



**Universidade do Minho**  
Escola de Psicologia

Cátia Margarida da Cunha Marques

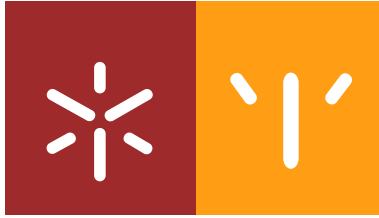
## **Valores Básicos de Vida e Reflexividade Ética na Carreira em Jovens**

**Valores Básicos de Vida e Reflexividade  
Ética na Carreira em Jovens**

Cátia Margarida da Cunha Marques

UMinho | 2015

outubro de 2015



**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Cátia Margarida da Cunha Marques

**Valores Básicos de Vida e Reflexividade  
Ética na Carreira em Jovens**

Tese de Doutoramento em Psicologia Aplicada

Trabalho efetuado sob orientação da  
**Doutora Ana Daniela dos Santos Cruzinha Soares da Silva**

outubro de 2015

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 30 de Outubro de 2015

Assinatura: Cátia Margarida da Cunha Marques

(Cátia Margarida da Cunha Marques)



## **Agradecimentos**

Durante os últimos anos, diversas pessoas apoiaram e facilitaram a realização e conclusão deste trabalho. Gostaria de agradecer a cada uma dessas pessoas.

À minha orientadora, Doutora Ana Daniela Silva pela motivação, apoio, incentivo e colaboração na implementação deste projeto. Pelo exemplo que é para mim. Pelos valores que compartilhamos. Por ter sempre acreditado que era possível.

À Doutora Maria do Céu Taveira, por estes anos de trabalho conjunto que me permitiram crescer profissionalmente, mas também como pessoa, fruto das oportunidades e desafios com que sempre me presenteou.

Às Direções de Agrupamento de escolas de Real, Arga e Lima e Escola Secundária de Ponte de Lima, pela autorização para a recolha de dados nas suas escolas.

A todos os jovens pela disponibilidade e colaboração na participação neste estudo.

À Sónia Gonçalves agradeço a participação e colaboração neste trabalho.

Aos colegas do curso de Doutoramento em Psicologia Aplicada em especial à equipa de investigação, pela partilha de experiências e aprendizagens, o que ao longo deste percurso se constituiu como um elemento de motivação, persistência e empenho na tarefa. Um agradecimento especial à Iris Oliveira e à Ana Mota, pela amizade, e por partilharem comigo este caminho.

A la Profesora Doutora Elena Fernández Rey, Cristina Ceinos Sanz, y al profesor Miguel Anxo Nogueira y a todo equipo de la Universidad de Santiago de Compostela por haberme recibido con tanta hospitalidad, y por todas las enseñanzas recibidas. To Professor Mayssah El Nayal from Beirut Arab University for received me during my mobility period in Lebanon.

Por fim, mas com imensa importância, àqueles a quem dedico esta tese. À minha mãe por ser um exemplo de força e determinação, e ao meu pai pela compreensão e ajuda sempre presentes, a ambos pelo apoio e pelos esforços que têm feito para me possibilitar a prossecução dos meus estudos e dos meus sonhos. Ao meu irmão pelo carinho que sempre me transmitiu. À minha madrinha pela cumplicidade, e exemplo de amor incondicional. Ao meu padrinho por me estimular a lutar pelo que acredito. Ao Jo por ter sido tolerante em momentos menos fáceis e pela confiança que sempre me transmitiu. A todos os meus amigos, em especial à Patrícia, à Martinha, à Mia, por fazerem da minha vida um pouco melhor todos os dias. To all my

colleagues at Beirut Arab University, to the best swimming team ever, and to Pascal, Rayan, Hiba, Orabi, Nazek, Nour and Shadi, for have shared with me all the great moments and experiences. Beirut is my second house.

شكرا لكم جميعا، بيروت هي بمثابة بيتي الثاني. و اخص بالشكر محمد سباعي الذي كان سابقا في ادراك مدى اهمية ما تمثله هذه الخطوة بالنسبة لي، و كونه يشكل اكبر مصدر وحي لي في حياتي.

É um privilégio poder estar rodeada de pessoas cujos sonhos só fazem sentido, tal como os meus, se sonhados em conjunto. São estas mesmas pessoas que me renovam a vontade e a esperança de sonhar ainda mais.

