-10	16.5	7.85	8-25	16.25	5.91	8-21	14.5	3.32	11-19

Anexo 4: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: frequências por grupo e momento de avaliação (n=34) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 4 (n=4)									Grupo 5 (n=5)								
				Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*			Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	7.5	3.11	4-11	9.5	.577	9-10	8.75	1.89	6-10	7.6	1.82	6-10	10.2	1.3	9-12	8.4	3.36	4-12
		Certeza nos resultados da exploração	9	6.75	2.63	3-9	8.5	2.08	6-11	8.5	1.73	6-10	5.6	1.94	3-7	7.6	1.95	5-10	7	3.8	3-11
		Instrumentalidade Externa	12	17.5	1.29	16-19	17.75	2.22	15-20	17.75	1.5	16-19	14.8	2.28	12-17	17.4	2.61	14-20	16	2.92	12-20
		Instrumentalidade Interna	30	41.5	1.73	40-44	47.25	4.35	41-51	40.5	2.52	38-44	38.2	1.48	36-40	46.2	2.49	43-50	35.8	7.12	25-45
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	9	10	1.41	8-11	10.5	1.29	9-12	11.5	1.29	10-13	9.6	1.82	8-12	9.8	1.64	8-12	9	3.46	3-12
		Exploração do meio	12	9.75	1.5	8-11	13.75	.5	13-14	14.25	1.89	13-17	10.4	2.88	7-14	13.8	3.35	10-18	11.2	3.77	5-15
		Exploração de si próprio/a	15	13.25	2.63	11-17	18.5	2.38	16-21	17	1.41	16-19	15	5.1	6-18	19.2	3.27	17-25	14.8	4.43	8-20
		Exploração sistemática-intencional	6	4.75	2.22	2-7	7	.82	6-8	7	1.63	5-9	5.4	2.51	2-9	5.8	2.49	2-8	6.2	2.28	4-9
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	8.5	.577	8-9	9.5	.577	9-10	10	.817	9-11	9.4	3.2	4-12	10.2	1.79	8-12	10.8	2.77	7-14
		Satisfação com a informação	9	8.25	.957	7-9	9.5	1.73	7-11	9.75	.5	9-10	9	2.35	5-11	9.8	1.92	7-12	10.2	1.79	8-12
		Stress na exploração	16	14	3.16	11-18	15.25	5.85	8-22	14.75	4.5	11-20	12.6	5.5	7-19	13.8	4.21	7-18	13	3.87	9-18
		Stress na decisão	20	20	10.52	5-29	18	8.98	5-24	20.25	8.26	8-26	17.6	9.07	7-30	19.8	6.1	13-27	20.4	6.19	13-28
IPC	Exploração	Cristalizar	15	19.25	1.5	17-20	16.5	6.95	8-25	15.25	5.91	7-20	17	4.18	10-21	16.2	3.96	11-20	15.2	2.49	11-17
		Especificar	15	18.75	2.5	16-22	18.25	6.7	9-25	16.5	7.14	7-24	19.8	5.54	10-23	17.6	4.88	11-24	19.4	5.55	10-24
		Implementar	15	18.25	2.5	15-21	17.75	6.5	9-24	16.75	6.34	9-24	17	2.55	13-19	16.2	1.92	13-18	17	1.41	15-18
	Estabelecimento	Estabilizar	15	18.75	1.5	17-20	17.75	5.56	11-24	16.5	5.26	11-21	15.2	2.39	12-18	14	2.12	12-17	16.4	5.13	12-25
		Consolidar	15	18	2.94	15-21	17	4.9	11-21	18.25	6.13	12-24	18.8	2.95	14-21	17.2	3.03	14-22	19.6	2.3	17-22
		Promover	15	18.75	1.89	16-20	17.5	3.51	14-21	16.5	5.32	11-22	17	2	14-19	15.2	3.96	12-22	16.4	5.37	9-24
	Manutenção	Manter	15	17.5	3	16-22	16.75	3.3	13-21	17.75	4.99	11-22	18	3.16	13-21	16	2.83	14-20	17.8	3.11	13-21
		Actualizar	15	20	2.16	17-22	17.25	5.32	13-25	18.5	5.2	13-25	20	3.16	15-23	18.6	4.34	15-25	20.6	2.97	17-24
		Inovar	15	21.5	1.91	19-23	18.5	4.51	15-25	19	3.27	15-23	20	3	15-23	19	3.46	16-24	21.6	3.05	18-25
	Declínio	Desacelerar	15	16.25	2.63	14-20	12.5	3.42	9-17	10.5	2.52	7-13	10.2	.837	9-11	11.8	4.82	8-20	11.4	2.19	8-14
		Planear a Reforma	15	12.5	4.12	9-17	12.25	4.35	8-16	11	3.16	8-15	8.6	3.21	6-13	9.6	3.21	5-13	8.8	1.92	6-11
		Reforma	15	15.75	4.99	11-21	13.75	6.95	8-22	14.75	4.03	9-18	10.6	5.68	5-18	11.6	3.91	8-18	11.6	4.77	7-17

