

Maria do Céu Taveira
José Tomás da Silva
Coordenação

Psicologia Vocacional

Perspectivas para a intervenção

Edwin L. Herr

Pennsylvania State University, USA

Capítulo 1

ABORDAGENS ÀS INTERVENÇÕES DE CARREIRA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

A expressão «intervenções de carreira», tal como é utilizada ao longo deste capítulo, obedece à definição apresentada por Spokane (1990): «qualquer apoio directo a um indivíduo no sentido de promover uma tomada de decisão mais eficaz, o aconselhamento intensivo para ajudar a resolver dificuldades no âmbito da carreira» (p. 22). No que respeita aos contextos e às tecnologias de desenvolvimento e implementação das intervenções de carreira – sejam estas referidas como aconselhamento para a carreira, educação para a carreira, orientação para a carreira, serviços de carreira ou qualquer outro rótulo – o século xx ficará conhecido como o mais produtivo da história. Esta asserção não significa que as intervenções de carreira não existiam antes de 1900. Existiam. De facto, há registos interessantes (e.g., Dumont & Carson, 1995; Williamson, 1965) sobre as origens das intervenções de carreira em tempos remotos que demonstram a forma como diferentes sociedades praticavam a ajuda às pessoas, no que respeita às questões do trabalho ou, mais precisamente, o modo como se colocava as pessoas num trabalho em função da sua condição social ou casta, ou objectivos políticos.

Todavia, com o devido respeito pela história, as teorias e técnicas que compreendem as abordagens contemporâneas das intervenções de carreira são, na Europa, América do Norte e, mais recentemente, na Ásia, África e América do Sul, essencialmente, manifestações do século xx. O conhecimento no qual assentam as intervenções de carreira do século xx começou a ganhar forma nos finais do século xix; a sua implementação nos serviços directos com adolescentes e adultos começou a ser visível nas últimas duas décadas do século xix e, principalmente, nas primeiras décadas do século xx. Durante este período, houve exemplos de trabalhos de investigação relevantes para a construção do racional e aparecimento das intervenções de carreira. Tais exemplos incluem o trabalho de Alfred Binet, em França, no domínio dos testes de inteligência; na Alemanha, o trabalho de Spranger, que estuda a relação entre os tipos de personalidade e os diferentes tipos de emprego; as investigações de Munsterberg, também na Alemanha, nas áreas da escolha vocacional e do rendimento no trabalho; os contributos de Jesse B. Weaver e de Eli Weaver, nos Estados Unidos, sobre o estudo dos problemas educacionais e da carreira dos estudantes. Mas, tão importantes como

estas e outras investigações, é o facto de não se dispor então de uma base científica ou de uma teoria que pudesse fundamentar os modelos das intervenções de carreira destinadas a melhor compreender e a facilitar o «comportamento na carreira» dos indivíduos, ou mesmo conhecer de que forma as diferenças culturais poderiam estar reflectidas nessas mesmas intervenções.

As primeiras décadas do século xx caracterizam-se então, não tanto pelo desenvolvimento de teorias sobre o desenvolvimento da carreira, ou sobre as intervenções de carreira, mas mais pelas visões de determinadas pessoas, as quais, baseadas em métodos científicos e no conhecimento adquirido no seu dia-a-dia, desenvolveram importantes técnicas de aconselhamento para responder às necessidades crescentes das pessoas à procura de trabalho e das instituições sociais (e. g., escolas) que as serviam. Estes primeiros modelos constituíram a base de sustentação de décadas de investigação e das teorias da carreira que entretanto surgiram, estimulando e refinando as intervenções desenvolvidas, neste âmbito, durante o século xx. Além disso, é possível afirmar que estas primeiras intervenções de carreira se traduziram em respostas pragmáticas às mudanças na sociedade ocasionadas pela rápida transição, na Europa e América do Norte, de uma sociedade predominantemente agrícola para uma sociedade cada vez mais dominada pelas exigências da Revolução Industrial. Tais modelos constituíram, frequentemente, reflexões filosóficas e psicológicas, interpretações incipientes das diferenças individuais e respostas criativas à falta de instrumentos e de informação por parte de pessoas que poderiam ser ajudadas a combinar as suas características com as que eram exigidas pelas estruturas de emprego.

Os Primeiros Cinquenta Anos: de 1900 a 1950

O século xx teve início num período de intensas mudanças em muitos locais da América do Norte e da Europa. Assim que a Revolução Industrial chegou aos Estados Unidos e ao Canadá, muitas pessoas vão viver para a América do Norte em busca de melhores oportunidades económicas. Por seu turno, as pessoas destas nacionalidades partiram, também, do meio rural para as cidades onde se concentravam as manufacturas, de modo a dar resposta aos crescentes pedidos de bens: aço, mobílias, automóveis. Este aumento dos fenómenos da industrialização, urbanização e migração levantou várias questões sobre o modo como os diversos países deveriam responder às mudanças sociais, económicas e políticas que acompanharam a transformação das sociedades onde dominava a agricultura, e as tornava em sociedades dominadas pela industrialização e pela distribuição de bens em grande escala.

Esta polémica assumiu diversas formas e foi colocada em vários sectores sociais. Educadores e industriais questionavam-se sobre qual deveria ser a educação apropriada às crianças de uma sociedade a sofrer enormes transformações económicas, ou sobre como fazer a ligação entre a escolaridade e a realidade do «mundo dos adultos», ou ainda sobre, como responder às mudanças na estrutura familiar, com a diminuição dos sistemas familiares alargados, ao trabalho infantil, aos novos recursos emergentes nas práticas educativas das crianças, a par das questões sobre a migração e a força do consumo na Revolução Industrial. Os industriais estavam preocupados em descobrir a melhor forma de colocar os adultos numa estrutura de emprego em rápido crescimento e mudança, com a diminuição de rupturas e de custos desnecessários relacionados com

o elevado número de trabalhadores que «saltavam» de emprego para emprego por não conhecerem as suas capacidades ou as oportunidades disponíveis para si, e com a melhor forma de aliviar a insatisfação generalizada registada em muitos trabalhadores. Os reformistas sociais da época estavam preocupados com as condições físicas e económicas precárias em que viviam muitos imigrantes, os efeitos nas crianças entre os 9 e os 14 anos, do trabalho em fábricas e em minas frias durante 10 ou 12 horas por dia, sem acesso à escola ou à oportunidade de um desenvolvimento saudável, e com o facto de os trabalhadores, em algumas fábricas, serem tratados pelos patrões como objectos e não como pessoas, com dignidade e direito de escolha dos seus próprios destinos.

