



Psicologia Social

Percepção de trabalhadores acerca de inibidores e propulsores do desenvolvimento profissional

Luciana Mourão¹

 <http://orcid.org/0000-0002-8230-3763>

Helenita Fernandes¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3994-3922>

Para citar este artigo: Mourão, L., & Fernandes, H. (2020). Percepção de trabalhadores acerca de inibidores e propulsores do desenvolvimento profissional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 22(2), 250–272.

Submissão: 25/10/2018

Aceite: 17/02/2020



Todo o conteúdo de *Psicologia: Teoria e Prática* está licenciado sob Licença Creative Commons CC – By 4.0

¹ Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Niterói, RJ, Brasil.

Resumo

A carreira é um processo ativo que se constrói de forma objetiva e subjetiva ao longo da vida. O objetivo deste estudo foi conhecer a percepção de trabalhadores acerca dos propulsores e inibidores de seu desenvolvimento profissional. O método foi desenvolvido em duas etapas. A primeira consistiu no levantamento dos dados e contou com a participação de 408 trabalhadores (53,9% homens), que abordaram os elementos que atuaram como propulsores ou inibidores de seu desenvolvimento profissional. A segunda etapa foi uma análise por juízes (dez) para agrupamento de tais propulsores/inibidores de acordo com as dimensões de três modelos teóricos de aprendizagem. Como contribuição, o estudo apresenta 39 propulsores/inibidores do desenvolvimento profissional, distribuídos nas seguintes categorias: elementos psicológicos, elementos relacionais, elementos contextuais e aprendizagem intencional e experiencial. Os resultados contribuem para os estudos sobre carreira e podem subsidiar trabalhadores em sua reflexão e elaboração de planos de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: aprendizagem no trabalho; carreira; desenvolvimento profissional; inibidores; propulsores.

PERCEPTION OF WORKERS ABOUT INHIBITORS AND FUELS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

Career building is an active process that is built objectively and subjectively throughout life. This study aimed to identify the perception of workers about the fuels and inhibitors of their professional development. We conducted this study in two methodological steps. The first stage consisted of data collection and had the participation of 408 workers (53.9% men), who addressed the elements that acted as fuels or inhibitors of their professional development. In the second stage, we invited ten experts to evaluate indicating the appropriate dimensions for each fuel or inhibitor of professional development, according to the theoretical models. The study contributes with a set of 39 fuels and inhibitors of professional development, distributed in four categories: Psychological elements, Relational elements, Contextual elements, Intentional and experiential learning. The results contribute to career studies, and workers can use the findings of this research to reflect and elaborate professional development plans.

Keywords: learning at work; career; professional development; inhibitors; fuels.

PERCEPCIÓN DE TRABAJADORES SOBRE INHIBIDORES Y PROPULSORES DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Resumen

La carrera es un proceso activo, que se construye objetivamente y subjetivamente a lo largo de la vida. El objetivo de este estudio fue identificar la percepción de los trabajadores sobre los propulsores e inhibidores de su desarrollo profesional. El primero paso del método consistió en la recolección de datos y contó con la participación de 408 trabajadores (53,9% hombres), quienes abordaron los elementos que actuaron como propulsores o inhibidores de su desarrollo profesional. El segundo paso fue un análisis realizado por los jueces (10) para agrupar tales propulsores/inhibidores de acuerdo con las dimensiones de tres modelos de aprendizaje. Como contribución, el estudio presenta 39 propulsores/inhibidores del desarrollo profesional, distribuidos en las siguientes categorías: elementos psicológicos, relacionales y contextuales y aprendizaje intencional y experimental. Los resultados contribuyen a los estudios sobre la carrera y pueden subsidiar a los trabajadores en su reflexión y elaboración de planes de desarrollo profesional.

Palabras clave: aprendizaje en el trabajo; carrera; desarrollo profesional; inhibidores, propulsores.

1. Introdução

A carreira é um processo ativo que se constrói de forma objetiva e subjetiva com signos do passado, experiências do momento, desejos e expectativas futuras no trabalho (Ambiel, 2014). No contexto atual, a construção de carreira ganha novos contornos, pois o mundo encontra-se em um período de fragilidade com relação ao crescimento econômico e de enfraquecimento do mercado de trabalho. Nesse cenário, as trajetórias profissionais são adaptadas e outros modelos de carreira tomam lugar no mundo laboral (Hall, Yip, & Doiron, 2018), com ênfases em modelos como o Life Design e a Teoria de Construção da Carreira (Ambiel, 2014), que consideram um processo de construção de carreira ao longo de toda a vida em um ambiente laboral pouco previsível.

Esse tipo de ambiente requer constantes estratégias de adaptação ao longo do desenvolvimento da carreira, de tal forma que a adaptabilidade da carreira é influenciada pelo contexto e pelas interações psicossociais que ocorrem no ambiente laboral ou fora dele (Savickas, 2013). O Modelo do Arco Normando, proposto por Super (1990), tem como pilares as duas dimensões centrais das teorias de carreira:

uma mais subjetiva, que seria a biográfico-pessoal; e outra mais objetiva, que seria a geográfico-social. Segundo o autor, os dois pilares do arco interagem entre si a partir dos aspectos individuais e sociais, tendo o *self* como elo. Nesse sentido, a escolha e o desenvolvimento da carreira são influenciados pela visão da pessoa em relação a si e ao ambiente, pela forma como se organiza e percebe seu entorno, e pelos aspectos com os quais se identifica.