Anexo 4: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: frequências por grupo e momento de avaliação (n=34) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 7 (n=2)									Grupo 10 (n=4)								
				Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*			Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	9	1.41	8-10	9	1.41	8-10	8	1.41	7-9	9	1.41	8-11	10	1.15	9-11	10.25	.957	9-11
		Certeza nos resultados da exploração	9	8	4.24	5-11	8	1.41	7-9	8.5	3.53	6-11	8.75	1.25	7-10	10	1.82	8-12	10	1.15	9-11
		Instrumentalidade Externa	12	15	.000	15-15	17.5	3.53	15-20	15.5	3.53	13-18	16.5	3.51	13-20	17.75	2.63	15-20	15.75	2.99	13-20
		Instrumentalidade Interna	30	33.5	6.36	29-38	41.5	4.95	38-45	41	5.66	37-45	37.75	6.99	31-46	46.25	8.05	38-55	40.25	6.95	34-50
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	9	9	4.24	6-12	8.5	2.12	7-10	9	1.41	8-10	12	4.08	6-15	11.75	2.36	10-15	12	2.16	10-15
		Exploração do meio	12	5.5	2.12	4-7	10.5	9.19	4-17	6.5	2.12	5-8	13	6.06	4-17	14.5	1.73	12-16	13.75	4.72	7-17
		Exploração de si próprio/a	15	9.5	.707	9-10	14	1.41	13-15	9.5	.707	9-10	18.5	7.76	7-24	20.75	1.5	19-22	17.75	7.14	8-25
		Exploração sistemática-intencional	6	3	1.41	2-4	3.5	2.12	2-5	3.5	2.12	2-5	6	2.16	3-8	5.75	2.21	3-8	6.5	2.65	4-10
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	9.5	3.54	7-12	9	2.83	7-11	10	2.83	8-12	11	1.15	10-12	10.5	1.29	9-12	11.75	1.5	10-13
		Satisfação com a informação	9	9	1.41	8-10	24	19.8	10-38	9.5	2.12	8-11	10.75	1.5	10-13	11.25	2.06	9-13	10.5	1.91	9-13
		Stress na exploração	16	14	7.07	9-19	13	1.41	12-14	16	1.41	15-17	13	7.34	7-23	14.5	5.19	8-20	16.25	3.5	12-20
		Stress na decisão	20	21	9.9	14-28	23	1.41	22-24	19	1.41	18-20	18.75	7.45	8-25	21	6.83	12-28	20.5	7.59	13-30
IPC	Exploração	Cristalizar	15	17	7.07	12-22	16	2.83	14-18	14	4.24	11-17	14.5	5.8	6-19	16	7.43	5-21	12.75	5.19	9-20
		Especificar	15	17.5	4.95	14-21	14.5	3.53	12-17	16.5	.707	16-17	14.75	4.71	8-19	19.25	5.9	11-25	14.75	5.62	10-21
		Implementar	15	15.5	3.54	13-18	17.5	7.78	12-23	16	2.83	14-18	17.75	7.27	8-25	19	4.83	12-23	17	7.53	8-25
	Estabelecimento	Estabilizar	15	16	1.41	15-17	17	2.83	15-19	17.5	.707	17-18	17.75	5.73	11-25	16.75	5.73	12-25	17.25	6.95	10-25
		Consolidar	15	21	4.24	18-24	18	1.41	17-19	17	1.41	16-18	17.75	5.31	10-22	19.25	1.7	17-21	19.75	4.11	16-25
		Promover	15	18	5.66	14-22	16.5	7.78	11-22	16	1.41	15-17	18.25	6.99	9-25	18.5	4.79	14-25	19	4.24	15-25
	Manutenção	Manter	15	14.5	3.54	12-17	15	1.41	14-16	16	4.24	13-19	18.5	4.43	14-24	20	12.94	17-24	19	3.56	15-22
		Actualizar	15	19.5	7.78	14-25	18	7.07	13-23	17.5	3.54	15-20	22	3.82	17-25	22.75	3.3	18-25	21.75	2.22	20-25
		Inovar	15	21.5	4.95	18-25	20	4.24	17-23	21	5.66	17-25	25	4.32	15-25	20.5	3.31	17-25	21	4.32	15-25
	Declínio	Desacelerar	15	14.5	.707	14-15	10	1.41	9-11	10.5	3.54	8-13	11.75	1.5	10-13	14.25	5.12	9-21	14.5	6.81	9-23
		Planear a Reforma	15	10	.000	10-10	6	1.41	5-7	9.5	.707	9-10	10.25	3.4	6-13	12.25	2.5	9-15	11.5	3	9-15
		Reforma	15	15.5	7.78	10-21	9.5	3.54	7-12	11	.000	11-11	10	4.08	5-15	17.25	3.94	14-23	13	5.89	7-19