Em resposta a estas preocupações, algumas escolas começam a instituir programas de intervenção através dos quais divulgam informação sobre empregos e oportunidades junto das crianças. Estabelecimentos e outras instituições ao serviço dos imigrantes começam a desenvolver iniciativas para ajudar os potenciais empregados a encontrar um trabalho apropriado ou fazer outros ajustamentos. Mas esta é uma época em que a quiromancia e a frenologia (bater no crânio de alguém para determinar o tipo de empregos que essa pessoa deveria ter) são vistos, ainda, como métodos credíveis para ajudar alguém a fazer uma escolha de carreira. A psicoterapia e o aconselhamento ainda não tinham sido concebidos, não havia directrizes ou qualquer outra informação sistematizada sobre os empregos disponíveis; nem existiam, na maior parte dos casos, as competências necessárias para tal.

Deste surto de mudança, sofrimento humano e reconhecimento da necessidade de respeitar as diferenças individuais e a dignidade humana, surgem as primeiras técnicas de intervenção especializadas. Estas eram encaradas como intervenções práticas e humanistas, destinadas a ajudar as pessoas a «encaixarem-se» de acordo com as necessidades da estrutura de emprego, de forma a preservarem a racionalidade das suas escolhas, sem serem coagidas ou obrigadas a tal.

Frank Parsons

Das abordagens à intervenção de carreira, a mais conhecida e venerada foi a proposta por Frank Parsons, engenheiro, advogado e reformista social que se foi preocupando cada vez mais em desenvolver técnicas para ajudar crianças, adolescentes e adultos a ficarem verdadeiramente esclarecidos sobre os empregos à sua disposição. Parsons propôs um modelo tripartido para quadro de referência das intervenções de carreira, que veio a transformar-se na abordagem da intervenção mais venerada do século XX: a abordagem de traço e factor. O processo inclui:

Primeiro, uma compreensão clara do próprio, aptidões, interesses, recursos, limitações e outras características. Segundo, um conhecimento das exigências e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, compensações, oportunidades e perspectivas em diferentes tipos de trabalho. Terceiro, um raciocínio lógico acerca das relações entre estes dois grupos de dados (Parsons, 1909, p. 5).

A aplicação das intervenções de carreira nos seus clientes era limitada devido à falta de técnicas disponíveis na época. Apesar disso, ele usava o que tinha disponível.

Lia biografias de pessoas e entrevistava trabalhadores para compreender os ambientes de trabalho e a estrutura de emprego. Parsons desenvolveu técnicas para ajudar as pessoas a ter uma atitude introspectiva acerca daquilo que gostavam e não gostavam, acerca das suas virtudes e limitações, e para falarem com o seu conselheiro sobre a forma de levar a cabo um processo de tomada de decisão (raciocínio lógico) com base na informação possuída.

À medida que vamos lendo as sugestões de Parsons na sua obra de 1909, **Escolher uma Carreira**, verificamos que muitas dessas técnicas ainda se utilizam actualmente e que algumas delas foram incorporadas em intervenções mais sofisticadas. Acima de tudo, na ausência de um conjunto de testes de aptidões ou de interesses estandardizados, ou de informação acerca dos trabalhos e profissões e das suas características específicas, Parsons enfatizou a importância da observação das características do cliente e do treino deste na sua auto-compreensão e no estudo das oportunidades disponíveis. Advogava-se a necessidade de intervenção directa do conselheiro com os clientes, para avaliar os resultados da auto-avaliação e auto-observação dos comportamentos do cliente, o conteúdo do seu registo diário de comportamentos e respostas em diferentes circunstâncias, bem como os resultados das comparações entre os atributos do cliente e os dos seus amigos (É mais ou menos capaz do que os outros? Que palavras usa para se descrever?), avaliar a memória, rapidez com que lê, escreve e anda. O conselheiro devia dar ao cliente uma longa lista de questões que este deveria completar com dados pessoais (educação, saúde, ascendência, profissões dos familiares, interesses, recursos). Esta informação era partilhada com o conselheiro, que levava a cabo uma extensa análise da informação com o cliente e fazia exercícios de memória, coordenação óculo motora, entre outros aspectos considerados relevantes na resolução do problema vocacional.

Para ajudar o cliente a obter uma visão compreensiva do campo de oportunidades disponíveis, o conselheiro devia fornecer listas de diferentes tipos de trabalho disponíveis nas principais indústrias, bem como das suas exigências para os trabalhadores, salário, condições de trabalho, possibilidades de progressão, e vantagens e desvantagens. Às mulheres, deviam ser dadas listas das oportunidades para ganharem dinheiro. Poder-se-ia pedir aos clientes que lessem livros e artigos de revistas sobre vários problemas, que visitassem fábricas, a fim de observarem e falarem com os trabalhadores acerca dos seus trabalhos e verem até que ponto era aconselhável escolher esse mesmo trabalho. Muitas vezes, os clientes eram encorajados a ganhar alguma experiência na agricultura, venda de bens, carpintaria e outras áreas relevantes, para alargarem a sua experiência prática e avaliarem o seu grau de interesse por esses trabalhos. Toda esta informação, bem como as avaliações dos dados pessoais e das oportunidades, devia ser integrada e interpretada de uma forma directiva, mas com discernimento, pelo conselheiro (Parsons, 1909, pp. 45-46).