A todos por terem acreditado sempre que era possível.

## **Valores Básicos de vida e Reflexividade ética na Carreira em Jovens**

### **Resumo**

O presente estudo pretende estudar os valores básicos de vida e a reflexividade ética na carreira em jovens. Nesse sentido começou-se por rever e analisar criticamente as contribuições teóricas e empíricas no estudo dos valores básicos de vida. Foi validado o modelo e medida de valores de Valdiney Gouveia com jovens portugueses, através de uma análise fatorial confirmatória. Contou-se com 815 jovens (54.5% raparigas), com uma média de idades de 15.3 anos, concluindo-se que há vários indicadores que fornecem evidência das propriedades psicométricas da medida em Portugal. Estudou-se também em que medida fatores sociodemográficos como a idade, o sexo, e o ano de escolaridade predizem os valores básicos de vida. Contou-se com 483 jovens (57.1% raparigas) que responderam a um Questionário sociodemográfico e ao Questionário dos Valores Básicos (QVB). Os resultados indicaram que o sexo é um preditor das subfunções existência e interativa, a favor das raparigas, e de realização, a favor dos rapazes. O ano de escolaridade é um preditor das subfunções normativa e suprapessoal, a favor dos estudantes do ensino básico.

Para o estudo da reflexibilidade ética na carreira iniciou-se por considerar algumas abordagens como a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, o modelo de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, a teoria da circunscrição e do compromisso vocacional de Gottfredson, a teoria do desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan, o modelo de concepções de escolha de carreira e de realização de Howard e Walsh, o modelo construção da vida de Savickas e colaboradores, o modelo “*se faire soi*” de Jean Guichard, e os conceitos de reflexividade e metareflexão de Dumora. A partir dos contributos destas abordagens propõe-se um Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na Carreira que representa formas de pensamento em relação à carreira, dividido em 3 níveis: o nível 1 denominado pensamento em espelho; o nível 2 denominado pensamento comparativo antecipatório; e, o nível 3 denominado questionamento ético. Posteriormente, apresenta-se o processo de construção e de validação de uma grelha de categorias para avaliar a reflexividade ética na carreira em jovens. Para a construção da grelha dois juízes analisaram os discursos de 20 jovens (50% raparigas) entre os 12 e os 18 anos a estudar no ensino básico e secundário. Para a validação da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC) dois juízes analisaram as entrevistas de 40 jovens (47.5% raparigas) entre os 12 e os 20 anos de idade, a estudar no

ensino básico e secundário. Calculou-se os coeficientes Kappa de Cohen verificando o grau de concordância entre os juizes. Os resultados mostraram que a GCCPC é adequada para medir a reflexividade ética na carreira. Os resultados obtidos são discutidos e enquadrados à luz do Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na Carreira (MCREC). Estudou-se também se fatores sociodemográficos como o sexo, a idade e ano de escolaridade poderão ser preditores da reflexividade ética na carreira. Contou-se com 60 jovens (48.3% raparigas), entre os 13 e os 20 anos, a estudar no ensino básico e secundário. Estes jovens responderam a uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram analisadas recorrendo-se ao Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética (SARE). Este sistema inclui a utilização da GCCPC e a equivalência das categorias aos níveis propostos no MCREC. Analisou-se em que medida é que os três níveis de pensamento ético na carreira podem ser preditos pela idade, sexo e/ou ano de escolaridade. Os resultados indicam que o ano de escolaridade é um preditor significativo do nível 2 pensamento comparativo antecipatório. A idade é um preditor do nível 3 questionamento ético.

Por último conduziu-se um estudo que averiguou se há diferenças quanto aos valores de acordo com o nível de reflexividade ética na carreira de jovens. Foram entrevistados 60 jovens (48.3% raparigas), entre os 13 e os 20 anos, a estudarem no ensino básico e secundário. Estes jovens responderam também a um Questionário sociodemográfico e ao QVB. Estas entrevistas foram codificadas tendo como base a GCCPC, e para a análise do conteúdo recorreu-se ao SARE. Foram realizadas análises descritivas, um teste t para amostras independentes, uma anova unifatorial, e uma Manova. Os resultados indicam que não há diferenças significativas entre rapazes e raparigas nem quanto aos valores nem quanto à reflexividade ética e que há um efeito significativo do ano de escolaridade em todos os níveis de reflexividade ética bem como, se verifica um efeito significativo do ano de escolaridade na subfunção interativa e na normativa. A Manova sugere que há diferenças nos níveis de reflexividade ética quanto à subfunção experimentação.

