

Auto-determinação em contextos de formação e de trabalho: Promoção do desenvolvimento pessoal e da qualidade de vida

Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão*

Resumo: Na linha de Vondracek e de Kawasaki (1995), que afirmaram que uma teoria compreensiva do desenvolvimento da carreira deveria fundamentar-se numa teoria compreensiva da motivação humana, começamos por nos centrar no significado motivacional e psicológico do trabalho, defendendo que a teoria da auto-determinação, uma abordagem motivacional organísmica, fornece um quadro conceptual que explica aspectos pessoais e sociais nucleares da regulação comportamental, nomeadamente em contextos de desenvolvimento da carreira. Defendemos, ainda, a ideia que as estratégias preventivas, desenvolvimentistas e, em alguns casos, remediativas de intervenção vocacional contribuem para promover a regulação autónoma do comportamento e para a satisfação das necessidades psicológicas básicas, mesmo na presença de obstáculos salientes, de origem interna ou externa.

Palavras-chave: estratégias de intervenção na carreira; abordagens motivacionais contemporâneas, teoria da auto-determinação; bem-estar psicológico.

Abstract: Following Vondracek & Kawasaki's statement (1995) that a comprehensive theory of career development needs to be organised around a comprehensive theory of human motivation, we focus on the motivational and psychological meaning of work and argue that self-determination theory, an organismic motivational approach, presents a conceptual framework that explains important personal and social behavioural regulation, namely in career development contexts. We then stress the fact that preventive, developmental and, even, remedial career intervention strategies promote an autonomous behavioural regulation and allow the satisfaction of basic psychological needs, even in the presence of compelling internal and external barriers.

Key-words: career intervention strategies; contemporary motivational approaches; self-determination theory; psychological well-being.

Introdução

Começamos por introduzir uma afirmação extremamante rica do ponto de vista do conteúdo, e que pode ser utilizada para enquadrar as reflexões que irão ser pro-

duzidas ao longo deste trabalho "...a comprehensive theory of career development necessitates a comprehensive theory of motivation" (Vondracek & Kawasaki, 1995, 124). Efectivamente, não pode haver uma compreensão do comportamento de construção das relações em torno do trabalho, nem tão pouco uma tentativa de intervenção nesse mesmo comportamento, sem o integrarmos no conjun-

* Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: mppaixao@fpce.uc.pt

to dos processos que concorrem para a produção do conhecimento em torno do funcionamento motivacional global.

No entanto, não é fácil falar das interrelações (muito embora evidentes!) entre a motivação e o desenvolvimento vocacional. E não é fácil por vários motivos: em primeiro lugar porque o estudo da motivação humana constitui um vasto campo, caracterizado pela diversidade das suas grelhas de leitura e pela existência de perspectivas, muita vezes antagónicas, relativamente à compreensão de aspectos idênticos do comportamento. Esta situação foi descrita por Ford (1992) como sendo a de uma crise de identidade, igualmente traduzida nas dificuldades sentidas na definição e delimitação deste domínio científico e, ainda, pela tentativa de substituir o conceito de motivação por outros conceitos que explicam de forma parcelar os principais aspectos envolvidos na direcção/manutenção do comportamento. Em segundo lugar, porque a psicologia vocacional pode ser vista, de acordo com Mark Savickas (2001) como um arquipélago constituído por duas ilhas que raramente comunicam entre si: a ilha da psicologia do aconselhamento, que estuda, fundamentalmente, as escolhas educativas e vocacionais e a ilha da psicologia organizacional que estuda o ajustamento ao trabalho, não havendo um esforço sistemático e articulado de compreensão do desenvolvimento dos significados do trabalho ao longo do ciclo de vida, e em contextos e situações particulares de inserção comportamental. Como ligar um continente com contornos em perpétua mudança com um arquipélago constituído por ilhas que raramente comunicam entre si? Tarefa impossível? Não, a tarefa é difícil mas não é impossível. Decidimos, então, começar por esta afirmação de Vondracek e Kawasaki que funciona como

uma espécie de “*insight*”: a questão não está no conteúdo, mas na cartografia sugerida e, quando, depois de a analisarmos, nos propomos construir uma rota, devemos começar pelo princípio...Como é que uma teoria compreensiva da motivação nos pode ajudar a construir uma teoria compreensiva do desenvolvimento da carreira, isto é, uma teoria que permita compreender e explicar as complexas interrelações entre o trabalho e os outros aspectos estruturantes da vida humana, ao longo de um espectro temporal alargado? Começaremos por nos deter brevemente na caracterização psicológica e motivacional do conceito de trabalho, sublinhando a forma como o estudo da motivação humana na actualidade pode contribuir para a sua compreensão, nomeadamente uma suas abordagens mais compreensivas e com um profundo impacto na compreensão global do comportamento em situação, a teoria da auto-determinação.