O que é particularmente importante no modelo de Parsons é que este constituiu uma base conceptual que direccionou, durante o século xx, muita da investigação sobre as intervenções de carreira. No século xx, o modelo de Parsons cresceu, foram acrescentados passos ao modelo inicial (Salamone, 1988) e estabelecidas as bases científicas que fundamentaram cada um dos três passos do referido modelo: identificar e medir as diferenças individuais, apresentar as diferenças de conteúdo das actividades dentro de cada profissão, e clarificar os elementos do processo de tomada de decisão.

O modelo Parsoniano de traço-e-factor estimulou de um modo especial o desenvolvimento de formas particulares de avaliação. Por exemplo, o primeiro passo do modelo enfatizou a importância de compreender que características individuais são estáveis, mensuráveis e preditivas do comportamento humano, no âmbito da formação, desempenho ou outros contextos de vida. O segundo passo do modelo, estimulou análises do mundo educacional e profissional, a análise das diferenças de conteúdo de distintas áreas educativas e profissionais, e a análise dos traços individuais mais adequados para se ser eficiente em cada uma delas. O terceiro passo do modelo, conduziu a esforços de compreensão do processo de escolha e de avaliação das competências de tomada de decisão.

À medida que se vivem as primeiras décadas do século xx, as intervenções de carreira tendem a depender mais do desenvolvimento de inventários de interesses, dos testes de aptidões, da avaliação de diferenças individuais na realização e da predição do sucesso individual em tarefas específicas. Nestes casos, a ênfase das intervenções de carreira assentava no «conteúdo da escolha», no que estava disponível para escolher e em saber quais os traços requeridos ao indivíduo para desempenhar esse papel. Tanto nos sectores militares, como nos civis, a tónica era colocada na classificação e selecção de pessoas para o emprego. As bases conceptuais de referência tendiam a ser a Psicologia Diferencial, valorizando-se os refinamentos psicométricos nos testes e as diferenças individuais, e não tanto as teorias comportamentais, tal como se desenvolveram nos anos 50 e seguintes.

Em meados dos anos 30, a Grande Depressão nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, estimulou a criação de directórios de emprego, descrevendo os empregos de forma pormenorizada, de modo a facilitar o ajustamento entre os traços individuais e as exigências de formação ou as opções de emprego. O *Dictionary of Occupational Titles* e outras fontes de informação ficaram disponíveis para fornecer classificações acessíveis da estrutura de emprego, de forma a tornar clara a configuração de traços individuais e os tipos de interesses necessários para enveredar ou obter sucesso em diferentes famílias de profissões ou vertentes educacionais. A Segunda Guerra Mundial veio acelerar e aumentar a utilidade dos testes e da informação acerca das opções educacionais e profissionais usada pelos especialistas em orientação vocacional, para ajudar as pessoas a fazerem escolhas entre as oportunidades disponíveis. As intervenções de carreira continuaram a aumentar em utilidade e credibilidade durante o início dos anos 50.

Anos 50: a Ascensão das Teorias do Comportamento

Nos anos 50, vários factores tendiam a convergir no sentido de influenciar as bases a partir das quais as intervenções de carreira tinham sido construídas. Nesta altura, o trabalho de Carl Rogers (1942) no domínio da terapia centrada no cliente, começou a pôr em questão os primeiros modelos de psicoterapia e de aconselhamento para a carreira que eram dominados pelo modelo médico, concebendo o conselheiro como autoridade ou *expert* e o cliente como subordinado. Segundo esta visão, o conselheiro era o actor principal da relação terapêutica, usava frequentemente baterias de testes de

aptidões, ou outros, para prever a probabilidade de sucesso do cliente na formação ou desempenho de actividades, e informava o cliente destes resultados. Nestas perspectivas, o ponto de referência da relação terapêutica eram as exigências dos empregos e o grau de ajustamento das mesmas às características individuais e, não necessariamente, o que o cliente valorizava ou preferia. A visão de Rogers sobre o aconselhamento e os postulados da Psicologia existencial ou individual indicavam que, em vez de se impor informação externa ao cliente, o conselheiro devia focar-se no campo perceptivo interno daquele. Assim, Rogers e os seus colaboradores, tendiam a diminuir o valor dado aos testes e à informação sobre o mundo profissional, enquanto ferramentas privilegiadas do conselheiro. Eles perspectivavam o cliente como uma parte activa do aconselhamento, um colaborador, em vez de um mero receptor de informação, relevante ou não, para as suas preocupações, fornecida por um conselheiro que estruturava o conteúdo do processo de aconselhamento.

Aproximadamente na mesma altura, os princípios das teorias sobre o desenvolvimento da carreira começavam a tomar forma. Muito se sabia sobre a importância das diferenças individuais, mas havia relativamente poucas explicações sobre a forma como estas se desenvolviam, quando, e sobre que influências. Contudo, no início dos anos 50, as teorias do desenvolvimento da carreira de Ginzberg, Ginsburg, Axelrod e Herma (1991), bem como o *Career Pattern Study* (1969) de Super e colaboradores, permitiram começar a construir sistemas explicativos acerca da forma como os factores, influências e processos do comportamento relacionado com a carreira se desenvolviam. Estas abordagens e outras que se seguiram começaram a criar as condições em que as intervenções e investigações no âmbito da carreira passaram a basear-se.

Mas, talvez tão relevante para a evolução das intervenções de carreira como as mudanças conceptuais do processo de aconselhamento ou as teorias do comportamento da carreira que emergiam, foi a mudança operada nos sistemas de linguagem e nas definições dos conceitos, nas publicações do domínio. Um primeiro exemplo foi a mudança da definição do termo orientação vocacional, em 1951. Até aos finais dos anos 50, início dos anos 60, o termo carreira raramente era usado; vocacional era a palavra usada: e.g., aconselhamento vocacional, orientação vocacional, testes vocacionais. Todavia, as perspectivas teóricas emergentes começavam a questionar os princípios fundamentais nos quais assentavam as abordagens de orientação vocacional e os seus conceitos. Tal como Robert Hoppock, Presidente da *National Vocational Guidance Association*, declarou, em 1950 (Hoppock, 1950), a visão tradicional da orientação vocacional estava «desfeita». Em 1951, a definição oficial de orientação vocacional que havia sido adoptada pela *National Vocational Guidance Association*, em 1937, foi seriamente posta em causa e alterada. A definição de 1937 declarava que a orientação vocacional é «o processo de ajudar um indivíduo a escolher uma actividade, preparar-se para ela, começar a exercê-la e progredir» (Super, 1951). Nesta definição, a actividade a escolher é o ponto de referência. Mas, em 1951, Super recomendou uma definição diferente de orientação vocacional, que foi adoptada pela *National Vocational Guidance Association*. Esta definição retratava a orientação vocacional como «o processo de ajudar uma pessoa a desenvolver e aceitar uma imagem integrada e adequada de si mesmo/a e a transformar essa imagem numa realidade, retirando daí satisfação para si e para a sociedade».