O modelo de Super (1990) pressupõe também uma aprendizagem social como equilíbrio e integração entre os pilares do modelo de desenvolvimento de carreira. No Modelo do Arco Normando, a carreira é construída a partir das interações entre as dimensões pessoais e sociais, com os significados que a pessoa atribui às experiências vividas. Nesse sentido, a carreira tem uma bidimensionalidade, sendo construída por aspectos objetivos e subjetivos que se inter-relacionam. O desenvolvimento profissional é, portanto, influenciado tanto por elementos advindos das pessoas e de suas construções e expectativas sobre o futuro quanto por elementos mais objetivos que marcam a trajetória de vida e de trabalho das pessoas (Fernandes, Mourão, & Gondim, 2019).

A aproximação dos conceitos de carreira e de desenvolvimento profissional deve levar em conta que ambos os construtos não se associam exclusivamente às progressões verticais ou à ocupação de cargos, mas às competências desenvolvidas durante a formação acadêmica, as vivências pessoais e a prática profissional (Mourão & Monteiro, 2018). Assim, o desenvolvimento profissional refere-se a um processo intencional e contínuo de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e atitudes com implicações em termos de transformações identitárias e de melhorias de desempenho ao longo da trajetória laboral. Mourão e Monteiro (2018) associam esse desenvolvimento aos processos de aprendizagem no e para o trabalho que favorecem o crescimento individual na carreira.

Tal desenvolvimento possui, portanto, caráter processual e cíclico e deriva da aprendizagem ao longo da vida, envolvendo elementos diversos, como objetivos almejados, identidade profissional, análise das competências já adquiridas, levantamento de lacunas e oportunidades de aprendizagem, perspectivas futuras e construção de um plano de desenvolvimento (Paquay, Wouters, & Van Nieuwenhoven, 2012). Assim, de acordo com Mourão, Porto e Puente-Palacios (2014), o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo de aquisição e

aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem o desempenho no trabalho e o avanço individual na carreira.

No presente estudo, adotamos a definição de Mourão et al. (2014) para o desenvolvimento profissional por causa 1. do caráter processual atribuído ao fenômeno; 2. da relação expressa com a aquisição e o aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e atitudes, uma vez que tais atributos são dinâmicos e requerem renovação ao longo do tempo; 3. da ligação com o avanço na carreira e com o desempenho no trabalho; e 4. da abrangência do conceito ao englobar diferentes situações de trabalho e não apenas aquelas vinculadas ao emprego formal. O desenvolvimento profissional é, portanto, um tema relacionado às trajetórias na carreira, embora não signifique necessariamente promoção ou novos postos de trabalho (Monteiro & Mourão, 2017). Corresponde ao processo de aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes e ao seu uso no trabalho na forma de competências para as situações profissionais (Paquay et al., 2012) e envolve tanto os processos de aprendizagem formal como as estratégias de aprendizagem que a pessoa estabelece (Haemer, Borges-Andrade, & Cassiano, 2017).

A relação direta entre a aprendizagem no ambiente de trabalho e o desenvolvimento profissional faz com que a literatura sobre aprendizagem represente um importante alicerce para o entendimento de tal desenvolvimento. O conceito de aprendizagem refere-se a um processo psicológico de mudança que ocorre no indivíduo e não é resultado direto da passagem do tempo, da maturação ou de outros fenômenos associados à idade ou às fases da vida (Abbad & Borges-Andrade, 2014). De acordo com tal definição, a aprendizagem diz respeito a mudanças duradouras no comportamento de indivíduos em função de suas interações com outras pessoas e com o ambiente externo (Abbad & Borges-Andrade, 2014). Nesse sentido, três modelos teóricos foram escolhidos por conterem elementos que podem contribuir para o desenvolvimento profissional, a saber: Modelo de Aprendizagem Social (Bandura, 1977); Modelo de Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984); e Modelo de Aprendizagem no Trabalho (Illeris, 2011).

Para Kolb (1984), as experiências de vida e as exigências do momento fazem com que as pessoas desenvolvam uma maneira própria de aprendizagem. O autor defende que o processo de aprendizagem experiencial é contínuo e cíclico, oscilando entre o concreto e o abstrato, o ativo e o reflexivo. Assim, o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb compreende experiência concreta, observação reflexiva,

conceitos abstratos e experiência ativa, de tal sorte que primeiro é preciso apreender e na sequência vem a intenção de transformar a experiência, compreendê-la e estender essa transformação para outras aprendizagens.

Em uma linha semelhante, Illeris (2011) associa a aprendizagem individual no trabalho a fatores sociais como a interação, o conteúdo e a dinâmica da “aprendizagem-incentivo” e também a fatores ambientais, considerando os ambientes técnico-organizacional e sociocultural de aprendizagem. Além disso, Illeris também valoriza os elementos individuais no processo de aprendizagem no trabalho, abordando o papel da motivação, das atitudes e das estratégias de aprendizagem na aprendizagem laboral.

Bandura (1977), por sua vez, atribui grande ênfase à troca social existente nos processos de aprendizagem, destacando a relevância das interações e do que se aprende a partir delas. Para o autor, a aprendizagem vicariante baseia-se na ideia de que um organismo aprende um comportamento por meio da observação do comportamento de um outro organismo, por um processo de modelação feito com base na observação e imitação sociais. Considerando tal modelo de aprendizagem, assumimos que membros de diferentes categorias ocupacionais têm oportunidades de aprendizagem decorrentes da observação de seus pares, e, em algumas profissões, essas oportunidades tendem a ser mais recorrentes do que em outras.