1. O significado psicológico e motivacional do trabalho

O trabalho é uma actividade produtiva com valor para a sociedade e com significado para o indivíduo; a experiência de trabalho é comum a todos os seres humanos, independentemente do contexto histórico e/ou cultural, contribuindo, em larga medida, para a construção da identidade psicossocial (Blustein, 2006, 2008) quer em contextos de grande suporte, quer em situações comportando barreiras ou obstáculos do tipo económico, social, cultural e/ou de âmbito pessoal (p. ex., problemas crónicos de saúde). O trabalho integra actividades pelas quais os seres humanos recebem dinheiro (permitindo a sua sobrevivência), bem como actividades que cumprem diversas outras funções, nome-

adamente, de manutenção de rotinas diárias, de desenvolvimento de sistemas sociais e de criação de serviços de protecção interpessoal e comunitária (Blustein, 2006).

Do ponto de vista da psicologia vocacional é um construto eminentemente “positivo”, que assenta nas “forças” humanas, permitindo o desenvolvimento e o bem-estar pessoal, bem como o funcionamento organizacional e comunitário (Robitschek & Woodson, 2006). Embora possa ser desinteressante, esgotante ou, mesmo, alienante, o trabalho é potencialmente satisfatório e significativo e, cumprindo determinadas condições, constitui um contexto ideal para a expressão das capacidades e competências pessoais e para a vivência de experiências de auto-determinação (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000). Enquanto construto psicológico, o trabalho tem, claramente, uma dimensão motivacional, pois pressupõe esforço, organização de acções (intencionalidade) e dispêndio de energia (activação); enquanto actividade intencional, o trabalho implica estabelecer objectivos, tomar decisões, lidar com conflitos, estabelecer mecanismos de auto-regulação e de controlo volitivo, bem como processos de avaliação das acções antecipadas e/ou realizadas (Lens, 1993).

1.1. Intencionalidade comportamental

O que inicia o comportamento? Porque é que o comportamento é dirigido para algumas metas e não outras? Porque é que o comportamento muda de direcção? Porque é que o comportamento pára? O que determina a intensidade do comportamento? Porque é que nos comportamos de maneira diferente em situações semelhantes? É evidente que não há uma única resposta, mas respostas diversas e, por vezes, muito complexas a estas questões

que nos remetem para situações da vida quotidiana. Actualmente a motivação não é concebida como um estado, mas como um processo; a motivação é vista como um fenómeno dinâmico multifacetado, fruto da interacção entre o contexto e aquilo que o sujeito transporta para esse contexto, embora durante largos anos tenha sido concebida como um fenómeno puramente quantitativo (estar/não estar motivado; estar muito ou pouco motivado), nomeadamente no âmbito dos paradigmas da redução da tensão e da motivação de realização (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Reeve, 2004). Neste sentido, por exemplo, os instrumentos de avaliação da motivação devem ser orientados para áreas específicas, contextos precisos e diferentes fases do comportamento motivado, não podendo pretender fazer uma avaliação global, generalista e descontextualizada deste complexo processo comportamental (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Qualquer teoria ou modelo explicativo que conceba a motivação como um processo e não como um estado, procura explicar tanto o desencadear como o desenvolvimento do funcionamento motivacional, focalizando a sua atenção em torno do papel desempenhado pelos factores e construtos motivacionais envolvidos nesse processo. O estudo da motivação humana centra-se, então, nos factores que dão ao comportamento (Reeve, 2004) a sua energia (intensidade, persistência) e a sua direcção (finalidade, orientação para objectivos). Como já foi dito, foi anteriormente concebida como um conceito unidimensional, operacionalizado em termos de quantidade (quanto?), mas é, na verdade, um conceito multidimensional que é obviamente operacionalizado em termos de quantidade e de qualidade, propondo a psicologia motivacional actual uma clara distinção entre o conteúdo (o quê) e o tipo

de regulação (o porquê) das ações intencionais (Deci & Ryan, 2000). A motivação possibilita a adaptação (nos planos biológico, cognitivo e social), dirige a atenção e permite compreender o que as pessoas querem ou evitam (para si próprias e na relação com os seus contextos). O funcionamento motivacional necessita de suportes contextuais para apoiar e promover processos construtivos de desenvolvimento (Reeve, 2004), e é um factor importante no desenvolvimento da resiliência comportamental, isto é, no desenvolvimento de competências (sociais, educacionais, relacionais, etc.) e de comportamentos de “*coping*” (Alderman, 2004), actuando simultaneamente como um factor de protecção e como um processo atenuante do impacto dos factores de risco. Os factores de risco constituem características da pessoa e do meio que influenciam as hipóteses de desenvolvimento de problemas psicossociais e o envolvimento em acontecimentos negativos; quanto maior o número de factores de risco a que estivermos expostos, maior a probabilidade de desenvolvermos problemas. Por outro lado, os factores de protecção diminuem a probabilidade de ocorrência de comportamentos problemáticos. Em diversos estudos, em diferentes domínios, a motivação tem surgido como um potente factor de protecção (Smokowski, Reynolds & Bezruczko, 1999).

2. As abordagens contemporâneas da motivação

Para a generalidade das abordagens contemporâneas da motivação, os sujeitos são considerados organismos activos, com capacidade de regular a sua interacção com os contextos; efectivamente, de acordo com estas perspectivas os seres hu-

manos tendem para o desenvolvimento, o crescimento, o funcionamento integrado e organizado e com um nível de complexidade crescente nos planos intra e inter-individual. Esta tendência é idealmente regulada pelo núcleo funcional do eu (“*self*”), podendo os contextos ou ambientes facilitar ou inibir esta dinâmica básica do desenvolvimento (Deci & Vansteenkiste, 2004).