No processo de redefinição da orientação vocacional, as organizações profissionais mudaram a ênfase da orientação vocacional focada «naquilo que havia para escolher», para colocarem o foco no «indivíduo que tinha de escolher», nas características da pessoa que fazia a escolha. Estas mudanças nas definições implicavam a necessidade de novas e diferentes intervenções. Assim, na última definição, coloca-se a ênfase na informação e nos testes através dos quais se ajusta um cliente a uma profissão e há uma afirmação de que o processo de escolha é psicológico e tem a ver com os valores individuais, preferências, auto-conceito, auto-conhecimento, competências de tomada de decisão e outros factores que afectam o como e aquilo que a pessoa escolhe. Estas perspectivas sugerem que as escolhas individuais não podem ser divididas em escolhas pessoais, académicas ou profissionais. Em vez disso, as escolhas são holísticas e interactivas. O que alguém escolhe no domínio académico afecta o leque de profissões que virá a considerar para si. E, quaisquer que sejam as escolhas académicas ou profissionais que alguém faz, isso tende a ter implicações na tomada de risco, investimento e comprometimento a nível pessoal. Surge, deste modo, a preocupação de focar o aconselhamento ou avaliação vocacional no «processo de escolha» e não apenas no «conteúdo da escolha». O/a cliente sabe como escolher, planear, identificar informação relevante, explorar, testar, relacionar as escolhas presentes com objectivos a médio e longo prazo? O/a cliente é independente nas escolhas ou depende da aprovação da/o esposa/marido ou família? Qual é a orientação do/a cliente relativamente às escolhas a realizar – imaturo/a - maduro/a, decidido/a – indeciso/a? Quais são os factores que moldaram a visão do/a cliente sobre os seus objectivos e auto-conceito?

Estas questões eram um estímulo para a construção de teorias e para o desenvolvimento de novas abordagens nas intervenções de carreira. Elas alargaram os horizontes temporais, da preocupação do conselheiro e cliente com a escolha de uma profissão numa dada altura, pontual, para o comportamento de carreira ao longo de toda a vida. Tende-se agora para a submersão do aconselhamento pessoal e da carreira e para acentuar o papel central do auto-conceito e da tomada de decisão, que passam a constituir um foco importante do aconselhamento da carreira.

À medida que estas definições e sistemas de linguagem se vão revelando, nos anos 50 e 60, o termo *careira* começa a substituir o termo *vocacional* como palavra operativa em aconselhamento, educação e orientação. A construção de teorias e novas intervenções de carreira seguiram-se rapidamente. Algumas das teorias principais, aplicadas em vários países e culturas, começaram a salientar-se, durante os anos 50 e 60. Como sugerido anteriormente, o trabalho de Donald Super, tornou-se, sem dúvida, o principal modelo de desenvolvimento da carreira e do estabelecimento de relação entre teoria, avaliação e intervenção de carreira.

Super, tal como vários outros teóricos das décadas de 50 e 60, forneceu quer uma teoria sobre o comportamento de carreira, quer intervenções de carreira através das quais se poderia implementar as suas perspectivas teóricas. A teoria de Super (1957) era integradora, descrevendo a interacção de variáveis pessoais e ambientais no comportamento de carreira ao longo do ciclo de vida. Super descreveu o conteúdo de cinco estádios ou maxi-ciclos da vida – crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio – bem como os mini-ciclos ou subestádios de tarefas desenvolvimentais que marcam os principais períodos de transição. Super concebia o desenvolvimento

da carreira ao longo da vida como um processo de compromisso e síntese no qual o seu principal constructo – o desenvolvimento e implementação do auto-conceito – desempenha uma função importante. Ele concebia a pessoa como um organizador activo de experiências, alguém que escolhe as profissões e outros papéis de vida, que lhe permitem entretanto desempenhar funções consistentes com o seu auto-conceito.

A teoria de desenvolvimento da carreira de Super é uma teoria compreensiva, que incorpora conhecimentos acerca de aspectos específicos do desenvolvimento da carreira retirados da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Diferencial, Social e Fenomenológica, integrados na sua teoria do auto-conceito ou dos constructos pessoais (1984) e na sua teoria da aprendizagem (1990). A teoria e a investigação de Super acrescentou novos conceitos à literatura profissional relacionada com as intervenções de carreira, incluindo termos como maturidade e adaptação na carreira, que definem as tarefas e as variáveis afectivas e cognitivas relacionadas com a preparação dos indivíduos para a exploração e escolha na adolescência e, com a planificação e adaptação à mudança, na vida adulta.

Com a ascensão das teorias do desenvolvimento da carreira, de Super e outros, surgiram avanços significativos nas intervenções de carreira. Desde o início da sua investigação e das sábias iniciativas no âmbito do desenvolvimento da carreira, Super construiu instrumentos de avaliação baseados na sua teoria. Entre os instrumentos de avaliação que ele e os seus colaboradores desenvolveram estão o Inventário de Valores no Trabalho e, mais recentemente, a Escala de Valores, o Inventário de Desenvolvimento da Carreira, o Inventário de Preocupações de Carreira, e o Inventário de Saliência das Actividades. Os conceitos de Super também constituíram um estímulo para a criação, por Crites (e. g. 1974), do Inventário de Maturidade Vocacional, subseqüentemente renomeado de Inventário de Maturidade na Carreira. Cada um destes instrumentos de avaliação pode ser usado como forma de intervenção na carreira ou como complementos, no aconselhamento da carreira. Em qualquer um dos casos, estes instrumentos descrevem ou medem o comportamento na carreira de uma forma útil para a definição de objectivos, na intervenção, para a avaliação do nível de maturidade na carreira, de planificação ou adaptabilidade relacionado com o conhecimento e as atitudes face às escolhas de carreira, valores intrínsecos e extrínsecos, e para a avaliação da importância relativa, para o cliente, dos papéis de vida orientados para o trabalho e para a família: os papéis de estudante, trabalhador, doméstico, lazer, cidadão.