E, para além da aprendizagem vicária, Bandura também aborda, em sua teoria, a Reciprocidade Triádica, em que os comportamentos e fatores cognitivos, pessoais e ambientais interagem entre si de forma cíclica, levando a mudanças pela aprendizagem observacional. Assim, de acordo com o modelo do autor, a aprendizagem se dá tanto por influências pessoais (como conhecimentos e atitudes) quanto do ambiente (como recursos e espaço) e do comportamento (como escolhas e ações). Esses três elementos – características pessoais, comportamentais e do ambiente – se retroalimentam de maneira recíproca, configurando o aspecto cíclico da aprendizagem. Neste estudo, consideramos que a interdependência dessa tríade influencia o desenvolvimento profissional do trabalhador, seja no sentido de impulsioná-lo, seja no sentido de inibi-lo.

Tomados em conjunto, esses três modelos de aprendizagem mostram que o desenvolvimento de competências profissionais depende de um agregado de propulsores e inibidores. Os propulsores do desenvolvimento profissional são entendidos aqui como todos os elementos subjetivos ou objetivos que possam favorecer e

enriquecer a trajetória laboral dos trabalhadores. De forma oposta, são considerados como inibidores do desenvolvimento profissional todos os elementos capazes de dificultar tal desenvolvimento ao longo da trajetória laboral das pessoas. O pressuposto central que suporta a existência de tais propulsores e inibidores reside no fato de que as condições ambientais (poder fazer), as motivações, metas e aspirações (querer fazer) e as próprias competências, entendidas como conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser), são necessárias ao desempenho competente (Abbad & Borges-Andrade, 2014). Sendo assim, condições internas e externas podem ser relevantes para os processos de aprendizagem no trabalho e para o desenvolvimento profissional (Monteiro & Mourão, 2017).

O desenvolvimento profissional é entendido, portanto, como um processo contínuo e holístico, que envolve transações entre a pessoa e o ambiente para que ocorra a criação do conhecimento (Kolb, 1984). A importância da interação entre os elementos individuais e contextuais é também reafirmada em estudos recentes que analisam os consensos já identificados em relação a resultados de programas de treinamento, gestão de talentos ou modelos de desenvolvimento profissional (Bell, Tannenbaum, Ford, Noe, & Kraiger, 2017; Hill, Beisiegel, & Jacob, 2013).

Diante do que foi apresentado, o presente estudo tem por objetivo conhecer a percepção de trabalhadores de diferentes ocupações acerca dos propulsores e inibidores de seu desenvolvimento profissional. A pergunta central que originou o estudo foi: O que leva os trabalhadores de diferentes ocupações a se desenvolver em maior ou menor grau?

Para responder a tal pergunta, foram inicialmente consideradas cinco dimensões dos modelos teóricos que poderiam abarcar os propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional. Essas dimensões encontram consonância nos modelos de Kolb (1984), Illeris (2011) e Bandura (1977) e foram explicitadas no modelo de desenvolvimento profissional de Fernandes et al. (2019), sendo assim nomeadas: elementos psicológicos, elementos relacionais, elementos contextuais, aprendizagem experiencial no trabalho e aprendizagem formal/intencional. A próxima seção detalha o método adotado para levantar um conjunto de elementos capazes de contribuir para o processo de desenvolvimento profissional ou dificultar tal processo em diferentes ocupações.

2. Método

Este estudo foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, fez-se um levantamento a partir de uma pesquisa com diferentes trabalhadores acerca dos elementos que, na percepção deles, atuariam como propulsores ou inibidores do desenvolvimento profissional. Na segunda etapa, realizou-se uma análise por juízes para agrupamento de tais propulsores/inibidores com base nas dimensões dos modelos teóricos de Kolb (1984), Bandura (1977) e Illeris (2011). O detalhamento dessas duas etapas do método será apresentado a seguir.

2.1 Participantes

A pesquisa contou com um conjunto de 408 trabalhadores e adotou uma amostra de conveniência, que buscou uma diversidade de contextos de trabalho e categorias ocupacionais. No perfil dos respondentes, houve um ligeiro predomínio de homens (53,9%), a idade média foi de 33,9 (desvio padrão = 9 e variação entre 18 e 70 anos), a escolaridade dividiu-se em superior (53,6%) ou de nível médio (44%), e o tempo de trabalho médio foi de 9,1 anos (desvio padrão igual a 7,7 e amplitude de 1 a 40 anos). Entre os pesquisados, apenas 17,1% estavam no primeiro emprego e 28,3% exerciam cargo de chefia. A maior parte trabalhava em equipes, cujo tamanho médio era de 11,2 participantes (desvio padrão igual a 13,6). As organizações às quais estavam vinculados os participantes eram predominantemente privadas (68,7%), embora o percentual de organizações públicas também tenha sido expressivo (28,3%). O porte dessas organizações oscilou entre pequeno porte (47,5%, até 100 funcionários) e grande porte (33,6%, mais de 500 funcionários).

Também houve diversificação em termos dos setores de atuação, sendo os mais frequentes: financeiro/bancário/contabilidade/seguro (15,6%), comércio e vendas (13,3%), engenharia de petróleo e gás (9,5%), educação (8,9%), construção (8,4%), jurídico (8,1%), indústria de transporte (5,5%). Em relação às regiões do país das quais os pesquisados são oriundos, obtiveram-se os seguintes resultados: 8,2% do Norte, 13,7% do Nordeste, 22,6% do Sul, 33,6% do Sudeste e 17,3% do Centro-Oeste (4,6% dos participantes não indicaram a região em que residem). A caracterização da amostra está detalhada na Tabela 2.1.1.

Tabela 2.1.1. Descrição da amostra.