Com base nos resultados, sugerem-se pistas de intervenção psicológica e educacional com jovens, bem como, pistas para futuras linhas de investigação no âmbito da Psicologia da Carreira.

Palavras-chave: valores básicos de vida; reflexividade ética na carreira; jovens



## **Life's Basic Values and Career Ethical Reflexivity in Youth**

### **Abstract**

This research aims to study life's basic values and career ethical reflexivity in youths. Thus the investigation was started by critically analyzing the theoretical and empirical contributions to life's basic values study. The Valdínez Gouveia's approach to values was validated with Portuguese youths, by a confirmatory factorial analysis. The participants were 815 youths (54.5% female), with the average age of 15.3 years old, concluding that there are various indicators giving evidence to the measurement's psychometric properties in Portugal. The impact of sociodemographic factors such as age, gender and scholar level was also studied in life's basic values. From the participants, 483 youths (57.1% female) answered the Sociodemographic Questionnaire and the Basic Values Survey (BVS). The results showed that gender is a predictor of existence and interactive subfunctions, for females, and of promotion subfunction, for males. The level of education is a predictor of normative and suprapersonal subfunctions, for students of basic educational level

To study the career ethical reflexivity we started by considering several approaches such as Kohlberg's theory of moral reasoning, Bronfenbrenner's ecological systems theory, Gottfredson's theory of circumscription and compromise, Law and McGowan's career's learning theory, Howard and Walsh's Conceptions of career choice and attainment, Savickas and colleagues' life design model, Jean Guichard's "*se faire soi*" model, and Dumora's reflexivity and metareflection concepts. From these approaches' contributions, it was proposed that the Career Ethical Reflexivity' Conceptual Model represents ways of thinking regarding the career divided into 3 levels: level 1 denominated mirror thinking; level 2 denominated anticipatory comparative thinking; and level 3 denominated ethical questioning. Then, the development and validation process of a grid of categories to evaluate the career ethical reflexivity in youths is presented. To develop that grid, two judges analyzed the speeches of 20 youths (50% female), with ages between 12 and 18 years old, studying in the basic and secondary educational levels. For the validation of Career's Thought Contents Categories' Grid (CTCCG) two judges analyzed the interviews of 40 youths (47.5% female), with ages between 12 and 20 years old, studying in basic and secondary educational levels. Cohen's Kappa coefficients were calculated to verify the agreement level between the judges. The results showed that the CTCCG is adequate to measure career ethical reflexivity. The results are discussed and framed in accordance with the Career Ethic Reflexivity' Conceptual Model (CERCM). We also studied if sociodemographic factors such

as gender, age and educational level could be predictors of career ethical reflexivity. There were 60 youths (48.3% female), with ages between 13 and 20 years old, studying in the basic and secondary educational levels. Those youths answered a semi structured interview. The interviews were analyzed using the Ethic Reflexivity Evaluation System (ERES). This system includes the use of CTCCG and the categories' equivalence to the CERCM's proposed levels. It was also analyzed in which way the three levels of career ethical thinking can be predicted by age, gender and/or school grade. The results indicated that the school grade is a significant predictor of level 2 – anticipatory comparative thinking. The age is a level 3 – ethical questioning – predictor.

Finally, a study was conducted in which we investigated if there are differences in values regarding the level of career ethical reflexivity in youths. 60 youths were interviewed (48.3% female), with ages between 13 and 20 years old, studying in basic and secondary educational grade. These youths also answered a Sociodemographic Questionnaire and the BVS. These interviews were codified using the CTCCG, and the content was analyzed resorting to ERES. Descriptive analysis, a t test to independent samples, a one way anova and a multivariate analysis of variance (Manova) were conducted. The results indicate that there are no significant differences between males and females, regarding neither the values nor the ethical reflexivity, and that there is a significant positive effect of education level on all levels of ethical reflexivity, as well as a significant effect of the education level on interactive and normative subfunctions can be found. The Manova suggests that there are differences in the ethical reflexivity levels regarding the promotion subfunction.

Based on the results, routes to psychological and educational intervention with youths are suggested, as well as paths to new investigation branches in the Career Psychology field.