Super focou-se também na análise das afinidades da sua teoria de desenvolvimento da carreira com o aconselhamento de carreira, enquanto processo. Afirmou o seguinte, no seu livro clássico, *The Psychology of Careers* (Super, 1957):

Visto o desenvolvimento vocacional consistir na implementação do autoconceito, e visto, o auto-conceito, muitas vezes, precisar de ser modificado antes de ser implementado, é importante que o estudante, cliente ou paciente, defina o seu auto-conceito no início do processo de aconselhamento. Ele precisa de fazer isso para si próprio, para clarificar o seu actual papel e as suas aspirações; ele precisa de fazer isso para o conselheiro, para que este possa compreender a natureza do problema vocacional com o qual se confronta. Isto reclama o uso cíclico de métodos directivos e não-directivos. Esquemáticamente, o aconselhamento vocacional pode ser descrito como envolvendo o seguinte ciclo:

1. *Exploração do problema e representação do auto-conceito, de forma não directiva*
2. *Estabelecimento directivo de tópicos, para exploração ulterior*
3. *Reflexão e clarificação não directivas dos sentimentos de auto-aceitação e compreensão*
4. *Exploração directiva de dados factuais de testes, panfletos, experiências extracurriculares, graduações, etc., na realidade*
5. *Exploração não directiva das atitudes e sentimentos suscitados pelo «teste da realidade»*
6. *Consideração não directiva de possíveis acções para ajudar na tomada de decisão.*

Ao longo do seu brilhante percurso, Super refinou teorias, reviu e completou instrumentos de avaliação e foi reconstruindo a sua visão do processo de aconselhamento de carreira. De facto, nos finais dos anos 80, início dos anos 90, antes da sua morte em 1994, Super desenvolveu aquilo que viria a ser apelidado de Modelo C-DAC (*Career Development Assessment and Counseling Model*) (Super, Osborne, Walsh, Brown & Niles, 1992), que integra ideias da sua teoria sobre a carreira, o uso de instrumentos da sua autoria para avaliar a saliência no trabalho, valores, maturidade e adaptação à carreira, tal como o *Strong Interest Inventory* e uma medida das aptidões, no processo de aconselhamento de carreira. Com esta conjugação entre dados da avaliação e o aconselhamento, os clientes podem ser ajudados a compreender os estádios de desenvolvimento ao longo da vida, e o seu estado nas tarefas desenvolvimentais, interesses e aptidões, o que os conduz à formulação de planos de longo prazo e de estratégias de acção imediata, facilitando a sua realização.

O trabalho de Holland e Krumboltz nos anos 60 demonstram igualmente como a teoria e a prática podem ser integradas.

A teoria do desenvolvimento da carreira de Holland classificava as orientações individuais e os ambientes de trabalho em seis tipos: Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Holland mostrou que os empregos são uma forma de vida, que os ambientes de trabalho reflectem as características daqueles que os habitam, em vez de serem apenas lugares onde se desempenham funções de trabalho ou competências, que os interesses são expressão da personalidade e que as pessoas procuram ambientes de trabalho congruentes com os hábitos, valores e processos inerentes ao seu código de personalidade. Ao assumir que as escolhas são uma expressão da personalidade, Holland desenvolveu um conjunto de instrumentos para ajudar o profissional a usar os resultados da sua pesquisa de modo a ajudar o cliente a identificar profissões e postos congruentes com o seu tipo de personalidade: o *Vocational Preference Inventory*, *My Vocational Situation*, e o *Self-Directed Search*. Isto constitui, por si só, uma intervenção na carreira. O conceptual teórico de Holland (RIASEC) tem sido utilizado como a estrutura organizadora e interpretadora de fórmulas mais recentes do *Strong Interest Inventory* e do DISCOVER, um sistema de orientação para a carreira através do computador. Além disto, o sistema de codificação dos principais tipos de personalidade de Holland, tem sido usado como uma forma de organizar as oportunidades educativas (e.g., Harrington, Feller, & O'Shea, 1993) bem como a informação sobre as profissões que é apresentada no *Dictionary of Holland Occu-*

pational Codes (Gottfredson, Holland, & Ogawa, 1982) e constitui um mecanismo através do qual se organiza a informação nas publicações do *U. S. Department of Labor* como o *Dictionary of Occupational Titles* e o *Guide to Occupational Exploration*. Ainda que Holland não estivesse preocupado em desenvolver modelos específicos de aconselhamento da carreira, os instrumentos de avaliação e outros materiais que ele desenvolveu, vieram acrescentar conteúdo às abordagens de traço-e-factor e foram úteis a outras abordagens.

Um último exemplo de como a teoria e as intervenções de carreira estiveram ligadas durante os anos 60 e, mesmo depois, é-nos dado através do trabalho de Krumboltz. Na investigação que realizou entre 1960 e 70, com base em abordagens comportamentais, Krumboltz desenvolveu intervenções de carreira que implicavam a simulação da exploração profissional, recorrendo à resolução de problemas mediados por filmes, guias de trabalho, *kits* de resolução de problemas no emprego, reforço destinado a estimular o comportamento de procura de informação dos alunos, filmes e partes de filmes para modelar e estimular a tomada de decisões escolares e profissionais. Como resultado destes estudos, Krumboltz criou modelos em que se aplicava o aconselhamento de cariz comportamental aos problemas da carreira, combinando o reforço e a modelagem, a aprendizagem por imitação, a apresentação de filmes de estímulos materiais específicos para influenciar diferentes componentes da tomada de decisão e a procura de informação, entre os estudantes do ensino secundário. Ele enfatizou o fornecimento de modelos adequados, o uso do simples reforço e o recurso a filmes incluindo tarefas de resolução de problemas para os seus espectadores.