Variáveis	Categorias	n	%
Sexo	Feminino	187	46,1
	Masculino	219	53,9
Escolaridade	Ensino fundamental	10	2,5
	Ensino médio	178	44,0
	Ensino superior	157	38,8
	Pós-graduação	60	14,8
Primeiro emprego	Sim	70	17,4
	Não	333	82,6
Cargo de chefia	Sim	116	28,6
	Não	288	71,1
Tipo de organização	Privada	279	68,7
	Pública	115	28,3
	Terceiro setor	12	3,0
Porte da organização	Até 10 funcionários	55	13,7
	De 11 a 100 funcionários	136	33,8
	De 101 a 500 funcionários	76	18,9
	Mais de 500 funcionários	135	33,6
Setores de atuação mais frequentes	Indústria de transformação	19	5,5
	Comércio e vendas	46	13,3
	Transporte	14	4,0
	Limpeza/serviços gerais/vigilância	17	4,9
	Saúde	7	2,0
	Segurança pública	3	0,9
	Construção/habitação	29	8,4
	Educação	31	8,9
	Cultura/arte	3	0,9
	Financeiro/bancário/contábil/seguros	54	15,6
	Alimentação	5	1,4
	Hotelaria/turismo	9	2,6
	Vestuário/têxtil/calçados	1	0,3
	Esporte/recreação	1	0,3
Comunicações	15	4,3	
Tecnologia/informática	12	3,5	

Tabela 2.1.1. Descrição da amostra.

Variáveis	Categorias	n	%
Setores de atuação mais frequentes	Energia/petróleo e gás	33	9,5
	Jurídico/judiciário	28	8,1
	Pesquisa científica e tecnológica	12	3,5
	Agronegócio/pesca	2	0,6
	Elétrico/eletrônicos	4	1,2
	Sindicatos/entidades de classe	1	0,3
	Estética	1	0,3
Idade	De 18 a 70 anos	Média = 33,9	Desvio padrão = 9,0
Tamanho equipes	De 1 a 100 membros	Média = 11,2	Desvio padrão = 13,6

A diversidade de contextos e ocupações dos participantes foi uma opção das pesquisadoras deste estudo, tendo em vista o caráter exploratório que o caracteriza. Nesse sentido, buscou-se uma variedade de ambientes laborais e de profissões, sem a realização de controle em termos de especificidades desses contextos, pois o propósito do estudo era conhecer a percepção de trabalhadores de diferentes ocupações acerca dos propulsores e inibidores de seu desenvolvimento profissional, sem intenção de generalizações.

2.2 Instrumentos

Cada participante foi convidado a pensar em sua trajetória profissional e a identificar possíveis inibidores ou propulsores do desenvolvimento profissional, ao responder à seguinte pergunta:

- Fazendo uma retrospectiva da sua carreira, considerando toda a sua trajetória, quais seriam os três principais elementos que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional ou que dificultaram tal desenvolvimento?

Além dessa pergunta central, foi também apresentado um conjunto de questões de dados sociodemográficos e profissionais que permitissem caracterizar adequadamente a amostra da presente pesquisa.

2.3 Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Salgado de Oliveira, com o número do parecer CAAE 39705114.2.0000.5289 (Plataforma Brasil). Os sujeitos participaram de forma voluntária e a distribuição do instrumento foi feita presencialmente (73% da amostra) com suporte de uma rede de pesquisadores e também de forma virtual, por *e-mail* (27%), com apoio dessa mesma rede.

A partir das respostas, fez-se uma análise de conteúdo categorial (Bauer, 2015), com agrupamentos por equivalência ou similaridade de conteúdo das respostas. Esse método permite identificar regularidades no tratamento do material textual, respeitada a pluralidade presente nas respostas dos participantes. Assim, a análise de conteúdo foi conduzida com o agrupamento de elementos de significados mais próximos, com formação de pré-categorias que seguiram dimensões presentes nos modelos teóricos que fundamentaram o estudo (Bandura, 1977; Kolb, 1984; Illeris, 2011). O procedimento adotado partiu da leitura inicial (leitura flutuante) com anotações dos pontos mais relevantes advindos do conteúdo dos depoimentos. Uma nova leitura detalhada dos depoimentos levou à construção de grades de categorias, que buscavam encaixar os propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional nas cinco dimensões teóricas previamente estabelecidas. Tais procedimentos foram seguidos por dois juízes independentes (ambos doutores em Psicologia e pesquisadores na área) que posteriormente confrontaram suas análises.

Em alguns casos, os participantes incluíam em sua resposta mais de três inibidores ou propulsores do desenvolvimento profissional. A resposta apresentada a seguir exemplifica essa situação:

O que mais contribuiu para o meu desenvolvimento profissional foi a qualidade do curso que eu fiz na graduação e os estágios que tive a oportunidade de realizar, além da minha vontade de aprender e de me desenvolver. E o que mais dificultou o meu desenvolvimento na minha carreira foi não ter aprendido inglês no momento certo e também uma certa insegurança quando eu comecei a trabalhar.

Nesse exemplo, extraíram-se cinco propulsores/inibidores do desenvolvimento profissional. Dessa forma, embora tenha sido perguntado aos participantes quais os três principais elementos que contribuíram para o desenvolvimento profissional deles ou dificultaram-no, o número de propulsores/inibidores extraídos variou com o conteúdo das respostas de cada pesquisado.

Como resultado, as respostas dos 408 participantes da pesquisa geraram 1.429 propulsores/inibidores (média de 3,5 por participante). O processo de agrupamento a partir da similaridade de conteúdo das respostas deu origem a uma lista de 57 propulsores/inibidores do desenvolvimento profissional, o que corresponde a um elevado consenso de opiniões, pois o número de propulsores/inibidores extraídos equivale a 3,98% do conjunto de respostas.