Key-words: life's basic values; career ethical reflexivity; youths

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
Referências.....	7
<b>Capítulo 1. Valores básicos de vida: Contribuições teóricas e empíricas.....</b>	<b>11</b>
Resumo.....	13
1.1. Introdução.....	15
1.2. Antecedentes históricos do estudo dos valores.....	15
1.2.1. Thomas e Znaniecki.....	15
1.2.2. Talcott Parsons.....	16
1.2.3. Clyde Kluckhohn.....	17
1.2.4. Abraham Maslow.....	18
1.3. Contributos recentes do estudo dos valores: Perspetiva cultural.....	18
1.3.1. Hofstede - Valores individualistas e coletivistas.....	19
1.3.2. Inglehart - Valores materialistas e pós-materialistas.....	20
1.4. Contributos recentes do estudo dos valores: Perspetiva individual.....	21
1.4.1. Rokeyach - Valores instrumentais e terminais.....	22
1.4.2. Schwartz - Tipos motivacionais.....	24
1.4.3. Gouveia - Teoria Funcionalista dos Valores Básicos de Vida.....	27
1.5. Discussão e conclusões.....	33
1.6. Referências.....	34
<b>Capítulo 2. Teoria Funcionalista dos valores básicos de vida: Validação do modelo e medida com jovens portugueses.....</b>	<b>43</b>
Resumo.....	45
2.1. Introdução.....	47
2.2. Tipo de orientação: “Guiar acções”.....	47
2.3. Tipo de motivador: “Expressar necessidades humanas”.....	48
2.4. Hipóteses de estrutura e conteúdo.....	48
2.5. Método.....	49
2.5.1. Participantes.....	49
2.5.2. Instrumentos.....	49
2.5.3. Procedimento.....	50

2.5.4. Análise de Dados.....	51
2.5.5. Análises preliminares.....	51
2.5.5.1 Hipótese conteúdo.....	52
2.5.5.2. Hipótese Estrutura.....	53
2.6. Resultados.....	53
2.6.1. Hipótese conteúdo.....	53
2.6.2. Hipótese estrutura.....	55
2.7. Discussão e Conclusões.....	56
2.8. Referências.....	57
<b>Capítulo 3. Fatores sociodemográficos dos valores básicos de vida.....</b>	<b>63</b>
Resumo.....	65
3.1 Introdução.....	67
3.1.1. Valores de vida: idade, sexo e ano de escolaridade.....	67
3.2. Método.....	71
3.2.1. Participantes.....	71
3.2.2. Instrumentos.....	71
3.2.3. Procedimento.....	72
3.2.4. Análise dos dados.....	72
3.3. Resultados.....	72
3.4. Discussão e Conclusões.....	74
3.5. Referências.....	76
<b>Capítulo 4. Reflexividade ética na carreira: Contribuições teóricas e empíricas....</b>	<b>81</b>
Resumo.....	83
4.1. Introdução.....	85
4.2. Abordagens cognitivo-desenvolvimentistas.....	86
4.2.1. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.....	86
4.3. Abordagens contextualistas.....	88
4.3.1. Teoria ecológica de Bronfenbrenner.....	88
4.4. Abordagens desenvolvimentistas.....	89
4.4.1. Teoria da circunscrição e do compromisso vocacional de Gottfredson.....	89

4.4.2. A teoria do desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan.....	91
4.4.3.O modelo de concepções de escolha de carreira e de realização de Howard e Walsh.....	92
4.5. Abordagens construtivistas.....	95
4.5.1. Modelo construção da vida.....	95
4.5.2.Modelo “ <i>Se faire soi</i> ” de Jean Guichard.....	97
4.5.3. Da reflexão comparativa e probabilística à metareflexão de Dumora.....	98
4.6. Discussão e Conclusões.....	102
4.6.1. Análise comparativa dos modelos e proposta de um modelo conceptual de flexibilidade ética na carreira.....	102
4.7. Referências.....	108