Nos anos 80, Krumboltz voltou a sua atenção para os modelos cognitivo – comportamentais de aconselhamento de carreira. Preocupou-se, em particular, com aquilo que ele descreveu como sendo as regras privadas da tomada de decisão e a forma como estas podem ser influenciadas por crenças irracionais. Krumboltz identificou vários tipos de problemas que podem surgir em resultado de generalizações ou interpretações erradas das condições ambientais. Nesta perspectiva, Krumboltz propôs métodos para identificar e agir sobre as crenças irracionais, pressões e regras privadas que ele descreveu. Entre estes estão: a avaliação do conteúdo das auto-observações e das generalizações do cliente, bem como dos processos pelos quais estas aparecem; a entrevista estruturada; a listagem de pensamentos; a auto-monitorização «ao vivo»; as simulações da tomada de decisão; a reconstrução (ou reformulação) de acontecimentos passados; o uso de técnicas de reestruturação cognitiva para ajudar a alterar crenças e generalizações disfuncionais ou imprecisas; o uso de sistemas computadorizados de orientação que forneçam tarefas de resolução de problemas; o ensino de processos para testar crenças pessoais; a análise das competências de resolução de problemas e o ensino daquelas que se encontram em défice (Mitchell & Krumboltz, 1990). Krumboltz (1988) desenvolveu também um instrumento através do qual os seus constructos teóricos podem ser operacionalizados: o *Career Beliefs Inventory*, para ser usado no processo de aconselhamento de carreira e permitir identificar as preposições que podem impedir a pessoa de atingir os seus objectivos de carreira.

Outros teóricos da carreira e as intervenções desenvolvidas por estes poderiam aqui ser citadas para melhor ilustrar a quantidade de intervenções de carreira que entretanto apareceram durante o período entre 1950 e 1990, como resultado do crescimento do corpo de teorias da carreira desenvolvido nesse mesmo período. Limitações de espaço impedem tal análise.

Antes de voltar à última década do século xx e às suas implicações para as intervenções de carreira, no início do século XXI, há três tipos de intervenções de carreira que carecem de uma breve discussão. São elas, os programas estruturados de desenvolvimento e planeamento da carreira (e.g., educação para a carreira); os modelos de intervenção psico-educacional; e a tecnologia.

Programas Estruturados de Desenvolvimento da Carreira

Desde que as teorias do desenvolvimento da carreira apareceram durante e após os anos 60, os seus princípios frequentemente serviram de conteúdo para programas estruturados de desenvolvimento da carreira, orientação para a carreira ou educação para a carreira.

Os programas estruturados ou planeados relacionados com o desenvolvimento da carreira foram criados em resposta à mudança de paradigmas sobre o processo de aconselhamento de carreira; o aumento do conhecimento sobre a informação, as atitudes e as competências envolvidas no conceito de maturidade ou adaptação à carreira, e sobre a forma de os converter em experiências de aprendizagem estruturadas; bem como o aumento de pedidos de clarificação dos resultados do aconselhamento para a carreira, orientação para a carreira ou intervenções relacionadas, da responsabilidade do conselheiro.

As abordagens planeadas às transições na carreira propõem-se modificar os factores de risco que predis põem certos indivíduos ou grupos – crianças, jovens ou adultos – a desenvolver problemas de indecisão, problemas de ajustamento ao trabalho, e psicopatologias. Estas intervenções planeadas também podem abordar os elementos da gestão e planificação da carreira, da procura de emprego, da mudança de trabalho, das competências de empregabilidade, da pré-reforma ou outros aspectos. Estas abordagens daquilo que se considera um «*curriculum* de orientação para a carreira» envolvem um corpo de conteúdos frequentemente desenhado a partir das teorias do desenvolvimento da carreira, dirigem-se a algumas áreas de competências de vida, incorporam várias técnicas de aprendizagem e seguem um programa destinado a ajudar os estudantes ou adultos, através de séries de exercícios, a aumentar os seus conhecimentos e competências em determinadas áreas do comportamento.

Uma das intervenções planeadas de carreira mais internacionalizadas é a Educação para a Carreira. A educação para a carreira, enquanto prática, pode tomar diversas formas. Uma é, infundir nas escolas, os conceitos do desenvolvimento da carreira em todas as matérias, para ajudar os alunos a estabelecerem relações entre os conteúdos das disciplinas – literatura, matemática, história – e as exigências de diferentes ocupações ou postos de trabalho. Em alguns casos, a educação para a carreira não toma a forma de uma infusão total, mas sim de módulos, sessões ou pequenos cursos, projectados para ajudar os estudantes a atingir alguns objectivos: e.g., uma atitude positiva em relação ao trabalho, escola e sociedade; adquirir conhecimentos acerca das suas características pessoais e sobre a forma como estas se relacionam com as oportunidades de trabalho; uma compreensão realista da relação entre trabalho e educação; obtenção das competências de vida necessárias para realizar, com sucesso, a transição da escola para o mercado de trabalho. Muitos países na Europa criaram os seus próprios modelos de

educação para a carreira, por vezes remodelando modelos de infusão e, noutros casos, criando cursos de tomada de decisão para a carreira, incrementando experiências de aprendizagem de trabalhos, cursos destinados a conhecer o impacto da tecnologia nas oportunidades de emprego, ou criando currículos de educação para a carreira específicos para serem ensinados por educadores da carreira.