Anexo 4: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: frequências por grupo e momento de avaliação (n=34) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 11 (n=5)									Grupo 12 (n=2)								
				Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*			Pré-teste			Pós-teste			*Follow-up*		
				Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max	Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	9.2	1.79	7-12	10.2	3.7	4-14	11.6	2.3	9-14	9	1.41	8-10	10	2.83	8-12	11	1.41	10-12
		Certeza nos resultados da exploração	9	7	3.32	3-10	7.8	3.35	4-12	8.6	4.51	3-15	4.5	2.12	3-6	6.5	3.54	4-9	9.5	.707	9-10
		Instrumentalidade Externa	12	16.6	3.29	13-20	17.2	3.27	12-20	15.4	4.39	9-20	17	1.41	16-18	18	.000	18-18	18.5	.707	18-19
		Instrumentalidade Interna	30	41.4	8.17	30-50	46.6	4.98	40-52	38.8	7.69	27-45	34.5	.707	34-35	45.5	6.36	41-50	38.5	4.95	35-42
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	9	9.2	3.56	4-12	9.6	2.3	8-13	10	3.67	6-15	11	.000	11-11	11	1.41	10-12	12	1.41	11-13
		Exploração do meio	12	10.6	2.7	6-13	13.6	1.82	12-16	15.4	2.88	13-20	7	1.41	6-8	11.5	3.54	9-14	13	4.24	10-16
		Exploração de si próprio/a	15	15.4	3.36	11-20	18	3.67	14-23	17.6	5.08	12-23	8.5	.707	8-9	17.5	2.12	16-19	18.5	.707	18-19
		Exploração sistemática-intencional	6	5.4	1.67	4-8	6.2	1.3	5-8	7	2.34	5-10	3	1.41	2-4	4	.000	4-4	4.5	.707	4-5
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	10.6	2.41	8-13	12	.707	11-13	12	2.55	8-15	9	1.41	8-10	11	1.41	10-12	10.5	2.12	9-12
		Satisfação com a informação	9	8.8	1.92	7-12	10.6	2.3	7-13	11	2.74	8-15	7	.000	7-7	9.5	4.95	6-13	8.5	2.12	7-10
		Stress na exploração	16	12.6	5.81	6-19	13.2	4.15	7-17	11.4	4.51	7-18	11.5	2.12	10-13	14.5	6.36	10-19	19	2.83	17-21
		Stress na decisão	20	15.4	7.8	8.26	16.8	6.42	7-25	13.8	5.63	7-20	19	9.9	12-26	15.5	.707	15-16	18.5	3.54	16-21
IPC	Exploração	Cristalizar	15	15.2	2.95	11-18	14.2	1.48	12-16	13.6	2.3	12-17	16.5	3.54	14-19	18	2.83	16-20	19	2.83	17-21
		Especificar	15	17.2	3.03	15-21	14.6	2.3	12-18	13.4	4.51	8-19	14	4.24	11-17	14.5	.707	14-15	21.5	.707	21-22
		Implementar	15	15.4	3.36	11-19	16	4.64	10-22	14.4	2.07	11-16	16.5	3.54	14-19	20	2.83	18-22	20.5	6.36	16-25
	Estabelecimento	Estabilizar	15	18.8	3.56	14-22	15	5.48	9-23	16	6.16	7-23	17.5	6.36	13-22	23	1.41	22-24	21	2.83	19-23
		Consolidar	15	14.6	5.27	12-24	17.6	2.88	15-22	17.4	4.1	12-21	20	5.66	16-24	22.5	.707	22-23	22.5	2.12	21-24
		Promover	15	16.2	2.95	13-21	14	5.39	9-22	13.6	2.7	10-17	17.5	2.12	16-19	20.5	2.12	19-22	16.5	7.78	11-22
	Manutenção	Manter	15	18.4	2.88	14-22	17	3.54	13-21	16.8	4.6	12-24	18.5	4.94	15-22	20.5	.707	20-21	22	2.83	20-24
		Actualizar	15	18.6	.894	18-20	20.8	3.57	15-24	19	4.58	11-22	21	4.24	18-24	21.5	3.54	19-24	20.5	3.54	18-23
		Inovar	15	12	1.22	10-13	20	2.74	17-24	18	3.87	13-22	23.5	2.12	22-25	22	2.83	20-24	23	1.41	22-24
	Declínio	Desacelerar	15	10.8	3.7	6-16	12.4	3.85	9-19	11.6	2.3	9-15	16.5	.707	16-17	15	2.83	13-17	14.5	6.36	10-19
		Planear a Reforma	15	11.6	2.41	9-15	11	3.74	7-17	10.6	2.61	7-14	17	4.24	14-20	20.5	2.12	19-22	13	8.49	7-19
		Reforma	15	14.2	1.48	12-16	11	3.32	8-15	11.6	4.1	8-17	20	7.07	15-25	15	5.66	11-19	15.5	9.19	9-22