<b>Capítulo 5. Reflexividade ética na carreira: Desenvolvimento de um sistema de avaliação.....</b>	<b>113</b>
Resumo.....	115
5.1. Introdução.....	117
Estudo 1: Construção de uma grelha de categorias.....	118
5.2. Método.....	118
5.2.1. Participantes.....	118
5.2.2. Instrumentos.....	119
5.2.3. Procedimento da recolha de dados.....	120
5.2.4. Análise dos dados.....	120
Estudo 2: Validação da grelha de categorias dos conteúdos de pensamento sobre a carreira.....	122
5.3. Método.....	122
5.3.1. Participantes.....	122
5.3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	123
5.3.4. Análise dos dados.....	123
5.4. Resultados.....	124
5.4.1. Estudo 1: Construção de uma grelha de categorias.....	124
5.4.2. Estudo 2: Validação da grelha de categorias dos conteúdos de pensamento sobre a carreira.....	138
5.5. Discussão e Conclusões.....	142

5.6 Referências.....	146
<b>Capítulo 6. Fatores sociodemográficos da reflexividade ética na carreira.....</b>	<b>149</b>
Resumo.....	151
6.1. Introdução.....	153
6.1.1. Reflexividade ética: a importância da idade, sexo e do ano de escolaridade.....	154
6.2. Método.....	158
6.2.1. Participantes.....	158
6.2.2. Instrumentos.....	158
6.2.3. Procedimento.....	159
6.2.4. Análise dos dados.....	159
6.3. Resultados.....	160
6.4. Discussão e Conclusões.....	161
6.5. Referências.....	163
<b>Capítulo 7. Valores básicos de vida e a reflexividade ética na carreira.....</b>	<b>167</b>
Resumo.....	169
7.1. Introdução.....	171
7.1.1. Estudos sobre valores de vida e reflexividade ética na carreira.....	172
7.2. Método.....	176
7.2.1. Participantes.....	176
7.2.2. Instrumentos.....	176
7.2.3. Procedimento.....	177
7.2.4. Análise dos dados.....	178
7.3. Resultados.....	179
7.4. Discussão e Conclusões.....	182
7.5. Referências.....	184
<b>Conclusões Gerais.....</b>	<b>189</b>
Referências.....	195
<b>Anexos.....</b>	<b>197</b>

## Índice de Quadros

Quadro 2.1 Análise descritiva e da fiabilidade das subfunções valorativas.....	50
Quadro 2.2 Distribuição das variáveis observadas.....	52
Quadro 2.3 Testar a hipótese de conteúdo.....	54
Quadro 3.1 Regressão linear múltipla para as subfunções tendo como preditores a idade, o sexo e o ano de escolaridade (N=483).....	73
Quadro 5.1 Sexo e idade dos participantes por ano de escolaridade (N=20).....	119
Quadro 5.2 Sexo e idade dos participantes por ano de escolaridade (N=40).....	123
Quadro 5.3 Valor do coeficiente Kappa de Cohen por entrevista (N=40).....	138
Quadro 5.4 Coeficiente Kappa de Cohen por categoria dos fatores valorizados no processo de tomada de decisão de carreira.....	140
Quadro 5.5 Coeficiente Kappa de Cohen por categoria das consequências previstas ao optar por determinada escolha de carreira.....	142
Quadro 6.1 Regressão linear múltipla para a reflexividade ética tendo como preditores a idade, o sexo e o ano de escolaridade (N=60).....	161
Quadro 7.1 Sexo e idade dos participantes por ano de escolaridade (N=60).....	176
Quadro 7.2 Valores médios nas subfunções valorativas e níveis de pensamento ético em função do sexo, ano de escolaridade e no total da amostra (N=60).....	180
Quadro 7.3 Diferenças nos níveis de pensamento ético na carreira quanto às subfunções valorativas.....	182

## **Índice de Figuras**

Figura 1.1 Estrutura circular de Schwartz.....	25
Figura 1.2 Funções e subfunções e valores específicos.....	29
Figura 2.1 Representação espacial dos valores.....	55
Figura 4.1 Evolução dos processos psicológicos das intenções de orientação.....	101
Figura 4.2 Evolução da metareflexão.....	102
Figura 4.3 Modelo conceptual da reflexividade ética na carreira: contributos teóricos.....	104
Figura 5.1 Grelha de categorias dos conteúdos de pensamento sobre a carreira.....	125
Figura 5.2 Categorias relativamente aos fatores valorizados no processo de tomada de decisão de carreira.....	136
Figura 5.3 Categorias relativamente às consequências previstas ao optar por determinada escolha de carreira.....	137
Figura 5.4 Correspondência entre as categorias de conteúdo e os níveis do Modelo Conceptual da Reflexividade Ética na carreira.....	144
Figura 8.1 Representação da estrutura da tese.....	191