As modernas teorias da motivação englobam abordagens predominantemente organísmicas, as quais advogam a existência de um certo número de motivos comuns a todos os sujeitos, em todas as culturas (embora a sua expressão possa assumir formas muito diversas), e cujo grau de satisfação permite um maior ou menor grau de “funcionamento optimal”, isto é, de crescimento pessoal e de bem-estar psicológico e social (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2004). Integram, ainda, algumas abordagens predominantemente sócio-cognitivas, que procuram preferencialmente compreender o funcionamento comportamental global recorrendo a processos cognitivo-motivacionais que explicam a organização do comportamento em função das suas metas ou finalidades, definidas e avaliadas na sua relação com contextos ou ambientes específicos (Bandura, 1986; Ford, 1992). No entanto, apesar das evidentes diferenças em termos explicativos, sobretudo na importância atribuída ao impacto diferencial das necessidades e ao seu modo de funcionamento na relação com diferentes factores cognitivos, afectivos e sociais, ambos os tipos de abordagem têm em consideração parâmetros relativos à quantidade da motivação (esforço, investimento temporal, persistência perante as dificuldades e os obstáculos), bem como à sua qualidade (tipo de regulação comportamental envolvida no comportamento intencional) (Buchanan & Seligman, 1995).

2.1. A teoria motivacional da auto-determinação

De entre as abordagens organísmicas da motivação é indesmentível que a teoria da auto-determinação ocupa uma posição de destaque, pela sua abrangência, elegância conceptual e suporte empírico, assente tanto em estudos experimentais como em investigações de campo nos mais diversos domínios (Vansteenkiste & Sheldon, 2006). Com cerca de 30 anos de existência (Deci, 1975), e algumas “reciclagens” no percurso (Deci & Ryan, 2002), a teoria da auto-determinação concebe a motivação como um recurso interno que explica muitos aspectos do comportamento humano (realização, desenvolvimento, bem-estar), incluindo o lidar com tarefas (nomeadamente de trabalho) que envolvem actividades que não são intrinsecamente interessantes.

Adopta uma filosofia “eudaimonica” de compreensão do bem-estar, considerando que este não é correlativo da ausência de mal-estar ou de patologia, nem apenas sinónimo de satisfação e felicidade (filosofia hedonista), mas que depende em grande parte da actualização e concretização do potencial humano (Ryan & Deci, 2001).

De acordo com esta teoria, a motivação intrínseca corresponde a um estado de funcionamento tipicamente auto-determinado, constituindo a base natural para a aprendizagem e o desenvolvimento, pois assenta na tendência inata do ser humano para ser a causa dos acontecimentos (explorar), procurar a novidade, buscar desafios, produzir efeitos, utilizar e promover as competências pessoais (Ryan & Deci, 2006). Efectivamente, a regulação intrínseca do comportamento aparece como fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, pois quando intrinsecamente motivadas as pessoas envolvem-

se nas actividades por interesse, prazer ou satisfação e experienciam graus elevados de vitalidade. Este tipo de regulação comportamental dá acesso às designadas experiências de “fluxo”¹, e as actividades intrinsecamente motivadas são autotélicas, isto é, constituem um fim em si mesmas (Csikszentmihalyi, 1990). Csikszentmihalyi refere que as experiências de fluxo são alcançadas em actividades comportando um “grau óptimo de desafio”, isto é, nas quais há uma correspondência entre as competências percebidas e o grau de dificuldade da tarefa, nomeadamente quando ambos os aspectos são elevados, reque-rendo muita energia de activação e revestindo-se de propriedades aditivas, embora nem sempre estejam associados ao envolvimento dos sujeitos com actividades positivas. O envolvimento intrínseco em diversas actividades parece, em todo o caso, sustentar a vitalidade dos interesses e dos investimentos cognitivos e comportamentais em domínios críticos para o funcionamento optimal dos sujeitos e prevenir o aparecimento de situações de aborrecimento generalizado, de alienação, e de experimentação de comportamentos anti-sociais, nomeadamente no período desenvolvimental da adolescência (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003).

Este estado de funcionamento tipicamente auto-determinado assenta na criação de condições ambientais (nutrientes) que permitem a satisfação de três necessidades

¹ As experiências de fluxo, geradoras de um intenso prazer, resultam da realização de actividades livremente aceites, com objectivos claros e desafiantes e que proporcionam *feedback* imediato. Estão associadas a uma intensa concentração nas tarefas a realizar, à percepção de auto-controlo e de controlo do meio e caracterizam-se por uma espécie de fusão da acção e da consciência, por uma sensação de transformação do tempo que implica uma perda de consciência de si e um sentimento de transcendência.

básicas, fundamentais para o desenvolvimento e o bem-estar (embora os factores contextuais, culturais e desenvolvimentais que influenciam os seus modos de expressão e os seus meios de satisfação possam variar amplamente): autonomia, caracterizada pelo exercício da livre vontade, da volição, da agência, da escolha, sem muita regulação ou controlo externo², competência, descrita como a experiência de percepções de eficácia pessoal e de mestria na realização de actividades e no estabelecimento de objectivos e, finalmente, relacionamento, concebido como a necessidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos e associado à percepção de pertença e de apoio na realização de actividades e no estabelecimento de objectivos (Ryan & Deci, 2000b; Ryan, 1995; Ryan, Huta & Deci, 2008).