Como segunda etapa, foi feita uma análise de juízes com a participação de dez especialistas na temática, sendo dois pesquisadores, três alunos de mestrado e cinco alunos de doutorado na área de Psicologia, todos participantes de um grupo de pesquisa sobre desenvolvimento profissional. Para o trabalho dos juízes, foram disponibilizados os 57 propulsores/inibidores resultantes da etapa 1, que deveriam ser distribuídos nas cinco dimensões dos modelos teóricos, a saber: elementos psicológicos, elementos relacionais, elementos contextuais, aprendizagem experiencial no trabalho e aprendizagem formal/intencional.

O trabalho dos juízes contemplou dois momentos, sendo o primeiro de tarefa individual e o segundo de debate coletivo. Assim, foi solicitado que os juízes, individualmente, analisassem cada um dos propulsores/inibidores listados e apontassem a que dimensão teórica ele correspondia, sendo facultativo escolher mais de uma dimensão, caso considerassem apropriado. Também foi solicitado que anotassem propulsores/inibidores avaliados como de difícil classificação. Em seguida, promoveu-se um debate sobre os resultados individuais de classificação de cada um dos propulsores/inibidores. Nesse momento de atividade coletiva, cada juiz apontava sua resposta, e, nos casos de falta de consenso entre os juízes, eram debatidas as razões que levaram às respectivas classificações.

3. Resultados

Os resultados da análise realizada pelos juízes foram: 1. união das categorias aprendizagem experiencial e aprendizagem intencional em uma categoria única; 2. exclusão de 19 propulsores/inibidores, já que oito não atingiram o consenso míni-

mo de 80% entre os juízes mesmo após a discussão, e, no caso dos 11 restantes, os juízes apontaram semelhança muito grande de conteúdo com outros propulsores/inibidores da lista avaliada; 3. aperfeiçoamento na redação de nove propulsores/inibidores, de forma a expressarem melhor a ideia contida nas opiniões dos trabalhadores; e 4. separação de um propulsor/inibidor em dois itens distintos, em função da discordância dos juízes quanto à sua similitude de conteúdo. Assim, a versão final do instrumento ficou com 39 propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional, que foram distribuídos em quatro categorias, a saber: elementos psicológicos, elementos relacionais, elementos contextuais, aprendizagem intencional e aprendizagem experiencial.

A Tabela 3.1 apresenta o resultado obtido, de acordo com a percepção dos trabalhadores de diversas ocupações e também da análise de juízes. Assim, a tabela apresenta os 39 propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional identificados pela pesquisa e sua respectiva classificação nas quatro categorias. Conforme pode ser visto, a categoria com maior número de propulsores/inibidores (12) foi elementos psicológicos, e todas as demais tiveram o mesmo quantitativo (nove propulsores/inibidores).

Tabela 3.1. Categorias de propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional.

Dimensão	Propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional
Aprendizagem intencional e experiencial	<p>Conhecimento adquirido com experiências vividas</p> <p>Aprendizagem baseada na prática de trabalho</p> <p>Aprendizagem quando era estagiário(a), <i>trainee</i> ou aprendiz</p> <p>Vivências profissionais no dia a dia de trabalho</p> <p>Participação em grupos de trabalho</p> <p>Permanente atualização por meio de leituras ou pesquisas</p> <p>Participação em eventos de capacitação ou aperfeiçoamento</p> <p>Aprendizagem a partir dos erros</p>
Elementos relacionais	<p>Capacidade de aprender com aqueles que têm mais conhecimento</p> <p>Troca de ideias com outros profissionais</p> <p><i>Feedbacks</i> profissionais recebidos</p> <p>Dicas recebidas ao longo da vida profissional</p> <p>Incentivo de colegas ou parceiros</p> <p>Valorização por parte das chefias</p> <p>Estímulo recebido de professores ou outros profissionais mais experientes</p> <p>Apoio recebido da família</p> <p>Rede de contatos profissionais</p>
Elementos contextuais	<p>Oportunidade de trabalhar com bons líderes</p> <p>Acesso a informações relevantes no ambiente de trabalho</p> <p>Trabalho em uma área que está constantemente em evolução</p> <p>Mudanças de emprego ou setor de trabalho</p> <p>Oportunidades de substituição da chefia ou de colegas</p> <p>Oportunidades que teve para entrar no mercado de trabalho</p> <p>Situações difíceis ou crises no ambiente de trabalho</p> <p>Oportunidade de trabalho com ferramentas ou equipamentos modernos</p> <p>Ambiente de trabalho que favorece o desenvolvimento</p>

Tabela 3.1. Categorias de propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional.

Dimensão	Propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional
Elementos psicológicos	Capacidade de adaptação a coisas novas
	Ânimo para atuar na profissão
	Determinação ante os obstáculos
	Disposição para resolver as questões de trabalho
	Capacidade de reflexão sobre sua atuação no trabalho
	Capacidade de analisar seus erros e acertos
	Perseverança para atingir os objetivos traçados
	Coragem para assumir desafios
	Flexibilidade para rever a própria opinião
	Capacidade de agir em situações de pressão no trabalho
	Atitude positiva nas situações de conflito, no ambiente de trabalho
	Humildade para aprender
	Capacidade de lidar com as situações de conflito no ambiente de trabalho

A análise da Tabela 3.1 mostra que a categoria elementos psicológicos compreende o conjunto de habilidades e atitudes dos profissionais que poderiam contribuir para o seu processo de desenvolvimento profissional ou dificultá-lo. Essa categoria inclui elementos como motivação, abertura a mudanças, proatividade, autoconhecimento, persistência, medo/insegurança e capacidade de escuta.