Anexo 4: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: frequências por grupo e momento de avaliação (n=34) (continuação)

Medida	Escalas	Subescalas	Ponto médio	Grupo 13 (n=4) Pré-teste Média	DP	Min-Max	Pós-teste Média	DP	Min-Max	*Follow-up* Média	DP	Min-Max
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	9	10	2.4	6-14	10	2.06	8-13	9.5	1.73	8-12
		Certeza nos resultados da exploração	9	7.67	2.87	3-11	9.22	3.8	3-15	7.5	3.42	4-12
		Instrumentalidade Externa	12	12.78	3.52	7-18	14	4.06	8-19	16.75	4.57	10-20
		Instrumentalidade Interna	30	33.44	7.17	22-44	38.88	5.44	33-47	39.5	5.8	33-47
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	9	10.11	3.21	6-15	11.44	2.87	6-15	10.25	2.06	8-13
		Exploração do meio	12	10.66	4.15	4-18	11.11	4.51	5-19	13.5	1.29	12-15
		Exploração de si próprio/a	15	14.11	5.68	5-23	14.33	3.24	10-20	14.75	4.86	10-21
		Exploração sistemática-intencional	6	6.22	2.1	4-10	5.11	2.09	2-8	6.75	1.71	5-9
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	9	10.55	2.5	6-13	10.44	2.4	6-13	10.25	.957	9-11
		Satisfação com a informação	9	9.88	2.14	6-12	10.55	2.07	8-14	10.5	1.29	9-12
		Stress na exploração	16	11.55	4.74	6-20	14.66	4.74	8-21	15.25	1.71	13-17
		Stress na decisão	20	15.55	7.17	5-27	16.55	5.87	5-24	20	5.83	14-25
IPC	Exploração	Cristalizar	15	12.55	5.24	5-22	11.66	4.55	5-22	17.5	2.38	16-21
		Especificar	15	14.77	5.51	7-24	14.11	3.91	10-21	20	2.31	18-22
		Implementar	15	16.33	4.84	7-22	15.66	5.14	9-24	18.25	2.5	15-21
	Estabelecimento	Estabilizar	15	15.33	5.87	5-25	17.88	5.2	10-25	17.25	3.59	12-20
		Consolidar	15	15.33	4.89	10-23	19.55	4.41	14-25	20.25	3.86	15-24
		Promover	15	16.44	4.63	11-22	19.55	4.97	11-25	17	2.94	14-21
	Manutenção	Manter	15	15.78	4.57	11-24	19	4.09	11-25	17.75	3.3	13-20
		Actualizar	15	19.22	3.83	14-25	21.55	3.6	15-25	17.75	2.63	15-20
		Inovar	15	19.11	4.13	12-24	21.77	2.81	17-25	19.75	3.69	15-24
	Declínio	Desacelerar	15	12.22	4.71	6-19	13.88	3.98	8-19	14.5	3.51	11-18
		Planear a Reforma	15	10.11	5.15	5-20	10.33	4.35	5-16	8	2.94	5-11
		Reforma	15	11.77	5.97	5-19	13.77	7.72	5-25	9.5	2.89	6-13

Anexo 5: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: estatísticas do teste de Friedman (n=34)