No entanto, podemos afirmar que a maioria das actividades de trabalho que realizamos não são intrinsecamente motivantes; sobretudo depois da infância, a existência de numerosas regulações sociais, bem como a assunção de novas responsabilidades (nomeadamente em tarefas ocupacionais remuneradas) requerem o envolvimento em actividades instrumentais que permitem o alcance de resultados socialmente valorizados (nos domínios intra-pessoal, interpessoal, organizacional, social e comunitário), diferentes da actividade em si mesma. Neste caso podemos afirmar que a realização dessas actividades está dependente da regulação motivacional extrínseca (Gagné & Deci, 2005). Porque os comportamentos extrinsecamente motivados não são tipi-

camente interessantes ou apelativos, a principal razão que os sujeitos têm para a sua adopção é porque eles são incitados, modelados ou valorizados por figuras significativas, relativamente às quais os sujeitos (nomeadamente as crianças) se sentem afectivamente ligados ou vinculados. A satisfação da necessidade de relacionamento é, pois, mais evidente no processo de internalização da regulação comportamental do que no envolvimento em comportamentos intrinsecamente motivados (Sheldon & Schachtman, 2007). Quer isto então dizer que a motivação extrínseca não permite o funcionamento auto-determinado? A teoria da auto-determinação defende a ideia de que, neste caso, este tipo de funcionamento depende fundamentalmente do tipo de regulação comportamental que as actividades em que nos encontramos envolvidos são capazes de promover, propondo quatro tipos de regulação comportamental extrínseca (Nix, Ryan, Manly & Deci, 1999):

- a) a regulação externa explica o comportamento quando este é regulado através de meios externos tais como recompensas, punições, avaliações, prazos, etc. (contingências externas). Neste caso, o *locus* da iniciação é externo ao *self*, sendo activado um modo de controlo interpessoal;
- b) a regulação introjectada explica o comportamento que é realizado para evitar emoções negativas como a ansiedade, a culpa, ou para manter percepções de valor pessoal. Neste âmbito, o *locus* de iniciação é parcialmente externo ao *self*, sendo activado um modo de controlo intrapessoal;
- c) a regulação identificada promove o comportamento que é visto como instrumental para o alcance de objectivos valorizados e, neste caso, o sujeito identifica-se com a actividade que re-

² A este propósito, já anteriormente de Charms (1968) tinha considerado que a ausência de condições para a experiência de autonomia nos faz sentir, não agentes, mas peões do nosso destino.

aliza e que é para si relevante, sendo o *locus* de iniciação percebido como fundamentalmente interno (regulação interna);

- d) finalmente, a regulação integrada explica o comportamento que é realizado de forma a harmonizar e a trazer coerência a diferentes aspectos *do self*, basicamente em função dos interesses e valores pessoais e, neste caso, o *locus* de iniciação está completamente internalizado (regulação interna). Pelas suas características específicas, este tipo de regulação comportamental dificilmente poderá explicar o funcionamento pessoal, interpessoal e social antes do final da adolescência ou o início da idade adulta.

Podemos afirmar que, embora as duas últimas formas de regulação comportamental extrínseca promovam a regulação internalizada do comportamento, elas diferem da motivação intrínseca pois não se referem ao envolvimento em actividades (por exemplo, de trabalho) por prazer, interesse e satisfação. Em qualquer dos casos, este *continuum* de externalidade-internidade pode ser atravessado nos dois sentidos, fundamentalmente quando nos encontramos envolvidos em actividades complexas, extensas, muitas vezes ambíguas, que caracterizam o trabalho e as carreiras educativas e/ocupacionais na vida adulta (Baard, Deci & Ryan, 2004; Chirkov, Vansteenkiste, Tao & Lynch, 2007).

Tendo em consideração o que foi anteriormente exposto, esta teoria concebe três tipos de qualidade motivacional: a amotivação ou regulação impessoal, caracterizada pela ausência de intencionalidade comportamental, pela não valorização das actividades realizadas ou antecipadas, pela ausência de percepções de competência e de expectativas de resultado; a motivação

controlada, que congrega os tipos de regulação comportamental externa e introjectada, e a motivação autónoma que integra os tipos de regulação comportamental identificada, integrada e intrínseca. Embora estas duas últimas formas de regulação comportamental (controlada e autónoma) sejam caracterizadas pelo grau de intencionalidade accional que possibilitam, podendo assim não diferir em quantidade (número de actividades, quantidade de esforço, etc.), certamente que são diferentes na qualidade do funcionamento pessoal, interpessoal e social que proporcionam (realização e criatividade, qualidade das relações, bem-estar). Com efeito, a motivação autónoma permite a autorregulação com base em interesses e valores pessoais integrados no núcleo funcional do eu, sendo que o leque de comportamentos que podem ser integrados neste núcleo vai progressivamente aumentando ao longo da infância e adolescência, estando intimamente associado à aquisição de novas competências cognitivas, bem como ao desenvolvimento da identidade psicossocial.