A categoria elementos relacionais, por sua vez, representa a importância dos diversos atores com quem as pessoas interagem em sua prática profissional e que podem influenciar, direta ou indiretamente, no processo de desenvolvimento profissional. Apareceram como propulsores/inibidores nessa categoria respostas agrupadas em pacientes/clientes, colegas/parceiros, chefes, fornecedores, subordinados, professor/*coach*/mentor ou familiares.

A categoria aprendizagem experiencial e intencional, composta por duas dimensões teóricas complementares, seria a resultante do que se aprende pela exploração e pela interação cotidiana, bem como dos conhecimentos sistemáticos e

estruturados que visam contribuir para a aprendizagem no trabalho. Envolve, portanto, vivência pessoal e profissional, troca de experiências, estágios e outras oportunidades profissionais, conteúdos significativos oriundos de cursos, eventos, treinamentos, pesquisas, leituras ou estudos.

Por fim, a categoria elementos contextuais diz respeito ao conjunto de situações e cenários presentes no ambiente profissional, que de alguma forma podem influenciar a aprendizagem no trabalho e o desenvolvimento das pessoas. Compõem essa categoria: aceleração das mudanças, diversidade de experiências, inserção laboral no início de carreira, supervisão, *coaching*, problemas ou dificuldades vivenciadas, oportunidades e desafios no caminho profissional, investimento recebido ou feito, suporte e gestão de erros e fracassos.

As quatro categorias resultantes das análises de conteúdo e de juízes (elementos psicológicos, elementos relacionais, elementos contextuais, aprendizagem experiencial/intencional) demandam uma retomada dos modelos teóricos que fundamentaram o estudo. A próxima seção discute os resultados obtidos à luz de tais modelos.

4. Discussão

O presente estudo teve por objetivo conhecer a percepção de trabalhadores de diferentes ocupações acerca dos propulsores e inibidores de seu desenvolvimento profissional. Não houve necessidade de separar os resultados obtidos em propulsores e inibidores porque, em quase todos os casos, a presença ou ausência de cada elemento é que o caracterizava como propulsor ou inibidor. Assim, a coragem para assumir desafios seria um propulsor do desenvolvimento profissional, enquanto a falta de coragem seria um inibidor.

No que diz respeito à união das categorias aprendizagem experiencial e aprendizagem intencional em uma categoria única, conforme sugestão dos juízes, há uma consonância com a literatura da área, uma vez que autores como Abbad e Borges-Andrade (2014) e Monteiro e Mourão (2017) defendem uma conjugação das aprendizagens formal e informal. Além disso, as quatro categorias de propulsores/inibidores do desenvolvimento profissional que resultaram desta pesquisa encontram consonância com os três modelos de aprendizagem adotados e com as principais teorias de carreira (Super, 1990; Savickas, 2013). Além da dimensão da aprendizagem, os elementos psicológicos, relacionais e contextuais estão claramente ligados à teoria da Reciprocidade Triádica, em que os comportamentos e

fatores cognitivos, pessoais e ambientais interagem entre si de forma cíclica e se retroalimentam reciprocamente. Observamos, então, que a interdependência dessa tríade influencia o desenvolvimento profissional dos trabalhadores de diferentes categorias ocupacionais.

No que diz respeito especificamente aos elementos psicológicos, os trabalhadores mencionam um conjunto de propulsores/inibidores, tais como capacidade de adaptação a coisas novas, ânimo para atuar na profissão, determinação ante os obstáculos, capacidade de reflexão sobre sua atuação no trabalho, humildade para aprender e coragem para assumir desafios. Os itens dessa dimensão demonstram que as características do trabalhador, inclusive em termos de sua personalidade, são consideradas como elementos que podem contribuir para o desenvolvimento profissional ou dificultá-lo.

Esse resultado corrobora a teoria do Arco Normando de Super (1990), que tem os aspectos biográfico-pessoais como um dos pilares de sustentação da teoria de carreira. Observamos também uma proximidade entre os itens dos elementos psicológicos e o Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), pois o autor aborda o aprender pelos sentimentos e o aprender pensando, que coloca o processo reflexivo como elemento central para a aprendizagem.

Em Illeris (2011), há uma aquisição psicológica no vértice “dinâmica da aprendizagem-incentivo”, que inclui motivação, atitudes e estratégias de aprendizagem como componentes da aprendizagem laboral. Além disso, o autor também inclui a identidade do trabalho como um importante elemento do Modelo de Aprendizagem no Trabalho. Por fim, em Bandura (1977), os elementos psicológicos também se destacam, pois o aprendizado pela observação e modelação do comportamento alheio envolve um processo cognitivo, que engloba os estímulos antecedentes e consequentes à resposta do outro organismo.

Os elementos relacionais compreendem propulsores/inibidores como troca de ideias com outros profissionais, dicas recebidas ao longo da vida profissional, incentivo de colegas ou parceiros, estímulo recebido de professores ou outros profissionais mais experientes, apoio recebido da família e rede de contatos profissionais. Esse conjunto de itens mostra que, para além dos aspectos relativos à própria pessoa, há um conjunto de suportes sociais que interferem na aprendizagem no e para o trabalho (Abbad & Borges-Andrade, 2014) e no desenvolvimento do trabalhador (Fernandes et al., 2019).