Os programas planeados para o desenvolvimento da carreira são cada vez mais evidentes em escolas e universidades. Na maior parte dos casos, a colocação dos alunos em graus superiores de ensino ou no emprego, deixa de ser vista como um acontecimento, passando a ser encarada mais como um processo em que vários tipos de informação, competências e atitudes carecem ser desenvolvidas. Assim, muitas intervenções de carreira têm sequência ao longo da experiência universitária para fornecer aos alunos um nível de maturidade na carreira que resulta numa colocação efectiva. Estas intervenções incluem: o aconselhamento de carreira; cursos; sessões e outras experiências estruturadas de planeamento da carreira em grupo, competências de acesso ao emprego, tomada de decisão e outros aspectos relacionados; o uso de sistemas de orientação para a carreira assistidos por computador.

Os negócios e a indústria também se tornaram mais conscientes da necessidade de desenvolvimento sistemático de programas para a carreira, do desenvolvimento dos recursos humanos e da ajuda ao emprego. As intenções destes esforços, entre outras, é a ajudar os trabalhadores a tornarem-se mais produtivos, reduzir a insatisfação no emprego, planear a sua mobilidade na carreira, usando informação acerca das oportunidades de avanço no posto de trabalho e usar uma variedade de formas de informação, aconselhamento e educação, para os ajudar.

Modelos Psico-educacionais

Tal como foi afirmado no ponto anterior, os modelos de intervenção psico-educacional incluem diferentes tipos de conteúdo (e. g., gestão da ansiedade, lidar com o medo, planeamento da carreira, competências de procura de emprego), mas, normalmente, envolvem o ensino de competências, trabalhos de casa e treino, o uso de materiais audio-visuais, simulações ou outras actividades semelhantes.

Assim, nas sessões típicas de formação psico-educacional, são exibidos exemplos de comportamentos adequados, ao nível das competências, aos formandos com dificuldades, criadas oportunidades de ensaiarem aquilo que viram, fornecido *feedback* adequado acerca da sua *performance* e encorajado o uso das novas competências em situações da vida real (Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980, p. 14).

O modelo psico-educacional é efectivamente um exemplo clássico de aprendizagem estruturada. Como descreveu Goldstein *et al.*, esta consiste em (1) modelagem, (2) prática simulada, (3) *feedback* sobre a realização e (4) generalização da formação.

Ao formando são mostrados numerosos exemplos específicos e detalhados (tanto ao vivo, como através de filmes) de uma pessoa (modelo) a realizar os comportamentos que nós pretendemos que o formando aprenda (i.e., modelagem). São dadas ao formando oportunidades e reforços consideráveis para que este ensaie ou treine os comportamentos que observou (i. e., prática simulada), e é-lhe dado *feedback* positivo, aprovação ou elogios, à medida que a simulação dos comportamentos se torna mais

parecida com os comportamentos do modelo (i. e., *feedback* da realização). Por último, o formando é exposto a situações destinadas a aumentar a probabilidade de aplicar os novos comportamentos aprendidos, de uma forma competente, em diferentes contextos, na sala de aula, em casa, no trabalho, ou outros (i. e., generalização) (p. 15).

A aplicação dos processos psico-educacionais aparece em diversas abordagens como a formação e o aconselhamento breves no âmbito da carreira, a educação para a carreira, a preparação para o emprego e as intervenções no género e na carreira.

Tecnologia

Talvez a mais singular (única) das intervenções de carreira surgidas durante o século xx, tenha sido o uso da tecnologia como um auxiliar do aconselhamento de carreira. No último quarto do século xx, desenvolveram-se várias tecnologias com o intuito de alargar ou reforçar a capacidade do conselheiro efectuar mudanças no comportamento dos clientes. Dependendo do momento considerado, o uso das tecnologias no aconselhamento incluem a aplicação de jogos, os processos audiovisuais, as simulações, os filmes, os meios de avaliação, os *kits* de resolução de problemas, os inventários auto-dirigidos e o material de pesquisa programado. Contudo, as tecnologias de maior interesse e impacto potencial na intervenção para a carreira são os sistemas de orientação para a carreira assistidos por computador e, mais recentemente, a *Internet*. Dependendo, muito embora, do sistema a que nos referimos, o uso da tecnologia veio, em geral, facilitar a avaliação do cliente, a procura de informação, a exploração e o ensaio de comportamentos, o planeamento, a simulação de resultados de carreira prováveis e o reforço da tomada de decisão.

A investigação neste âmbito tem vindo a aumentar, no sentido de avaliar a eficácia ou utilidade dos sistemas de orientação para a carreira assistidos por computador, comparando-os com as intervenções de carreira mais tradicionais. Até à data, os resultados sugerem que os computadores não substituem o conselheiro, mas quando se combinam com o aconselhamento orientado pelo conselheiro, os tratamentos combinados produzem efeitos mais positivos do que qualquer um sózinho (e. g., Garis, 1982; Galize & Mirick, 1984; Niles & Garis, 1990).

A mais recente aplicação dos computadores nas intervenções de carreira encontra-se na *Internet*. A *Internet* é a ligação dos computadores individuais através de redes que existem pelo mundo fora, para criar um vasto sistema internacional de fontes de informação e outros processos. Do ponto de vista da intervenção de carreira, há *sites* que oferecem aconselhamento de carreira, informação sobre trabalhos e campos de férias, empregos, empresas e cidades. Os clientes podem ligar-se por *e-mail*, boletins, vídeo-conferência, conversas livres e outros mecanismos disponíveis na *Internet*, para obterem informação, conselhos e aconselhamento acerca de empregos e da carreira. A *Internet* cresceu tão rapidamente e, compreensivelmente, com pouca regulação ou investigação, que existem *sites* que são irregulares na sua qualidade e adequação, para serem utilizados pelos clientes. Acarretaram com eles o potencial de ajudar ou prejudicar aqueles que os utilizam, e estimularam o aumento de problemas éticos e a necessidade de rever padrões éticos, acerca dos quais os conselheiros de orientação precisam de estar informados.

Anos 90: A Ponte para o Século XXI

Nos anos 90, assistimos a uma contínua evolução das intervenções de carreira e das perspectivas teóricas. Por exemplo, a *Internet* é, primariamente, uma criação dos anos 90, enquanto o uso dos sistemas de orientação para a carreira assistidos por computador é precedente a estes. Mas, nos anos 90, assistiu-se a um refinamento no uso destas abordagens de orientação para a carreira através do computador, à medida que se verificavam avanços tecnológicos, ao nível da difusão de imagens, som, vídeo e outras melhorias na comunicação.