Pelo contrário, a motivação controlada apenas permite a regulação externa ou parcialmente internalizada, isto é, que não foi completamente integrada no núcleo funcional do eu. Além do mais, a motivação autónoma facilita o “alinhamento” das acções realizadas ou antecipadas com o núcleo funcional da identidade pessoal, assentando num *locus* interno de causalidade, ao passo que a motivação controlada acentua a percepção de si como um “peão” de forças externas ao núcleo funcional representação de si, assentando num *locus* externo de causalidade (Ryan & Deci, 2001).

A internalização e a integração são questões centrais na socialização das crianças, mas continuam a ser temas relevantes para

a regulação do comportamento ao longo de todo o ciclo de vida. De facto, em qualquer contexto social em que participemos ou no qual antecipemos iniciar a nossa participação, tais como os contextos de trabalho ou de desenvolvimento da carreira, há certos comportamentos e valores que são prescritos, tarefas a realizar que podem ser particularmente desinteressantes ou valores que não são espontaneamente adoptados. Neste sentido, a teoria da auto-determinação sugere-nos alguns processos através dos quais comportamentos completamente externalizados se podem tornar progressivamente auto-determinados, sugerindo-nos procedimentos que os meios de inserção comportamental podem utilizar para influenciar esses processos (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2006).

Além do mais, existe já um vasto conjunto de estudos empíricos, realizados em diversos contextos (estudo, organizacional, saúde física e mental, participação social e religiosa), que têm sistematicamente vindo a demonstrar que sujeitos apresentando uma regulação comportamental autónoma, em comparação com os sujeitos que apresentam uma regulação comportamental predominantemente controlada, apresentam mais interesse e confiança, o que se traduz em níveis superiores de realização, persistência e criatividade, acréscimo de vitalidade, auto-estima e bem-estar geral (Deci & Ryan, 2000).

3. Auto-determinação, desenvolvimento vocacional e bem-estar pessoal

Embora o papel da motivação intrínseca na regulação do comportamento vocacional não tenha ainda sido objecto de atenção específica na psicologia vocacional e na

orientação escolar e profissional, Savickas (2004) considera que as inquietações em torno da

curiosidade são determinantes (o que é que eu quero fazer com o meu futuro?) para a qualidade do envolvimento do sujeito na organização intencional do seu próprio percurso vocacional, tendo em vista a sua auto-determinação e a regulação integrada do seu trajecto de vida. Efectivamente, a curiosidade está subjacente à activação do comportamento exploratório (Blustein, 1988, 1994; Jordaan, 1963; Stumpf & Lockart, 1987; Taveira, 2000) orientado para o estabelecimento de uma relação mais ajustada entre si e o ambiente, para a exploração de “eus possíveis” (Markus & Nurius, 1986) e de diferentes papéis (Pelletier, Noiseux & Bujold, 1982), para o aprofundamento do auto-conhecimento e da recolha e processamento da informação escolar e profissional, podendo a ausência de inquietação e de curiosidade conduzir a enviesamentos redutores na informação recolhida e processada (inexistência de complexidade cognitiva e de diferenciação e de integração de estruturas cognitivas), com todas as implicações de que esse facto se reveste para a construção de representações inadequadas no que ao mundo da formação e do trabalho se refere (Spokane, 1991). Por este conjunto de razões, pensamos já estar na posse de bastantes dados que nos ajudam a responder à questão colocada no início deste ponto.

Como é que podemos ajudar os sujeitos a encontrarem significado (realização, desenvolvimento, bem-estar) nas suas actividades de trabalho ou de realização no contexto da carreira, quando estas não são intrinsecamente interessantes?

Em primeiro lugar, um século de esforços em torno da compreensão do significado do trabalho e do desenvolvimento da

carreira, com as correspondentes publicações na literatura especializada, permitem afirmar que as intervenções vocacionais inibem a amotivação ou a regulação impessoal do comportamento, promovendo a intencionalidade das acções pessoais (Blustein, 1988); em segundo lugar, o conhecimento alcançado no âmbito da eficácia do resultado dos tratamentos de carreira (Silva, 2004; Spokane, 2004) encoraja-nos a avançar com a hipótese de que as intervenções vocacionais promovem a internalização da regulação comportamental, ao tornarem os sujeitos mais conscientes dos seus valores, interesses e competências pessoais; em terceiro lugar, as intervenções vocacionais contribuem certamente para diminuir o peso dos factores que promovem a regulação controlada ou não auto-determinada (pressões por parte de superiores, pares ou de figuras significativas, coerção causada pelo contexto político ou social) possibilitando níveis superiores de realização, padrões desenvolvimentais mais construtivos e maior bem-estar psicológico (Guichard, 2003); finalmente, as intervenções vocacionais propiciam, em certas circunstâncias, o envolvimento em actividades que permitem a regulação motivacional intrínseca, proporcionando ocasiões de intensa satisfação, prazer e fruição na realização de actividades propostas (Pelletier, Noiseux & Bujold, 1982).