Os resultados relativos aos elementos relacionais são condizentes com o que Kolb (1984) denomina de aprender escutando e observando, uma vez que o modelo do autor indica que o processo de aprendizagem oscila entre o interno e o externo, supondo necessariamente uma interação social na aprendizagem experiencial. Tal interação social localiza-se também no centro do modelo de Illeris (2011), o qual considera que a ligação entre a aprendizagem individual e o ambiente de trabalho é feita pela interação social. No caso de Bandura (1977), os elementos relacionais também estão no centro do processo, uma vez que, em sua concepção, a aprendizagem é baseada na troca social e na modelação do comportamento do outro.

A aprendizagem experiencial/intencional, por sua vez, compreende itens como o conhecimento adquirido com experiências vividas, a aprendizagem baseada na prática do trabalho, as vivências profissionais no dia a dia de trabalho, a participação em grupos de trabalho, a atualização por meio de leituras ou pesquisas e a aprendizagem a partir dos erros. O conjunto dos itens dessa dimensão aumentam a importância da aprendizagem advinda da experiência e das vivências no cotidiano laboral, permitindo concluir sobre a importância da aprendizagem informal para o desenvolvimento profissional.

A dimensão da aprendizagem experiencial/intencional alinha-se, pois, com o aprender fazendo de Kolb (1984), que é o elemento no qual o autor deposita maior peso em seu modelo. Embora Kolb (1984) também considere a aprendizagem intencional e avalie que as aprendizagens formal e informal se retroalimentam, a aprendizagem experiencial é o foco da teoria do autor. Em Illeris (2011), a aprendizagem experiencial/intencional aparece em diversos pontos do modelo: 1. no conteúdo da aprendizagem, envolvendo conhecimentos e habilidades; 2. nos processos de aprendizagem individual que preveem histórico social, educação, treinamento e experiência de trabalho; e 3. na prática profissional. Em Bandura (1977), embora o foco não esteja na aprendizagem no trabalho, a aprendizagem experiencial/intencional também está presente, seja nos processos de imitação e modelação que configuram uma dinâmica de aprendizagem vicariante, seja no elemento cognitivo que pressupõe uma intencionalidade de aprendizagem.

Por fim, os elementos contextuais envolvem aspectos como a oportunidade de trabalhar com bons líderes, o acesso a informações relevantes no ambiente de trabalho, as mudanças de emprego ou setor de trabalho, as oportunidades de subs-

tituição da chefia ou de colegas e o ambiente de trabalho que favorece o desenvolvimento. Essa dimensão permite concluir que há aspectos objetivos que fazem com que a pessoa tenha maior ou menor desenvolvimento profissional. Assim, a trajetória profissional depende não apenas das escolhas advindas do trabalhador, mas também das oportunidades ofertadas pelo ambiente em que ele está inserido.

Tais elementos contextuais estão em consonância com o aprender observando e o aprender fazendo, do modelo de Kolb (1984), pois é a partir da inserção no contexto de trabalho e das vivências de observação e execução de tarefas (prática concreta) que ocorre a aprendizagem experiencial. Os elementos contextuais também estão fortemente presentes no modelo de Illeris (2011), uma vez que o autor tem na base de seu modelo o ambiente de trabalho, em termos de ambiente social e cultural de aprendizagem organizacional. Bandura (1977), por sua vez, explicita os elementos contextuais na teoria da Reciprocidade Triádica, segundo a qual a aprendizagem depende de fatores psicológicos, ambientais e comportamentais. Nessa lógica, o ambiente é um dos elementos estruturantes da aprendizagem, considerada um fenômeno contextualizado.

Para fins de representação gráfica dos resultados obtidos, podem-se utilizar como ponto de partida os três elementos centrais da Reciprocidade Triádica do modelo de Bandura (1977). Embora o estudo tenha partido de cinco dimensões teóricas, os resultados confirmam quatro categorias de propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional; todas elas presentes nos três modelos teóricos de aprendizagem. Assim, o triângulo que compõe os fatores pessoais, comportamentais e ambientais do modelo de Bandura (1977) se associa aos elementos psicológicos, aos elementos contextuais, aos elementos relacionais e à aprendizagem experiencial/intencional, resultantes das categorias de análise desta pesquisa. Da mesma forma, tais categorias também estão em sintonia com os modelos de Kolb e Illeris, como mostra a Figura 4.1.

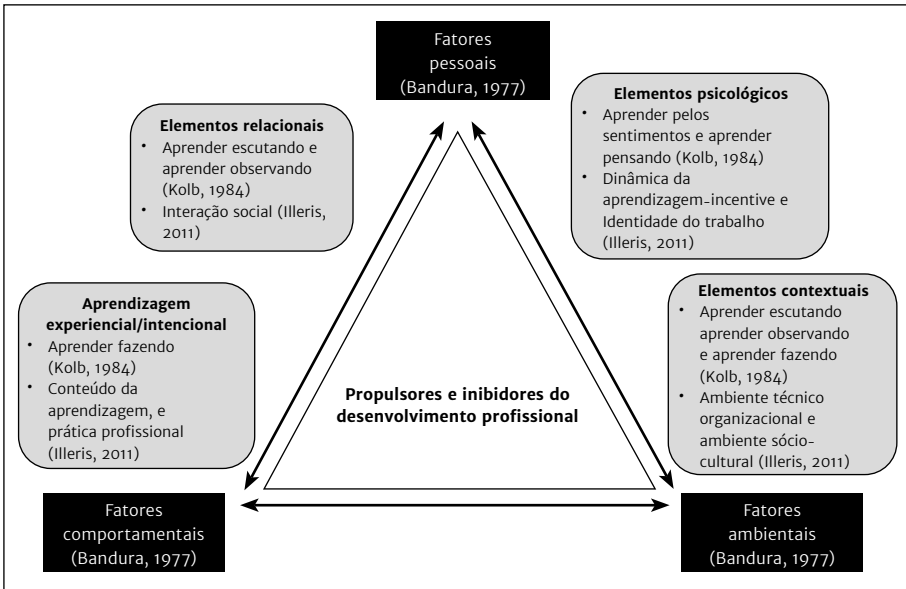


Figura 4.1. Categorias de propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional à luz dos modelos teóricos.