Os anos 90 caracterizam-se, também, pela ascensão do uso da análise de narrativas e da reconstrução das histórias do cliente e pelo facto das teorias cognitivo-comportamentais ou construtivistas se tornarem proeminentes no domínio. Estas teorias focaram-se, ambas, na forma como os indivíduos categorizam e pensam acerca dos acontecimentos, como processam informação, como aprendem a perceber pistas à sua volta, e na forma como constroem o seu sistema de crenças, em termos racionais ou irracionais. Em resumo, tanto as abordagens cognitivistas como as construtivistas estão preocupadas com a forma como os indivíduos criam significados, com a forma como criam a sua realidade em função das decisões que tomam ou daquelas que evitam tomar, e vêem o cliente como um participante activo no processo de desenvolvimento da carreira, e não como um mero recipiente de informação.

Nos anos 90, o papel e a definição das intervenções específicas para a carreira foram reformulados. O aconselhamento para a carreira foi uma delas. Durante a maior parte do século XX, o aconselhamento para a carreira foi visto como estando relacionado apenas com a escolha de um emprego ou profissão e com a preparação para o trabalho, e não com a redução do *stress*, raiva, distúrbios emocionais, ansiedade, depressão e outros factores psicológicos, comportamentais ou emocionais que colocam em risco a saúde mental. À medida que as perspectivas tradicionais de aconselhamento de carreira se tornam mais compreensivas e aplicadas aos dados sobre o ajustamento ao trabalho e aos problemas de desemprego e sub emprego, aconselhamento de carreira e aconselhamento pessoal começam a ser perspectivados, cada vez mais, como sendo necessários e estando ligados a vários tipos de preocupações relativas à carreira (Herr, 1997).

Os estímulos para as mudanças na orientação do aconselhamento de carreira e de outras intervenções de carreira, são também uma consequência de novas concepções acerca do próprio processo de carreira. Dada a emergência da economia global, o excesso global de trabalho, a globalização da força de trabalho, a reestruturação das forças de trabalho corporativas e as influências dos avanços tecnológicos, emergiram novas concepções do processo de carreira, segundo as quais os trabalhadores têm de estar cada vez mais envolvidos na autogestão das suas carreiras e na antecipação de mudanças frequentes (Hall & Associados, 1996).

Estas alterações nas dinâmicas da carreira criaram novos tipos de preocupações e, por sua vez, estimularam a invenção de novas intervenções de carreira. Além disso, com o aparecimento da globalização da economia, os países partilham muitos dos aspectos relacionados com a carreira: mudanças nos empregos disponíveis, desemprego, sub emprego, transição da escola para o mercado de trabalho, os idosos no local de trabalho e mudanças nas tendências demográficas da força de trabalho. Como resultado, a necessidade de sistemas de intervenção de carreira adaptadas às características dos países ou culturas é hoje mundial. O século XXI irá requerer uma aceleração da

eficácia das intervenções de carreira a nível mundial e de conselheiros formados num mundo que irá continuar em turbulência política e económica, à medida que se for dando a passagem de uma sociedade industrial, e em alguns casos agrícola, para uma sociedade da informação e da electrónica. Estas mudanças irão afectar a forma como o trabalho irá ser visto nas próximas décadas, onde e como este é realizado, como é escolhido e por quem. Com a redefinição e reformulação da estrutura de emprego e da organização do trabalho, no século XXI, irá haver, inevitavelmente, novas ansiedades, falhas de informação, disfunções no trabalho e outros efeitos que se irão reflectir nas teorias da carreira e nas intervenções de carreira projectadas para responder a esses novos dados.

Referências

- Crites, J. O. (1974). Career development process: A model for vocational maturity. In E. L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development* (pp. 296-320). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Dumont, F., & Carson, A. (1995). Precursors of vocational psychology in ancient civilizations. *Journal of Counseling & Development, 73* (4), 371-378.
- Garis, J. W. (1982). *The integration of a computer-based system in a college counseling center: A comparison of the effects of DISCOVER and individual counseling upon career planning*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. New York: Columbia University Press.
- Glaze, D. L., & Myrick, R. (1984). Interpersonal groups or computers? A study of career maturity and career decidedness. *Vocational Guidance Quarterly, 32*, 168-176.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill-treaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Reaserch Press.
- Gottfredson, G. D., Holland, J. L., & Ogawa, D. K. (1982). *Dictionary of Holland occupational codes*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hall, D. T. & Associates (Eds.). (1996). *The career is dead-long live the career. A relational approach to careers*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Harrington, T. F., Feller, R., & O'Shea, A. J. (1993). Four methods to determine RIASEC codes for college majors and a comparison of kit rates. *Career Development Quarterly, 41* (4), 383-392.
- Herr, E. L. (1997). Career Counseling: A process in process. *British Journal of Guidance and Counselling, 25* (1), 81-93.
- Herr, E. L. (1998). *Counseling in a dynamic society. Contexts and practices for the 21st century*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hoppock, R. (1950). Presidential address 1950. *Occupational, 28*, 497-499.
- Krumboltz, J. D. (1988). *Career Beliefs Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mitchel, L. K., & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 145-196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Niles, S. G., & Garis, J. W. (1990). The effects of a career planning course and a computer-assisted career guidance program (SIGI PLUS) on undecided university students. *Journal of Career Development, 16*, 237-248.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling & psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Salamone, P. R. (1988). Career counseling: Steps and stages beyond Parsons. *Career Development Quarterly, 36*, 218-221.
- Spokane, A. R. (1990). *Career intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Super, D. E. (1969). The natural history of a study of lives and of vocations. *Perspectives on Education, 2*, 13-22.
- Super, D. E., Osborne, W. L., Walsh, D. J., Brown, S. D., & Niles, S. G. (1992). Developmental Assessment & Counseling: The C-DAC model. *Journal of Counseling & Development, 71*, 74-80.