Somos, deste modo, de opinião que os modelos preventivos e desenvolvimentistas de intervenção vocacional promovem uma gestão mais eficaz das carreiras pessoais, pois revestem-se das características facilitadoras da regulação autónoma do comportamento e de um funcionamento motivacional positivo e construtivo (Markland, Ryan, Tobin & Rollnick, 2005; Reeve, 1998). Efectivamente, além de proporcionarem um *rationale* pessoal sig-

nificativo para o envolvimento comportamental, minimizam os factores de controlo externo, providenciam oportunidades para a participação e para escolha e não ignoram os problemas emocionais e afectivos decorrentes do envolvimento em tarefas difíceis: o fornecimento de estrutura, o apoio à autonomia e o envolvimento interpessoal e social são as traves-mestras das intervenções que são organizadas no âmbito destes modelos.

De facto, e desde logo, estes modelos compreensivos incluem actividades comportando um grau óptimo de desafio, que fazem apelo a diversas modalidades experienciais, desde o perceptual/imaginário até ao comportamental/situacional (visualização, figuração, conotação, identificação empática, referência sensorial, fantasia guiada, desempenho de papel, simulação, etc.), a partir de processos de activação cognitiva e de estimulação afectiva (estimulação do pensamento criador, conceptual, avaliativo e implicativo): é, por exemplo, o caso dos programas operatórios de desenvolvimento vocacional desenvolvidos por Pelletier *et al.*, (1982), bem como das actividades de programação do desenvolvimento da carreira inscritas em várias estratégias de âmbito educativo ou de aconselhamento psicoeducativo que têm sido propostas por vários autores no contexto português, nomeadamente para grupos-alvo de crianças e adolescentes (Leitão & Paixão, 1998 a e b; Pinto, 2002; Taveira, 2001). Devemos, ainda, realçar neste domínio o potencial apresentado pelo recurso às tecnologias de informação e comunicação na promoção sistemática do desenvolvimento vocacional, de que são um excelente exemplo os sistemas de orientação de carreira assistidos por computador muito populares no contexto norte-americano (Taveira & Silva, 2008), ou mesmo a

organização de *sites* interactivos e de outros recursos digitais que já vão sendo construídos e implementados em Portugal (Oliveira, 2005).

Por outro lado, tal como já afirmámos, os modelos preventivos e promocionais de intervenção vocacional providenciam um conjunto de intervenções vocacionais caracterizadas pela sua estrutura (permitem a recolha e a exploração de informação abundante e relevante sobre o *self*, o meio, e os resultados esperados da interacção entre ambos, facilitam o estabelecimento de objectivos adequados e realistas, permitem a obtenção de *feedback* positivo e apoiam e encorajam o desenvolvimento de percepções de competência pessoal) (Paixão, Silva, Miguel & Leitão, 1998).

Os modelos preventivos e promocionais de intervenção vocacional funcionam, ainda, como contextos organizados de promoção da autonomia, pois originam e consolidam propostas de intervenção que constituem espaços de liberdade e de volição, não utilizam a coerção, permitem o ensaio de escolhas, a exploração de opções e de alternativas, e facilitam e encorajam o processo de tomada de decisão. Podemos afirmar que, de uma forma geral, no âmbito das suas linhas orientadoras está inscrito o apoio a políticas institucionais, comunitárias e governamentais que incrementem a escolha e a relevância (p. ex., recomendam a diversificação curricular ao longo da escolaridade contribuindo, desta forma, para incrementar a instrumentalidade percebida das aprendizagens, nomeadamente o “alinhamento intrínseco” das formações frequentadas relativamente ao contexto ocupacional e/ou de vida, isto é, a “instrumentalidade endógena” e a regulação interna (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004).

Finalmente, os modelos preventivos e promocionais de intervenção vocacional facilitam o envolvimento e a criação de relações significativas e de “bases seguras” (Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991), pois promovem uma concepção holística do desenvolvimento humano, encorajam a participação intencional de figuras significativas, favorecem o estabelecimento de parcerias, a criação de equipas interdisciplinares e têm em consideração a complexidade dos sistemas e organizações de formação e de trabalho (Blustein, McWirther & Perry, 2005). Mesmo numa vertente mais remediativa, o aconselhamento vocacional constitui um espaço apropriado para lidar com dificuldades comportamentais com impacto negativo na aprendizagem e na saúde mental. Na verdade, o aconselhamento vocacional constitui um contexto de aconselhamento motivacional propício à análise e tratamento dos défices motivacionais que mantêm esse tipo de dificuldades, desenvolvendo a motivação dos sujeitos para comportamentos saudáveis e inibindo o desenvolvimento de estruturas motivacionais não desejáveis ao mesmo tempo que fornece estrutura, apoia a autonomia e promove o envolvimento na avaliação das características dos contextos proximais e dos padrões desenvolvimentais que mais dificultam a satisfação das tendências básicas de crescimento. Nestas situações, e nas suas fases iniciais e finais o aconselhamento vocacional poderia incorporar princípios, procedimentos e técnicas inicialmente desenvolvidos no aconselhamento motivacional sistemático (abordagem proposta por Cox & Klinger, em 2004, para o tratamento de comportamentos aditivos, reinserção social de sujeitos presos, reabilitação, problemas psicopatológicos, etc). O aconselhamento motivacional sistemá-

tico procede à avaliação do sistema de objectivos pessoais, quer quanto ao seu conteúdo, quer quanto à sua estrutura, quer ainda quanto à sua tonalidade afectiva, tendo três décadas de estudo e investigação já permitido observar que o bem-estar pessoal está associado a projectos pessoais significativos, bem estruturados, com algum apoio social, eficazes e não demasiado stressantes (Little & Chambers, 2004).