Os resultados deste estudo ganham relevância especialmente quando se consideram os novos contornos presentes no desenvolvimento de carreira, com a perspectiva da Teoria de Construção da Carreira e do modelo Life Design, que requerem uma atitude ativa por parte do trabalhador no sentido de construir sua trajetória de carreira (Ambiel, 2014; Savickas, 2013). Nesse sentido, para que os profissionais possam atribuir significações às suas vivências, é fundamental compreender como se dá a dinâmica de seu desenvolvimento profissional. Além disso, o fato de ter ouvido trabalhadores de 18 a 70 anos faz com que haja uma representação de propulsores/inibidores do desenvolvimento em diferentes fases da trajetória de carreira, cada uma com os seus desafios (Fernandes et al., 2019).

As principais conclusões desta pesquisa são: 1. os propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional contemplam elementos psicológicos, relacionais e contextuais; 2. a separação entre aprendizagem formal e informal no trabalho é cada vez mais tênue, e a aprendizagem experiencial recebe destaque na percepção dos propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional; 3. a despeito de haver especificidades características das profissões e dos contextos de trabalho, é

possível pensar em propulsores e inibidores que sejam relevantes para diferentes ambientes e categorias profissionais. O estudo também permite confirmar o caráter processual e cíclico do desenvolvimento profissional, que deriva da aprendizagem ao longo da vida, envolvendo elementos diversos (Mourão et al., 2014; Paquay et al., 2012). Para além disso, as categorias obtidas das respostas dos trabalhadores não só confirmam os modelos teóricos de aprendizagem de Bandura (1977), Kolb (1984) e Illeris (2011), como também estão em sintonia com a literatura específica de desenvolvimento profissional (Haemer et al., 2017; Hill et al., 2013; Monteiro & Mourão, 2017) e de carreira (Ambiel, 2014; Savickas, 2013; Super, 1990).

Como síntese das contribuições do presente estudo, a identificação de propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional pode gerar subsídios para processos reflexivos sobre as trajetórias profissionais e para a elaboração de planos de desenvolvimento na carreira. O fornecimento de uma grade de categorias de análise também representa uma contribuição para a realização de diagnósticos de possíveis entraves nos processos de desenvolvimento profissional no contexto brasileiro. Por fim, o foco na percepção dos trabalhadores acerca dos propulsores e inibidores de seu desenvolvimento profissional contribui para os estudos sobre carreira e trajetória laboral.

Como limitação da pesquisa, podem-se apontar algumas características da amostra: se, por um lado, ela foi suficiente para levantar um relevante conjunto de propulsores e inibidores do desenvolvimento profissional, por outro, alguns setores de atuação tiveram baixa representação, tais como saúde, segurança pública e alimentação. O ideal seria um grupo com mais participantes oriundos dos diferentes setores, para garantir um caráter transocupacional à pesquisa. Nesse sentido, sugerem-se estudos futuros com amostras que permitam comparar resultados de diferentes categorias ocupacionais e contextos laborais.

Referências

- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Eds.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (2a ed., pp. 244–284). Porto Alegre: Artmed.
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15–24.

Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000100004

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Academic Press.
- Bauer, M. W. (2015). Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 189–217). Petrópolis: Vozes.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305–323. doi:10.1037/apl0000142
- Fernandes, H. A., Mourão, L., & Gondim, S. M. G. (2019). Professional development: Proposition of a trans-occupational model from a qualitative study. *Paidéia*, 29(e2916), 1–12. doi:10.1590/1982-4327e2916
- Haemer, H. D., Borges-Andrade, J. E., & Cassiano, S. K. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29(6), 490–506. doi:10.1108/JWL-05-2016-0037
- Hall, D. T., Yip, J., & Doiron, K. (2018). Protean careers at work: Self-direction and values orientation in psychological success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 129–156. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032117-104631
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476–487. doi:10.3102/0013189X13512674
- Illeris, K. (2011). Workplaces and learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The Sage handbook of workplace learning* (pp. 32–45). London: Sage.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice.
- Monteiro, A. C. F., & Mourão, L. (2017). Desenvolvimento profissional: A produção científica nacional e estrangeira. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 17(1), 39–45. doi:10.17652/rpot/2017.1.12246
- Mourão, L., & Monteiro, A. C. F. (2018). Desenvolvimento profissional: Proposição de um modelo conceitual. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 33–45. doi:10.22491/1678-4669.20180005
- Mourão, L., Porto, J. B., & Puente-Palacios, K. (2014). Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. *Psico-USF*, 19(1), 73–85. doi:10.1590/S1413-82712014000100008

- Paquay, L., Wouters, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2012). A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional? In L. Paquay, P. Wouters, & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *A avaliação como ferramenta do desenvolvimento profissional de educadores* (pp. 13–39). Porto Alegre: Penso.
- Savickas, M. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Hoboken: Wiley.
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.

Nota dos autores

Luciana Mourão, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira (Universo); **Helenita Fernandes**, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira (Universo).

Correspondências referentes a este artigo devem ser encaminhadas para Luciana Mourão, Universidade Salgado de Oliveira – câmpus Niterói, Rua Marechal Deodoro, 217, 2º andar, Centro, Niterói, RJ, Brasil. CEP 24030-060.

E-mail: mourao.luciana@gmail.com