Medida	Escalas	Subescalas	Friedman								
			Grupo 1 (n=4) $X^2(2)$	Grupo 3 (n=4) $X^2(2)$	Grupo 4 (n=4) $X^2(2)$	Grupo 5 (n=5) $X^2(2)$	Grupo 7 (n=2) $X^2(2)$	Grupo 10 (n=4) $X^2(2)$	Grupo 11 (n=5) $X^2(2)$	Grupo 12 (n=2) $X^2(2)$	Grupo 13 (n=4) $X^2(2)$
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	5.571	2.923	.429	.933	4	3.714	4.588	1	1.733
		Certeza nos resultados da exploração	2	.182	.933	1.778	.286	4.308	.875	4	.667
		Instrumentalidade Externa	.933	2.286	.000	2.111	2	4.909	2.235	3	2.8
		Instrumentalidade Interna	5.636	4.5	6.533*	8.4*	3.714	6.5*	5.2	4	2.923
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Importância de obter a posição preferida	.000	3.5	1.273	.353	.286	.8	.444	2	2
		Exploração do meio	1.733	1.714	6*	2.8	2	.154	5.733	4	1.5
		Exploração de si próprio/a	.000	6.533*	4.5	5.333	4	.4	1	3.714	.933
		Exploração sistemática-intencional	1.714	5	3.571	.444	2	2	3.125	3	1
	Reacções de Exploração Vocacional	Quantidade de informação	4.769	6.5*	5.286	2.778	3	4.133	.875	3.714	5.69
		Satisfação com a informação	1.5	2.533	4	4.308	1	.2	2.8	.286	1
		Stress na exploração	5.2	1.733	.133	.000	1	2.533	.105	2	1
		Stress na decisão	1.857	1.2	1	.444	1	2.533	.105	.286	2.533
IPC	Exploração	Cristalizar	.133	5.143	3	2.111	3	.133	2.471	1	.5
		Especificar	.5	5.143	2.533	.316	1	4.933	3.111	3	.000
		Implementar	5.286	3	.571	2.471	.286	.154	1.6	3	.133
	Estabelecimento	Estabilizar	2	6.5*	.143	3.444	.286	.667	.105	4	1.077
		Consolidar	3.5	6*	.571	3.895	4	1.286	.778	.286	2
		Promover	1.733	1.733	.133	2.8	.286	.667	2.211	2	4.133
	Manutenção	Manter	1.714	2.8	.615	3.263	1	.933	.778	1	1.077
		Actualizar	3.818	3.5	1.714	.824	1	1.4	5.733	3	2.462
		Inovar	.154	2.533	2	2.111	3	.545	.947	3	1.2
	Declínio	Desacelerar	3.6	3	6.5*	1.444	3	.4	.737	.000	.571
		Planear a Reforma	1.857	.000	2.6	.316	3.714	.667	.947	3	6.5*
		Reforma	.545	.5	2	1.444	1	3.5	.875	3	6.5*

*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Anexo 6: Escala de Exploração Vocacional e Inventário de Preocupações de Carreira: estatísticas do teste de Wilcoxon (n=34)

Medida	Escalas	Subescalas	Wilcoxon								
			Grupo 3 (n=4)			Grupo 4 (n=4)			Grupo 5 (n=5)		
			Pré-teste – Pós-teste	Pós-teste – *Follow-up*	*Follow-up* – Pré-teste	Pré-teste – Pós-teste	Pós-teste – *Follow-up*	*Follow-up* – Pré-teste	Pré-teste – Pós-teste	Pós-teste – *Follow-up*	*Follow-up* – Pré-teste
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Instrumentalidade Interna				-1.826	-1.826	-.535	-2.023	-2.023	-.948
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio				-1.826	-.378	-1.826			
		Exploração de si próprio/a	-1.826	-1.826	-1.069						
		Quantidade de informação	-1.841	-1	-1.633						
IPC	Estabelecimento	Estabilizar	-1.841	-1.841	-.736						
		Consolidar	-1.604	-1.604	-1.604						
	Declínio	Desacelerar				-1.89	-1.3	-1.841			
		Planear a Reforma									
		Reforma									

Medida	Escalas	Subescalas	Wilcoxon					
			Grupo 10 (n=4)			Grupo 13 (n=4)		
			Pré-teste – Pós-teste	Pós-teste – *Follow-up*	*Follow-up* – Pré-teste	Pré-teste – Pós-teste	Pós-teste – *Follow-up*	*Follow-up* – Pré-teste
EEV	Crenças de Exploração Vocacional	Instrumentalidade Interna	-1.826	-1.826	-1.289			
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração do meio						
		Exploração de si próprio/a						
		Quantidade de informação						
IPC	Estabelecimento	Estabilizar						
		Consolidar						
	Declínio	Desacelerar						
		Planear a Reforma				-1.841	-1.105	-1.826
		Reforma				-1.89	-1.473	-1.826

*p≤.0167