Ainda adentro de uma vertente de cariz remediativo, o aconselhamento vocacional poderia, ainda, incorporar princípios, procedimentos e técnicas igualmente desenvolvidos na entrevista motivacional (“motivational interviewing”), que consiste numa abordagem centrada no cliente, mas directiva, proposta por Miller & Rolnick (2002) para o tratamento de problemas comportamentais nos grupos anteriormente referidos. Como já ficou demonstrado, a entrevista motivacional promove processos de regulação autónoma em cada um dos estádios de iniciação e implementação das mudanças percebidas como necessárias, através da utilização da empatia, do desenvolvimento da discrepância, da redução da resistência e da promoção da auto-eficácia (Markland, Ryan, Tobin & Roolnick, 2005; VansteenKiste & Sheldon, 2006). Estas duas abordagens são, de certa forma, complementares, na medida em que, enquanto a primeira nos fornece um conjunto de instrumentos que nos permitem aceder às características do funcionamento motivacional dos sujeitos ao identificar os atributos mais relevantes dos seus objectivos pessoais, a segunda constitui uma via privilegiada para percorrer com sucesso os sucessivos passos que integram o processo de aconselhamento desde o início e até ao seu *terminus* e que facilitam a concretização das mudanças desejadas.

É evidente que, muito embora a teoria da auto-determinação seja uma teoria organísmica do funcionamento motivacional, não podemos esquecer que temos, na actualidade, um corpo muito robusto de investigação que salienta e esclarece o papel desempenhado por um conjunto de factores sócio-cognitivos na promoção da regulação autónoma do comportamento. Sendo certo que uma explicação mais alargada sobre esse papel não cabe no espaço nem no propósito deste artigo (Paixão, 2004), faremos apenas uma referência muito breve a alguns desses factores e processos motivacionais:

- a) o tipo de atribuições causais feitas para os resultados dos comportamentos pessoais em contextos sociais e/ou de realização (Seligman, 1998; Weiner, 2000), uma linha de estudos que nos mostra que o tipo de atribuições causais que fazemos aos resultados das nossas actividades não é independente, antes pelo contrário, do tipo de funcionamento pessoal mais ou menos saudável que exibimos;
- b) as expectativas de auto-eficácia, de resultado e os objectivos de acção (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent & Brown, 2006), processos claramente identificados pela teoria sócio-cognitiva da carreira como tendo um papel central na explicação do desenvolvimento dos interesses, das escolhas, da realização, da satisfação e do bem-estar subjectivo;
- c) o tipo de orientação para objectivos em contextos de realização (Dweck & Legget, 1988; Maehr & Midgley, 1996; Nicholls, 1984; Ames, 1992; Elliot, 1997), em que um vasto conjunto de investigações já realizadas tem vindo a evidenciar que, de uma forma global, os objectivos orientados para a mestria permitem realizações mais adaptativas nos planos motivacional, cognitivo e

accional ou de realização, ao passo que os objectivos orientados para o resultado dão origem a desempenhos comportamentais, por vezes, menos adaptativos (os objectivos de aproximação) ou mesmo inadaptativos (os objectivos de evitamento), aparecendo igualmente associados à eclosão de estados emocionais negativos, ao aumento da probabilidade de aparecimento de cognições irrelevantes e distractoras e à diminuição do envolvimento em tarefas de aprendizagem ou de realização; e, finalmente d) o processo de estabelecimento de objectivos pessoais (Karniol & Ross, 1996), que regula o funcionamento motivacional e comportamental em função das mais importantes características estruturais e de conteúdo das metas antecipadas.

Em suma, podemos considerar que o conjunto das intervenções vocacionais anteriormente referidas promove o *empowerment* (Menezes, 2007), uma vez que facilita o reconhecimento, por parte dos sujeitos, de que têm poder para efectuarem mudanças positivas nas suas vidas (Smith, 2006), ao mesmo tempo que ajuda os sujeitos a tornarem-se mais assertivos nas suas vidas, fornecendo-lhes as competências, os recursos emocionais e a confiança para identificarem os seus objectivos e para implementarem planos que transformam as suas aspirações em realidade (Blustein, 2006).

Referências bibliográficas

Alderman, M.K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation.

Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.

- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Baard, P., Deci, E. & Ryan, R. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work-settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15, 1-17.
- Blustein, D.L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32 (3), 345-357
- Blustein, D. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Blustein, D. (1994). The question of who am I: a cross-theoretical analysis. In M.L. Savickas & R.W. Lent (Eds.), *Convergence in Theories of Career Choice and Development*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blustein, D. (2008). Lessons in survival: Forging an experience-near understanding of the interface of work and health. *The Counseling Psychologist*, 36(1), 90-97.
- Blustein, D.L., Walbridge, M.M., Friedlander, M.L. & Palladino, D.E.

- (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 39-50.
- Blustein, D., McWirther, E. & Perry, J. (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research and practice. *The Counseling Psychologist, 33*, 141-179.
- Buchanan, G. & Seligman, M. (Eds.) (1995). *Explanatory style*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R. & Linch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations, 31*, 199-222.
- Cox, W. & Klinger, E. (Eds.) (2004). *Handbook of motivational counselling: Concepts, approaches and assessment*. Brighton: John Wiley & Sons.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper.
- Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71* (1), 1-27.
- Deci, E. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 27*(1), 23-40.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement (Vol. 10)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gagné, M. & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 331-362.
- Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: an international perspective. *Career Development Quarterly, 51*, 306-321.
- Hunter, J. & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(1), 27-35.
- Karniol, R. & Ross, M. (1996). The motivational impact of temporal focus: thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology, 47*, 593-620.
- Jordaan, J.P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. Super, R. Starishevsky, R. Matlin & J.P. Jordaan, *Career Development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Board.
- Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (1998a). *Do Sonho ao Projecto. Desenvolvimento de competências de decisão de carreira para alunos do 9º ano de escola-*

- ridade (Programa de Estágio em O.E.P.). Coimbra: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (1998b). *Viagem ao Futuro. Programa de Desenvolvimento Vocacional de Apoio à Transição Ensino Secundário - Ensino Superior* (Programa de Estágio em O.E.P.). Coimbra: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lens, W. (1993). *Future time perspective, motivation and behavioral regulation in educational and professional counseling*. Department of Psychology, University of Leuven, Belgium.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance (Monograph). *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327.
- Little, B. & Chambers, N. (2004). Personal projects pursuit: on human doings and well-beings. In W. Cox & E. Klinger, *Handbook of Motivational Counseling*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Maehr, M. & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Markland, D., Ryan, R., Tobin, V. & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(6), 811-831.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva sociológica*. Porto: Livpsic.
- Miller, W. & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behaviour* (2nd edition). New York: Guilford Press.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nix, G. Ryan, R., Manly, J. & Deci, E. (1999). Revitalizing through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Oliveira, M. H. (2005). *O uso do computador e da Internet na psicologia vocacional*. Dissertação de mestrado, braga. IEP: Universidade do Minho.
- Paixão, M.P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L.M. Leitão (Coordenadora), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 387-426). Coimbra: Quarteto Editora.
- Paixão, M.P., Silva, J. T., Leitão, L. M. & Miguel, J. P. (1998). A dimensão cognitivo-motivacional (controlo da acção) na tomada de decisão. *Psychologica*, 20, 5-13.
- Pelletier, D., Noisieux, G. & Bujold, C. (1982). *Desenvolvimento Vocacional e Crescimento Pessoal: Enfoque Operatório* (trad.). Petrópolis: Vozes.
- Pinto, H. R. (2002). *Construir o Futuro. Manual Técnico*. Santarém: JHM Edições.

- Reeve, J. (1998). Autonomy support as na interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
- Reeve, J. (2004). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Robitschek, C. & Woodson, S. (2006). Vocational psychology: One of counseling psychology's strenghts to foster human strength. *The Counseling Psychologist*, 34 (2), 260-275.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000a). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. & Deci, E. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Ryan, R., Huta, V. & Deci, E. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Savickas, M. (2001). The next decade in vocational psychology: Mission and objectives. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 284-290.
- Savickas, M. (2003). Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling contribution to positive psychology. In B. Walsh (Ed.), *Counseling Psychology and optimal human functioning* (pp. 229-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. (2004). The theory and practice of career construction. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Seligman, M. (1998). *Learned optimism* (2nd edition). New York: Pocket Books (Simon and Schuster).
- Sheldon, K. & Schachtman, T. (2007). Obligations, internalization, and excuse making: In tegrating the triangle mode and self-determination theory. *Journal of Personality*, 75, 359-381.
- Silva, J.T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: Implicações para a prática psicológica. Separata da obra de C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: Fundamentos, princípios e Orientações*. Coimbra: Almedina.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139.
- Smith, E. (2006). The strength-based counseling model. *The Counseling Psychologist*, 34 (1), 13-79.
- Smokowski, P., Reynolds, A. & Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: an autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*, 37 (4), 471-479.
- Spokane, A. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L.Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra:Quarteto (pp.455-473).

- Stumpf, S. & Lockart, M. (1987). Career exploration: Work-role salience, work preferences, beliefs and behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 258-269.
- Taveira, M.C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho (Instituto de educação e Psicologia).
- Taveira, M.C. (2001). *O Desenvolvimento de Programas de Educação para a Carreira no Ensino Básico e Secundário*. Departamento de Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Taveira, M.C. & Silva, J.T. (2008). O uso de novas tecnologias na intervenção vocacional: Implicações para a teoria e prática. In M.C. Taveira & J.T. Silva (Coordenação), *Psicologia vocacional. Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Vansteenkiste, M. & Sheldon, K. (2006). There's nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 63-82.
- Vondracek, F. & Kawasaki, T. (1995). Toward a comprehensive framework for adult career development theory and intervention. In W. Walsh & S. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice: Contemporary topics in vocational psychology* (2nd Edition, pp. 111-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.