## **Índice de Anexos**

Anexo 1: 1ª versão do guião de entrevista

Anexo 2: Versão final do guião de entrevista



## **INTRODUÇÃO**

---



## Introdução

As mudanças sociais e culturais atuais que resultaram em mudanças concretas no mercado de trabalho e na forma como os indivíduos encaram as suas carreiras marcam o século XXI. Os valores de vida (Gouveia, Meira, Gusmão, Filho, Souza, 2008) assim como a reflexividade ética (Guichard, 2013), têm vindo a ser apontados na literatura como variáveis importantes na construção de carreira. Este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento desta linha de investigação e explorar como o estudo destas dimensões pode contribuir para o desenvolvimento destes conceitos na Psicologia da Carreira, contribuindo assim para fomentar políticas públicas que têm em consideração aspetos morais e éticos dos processos de tomada de decisão.

Os valores de vida têm sido considerados objetos de análise nas ciências sociais desde meados do século XIX, em diversas áreas, como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia (Rokeach, 1973), sendo assim uma das temáticas mais antigas e mais estudadas. No entanto, apenas na segunda metade do século XX é que esta temática teve um maior crescimento com os estudos sobre a teoria da ação social, das contribuições de Milton Rokeach (1973) e dos estudos empíricos realizados por Schwartz (Schwartz, 2006).

Concretamente, os valores de vida são vistos como um conjunto de princípios fundamentais que transcendem situações específicas, e que são aprendidos numa determinada cultura, sociedade, instituições e experiências pessoais, influenciando as atitudes, julgamentos, escolhas, atribuições e as próprias ações dos indivíduos (Gouveia, 2003). No seu estudo duas perspetivas podem ser tidas em consideração: uma de cariz sociológico ou grupal, a qual tem como representantes Geert Hofstede (1984) e Ronald Inglehart (1977;1991), e outra de cariz psicológico ou pessoal, representada por Milton Rokeach (1973), Shalom Schwartz (1992; 2006; 2012) e mais recentemente Valdiney Gouveia (1998; 2013). Neste estudo teremos em consideração a perspetiva de cariz psicológico ou pessoal segundo a Teoria Funcionalista dos Valores Básicos de Vida (Gouveia, 1998, 2003, 2013; Gouveia, Milfont, Soares, Andrade, & Leite, 2011; Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014). Esta teoria tem vindo a ser desenvolvida nas últimas décadas. Os valores são aqui encarados como “*categorias de orientação, consideradas como desejáveis, baseadas nas necessidades humanas e nas pré-condições para satisfazê-las adotadas por atores sociais, podendo variar em suas magnitudes e nos elementos que as definem*” (Gouveia, 1998, p. 293).

O estudo dos valores de vida quanto à sua estrutura e seus correlatos tem demonstrado que os valores são um construto relativamente estável. Outros estudos, por sua vez, têm-se focado em estudar a relação dos valores de vida com outras variáveis, nomeadamente condutas antissociais (Formiga, 2002); personalidade e condutas antissociais (Vasconcelos; 2004); identidades sociais (Gouveia, Albuquerque, Clemente, & Espinosa, 2002); imagem corporal (Pronk, 2010); atitudes ambientais (Coelho, Gouveia, & Milfont, 2006); sexismo (Belo, Gouveia, Raymundo, & Marques, 2005); identificação grupal, preferência musical (Pimentel, 2004). Mais recentemente, os valores básicos de vida, foram estudados no âmbito das questões de carreira, relativamente a metas de realização e desempenho académico (Gouveia, Sousa, Fonseca, Gouveia, Gomes, & Araújo, 2010) e interesses vocacionais (Gouveia, Veloso, Meira, Gusmão, Filho, & Souza 2008; Sagiv, 2002). Os resultados destes estudos demonstram que os valores e os interesses vocacionais estão correlacionados, sendo que pontuações elevadas em valores interacionais, normativos e suprapessoais correlacionam-se positivamente com o interesse vocacional (tipo de personalidade) social. O tipo de personalidade (interesse) empreendedor mostrou correlações positivas com os valores de experimentação e realização, porém negativas com os suprapessoais. As pontuações altas no tipo de interesse vocacional (tipo de personalidade) realístico apresentaram, correlação direta com os valores suprapessoais e ainda, pontuações altas no fator artístico mostraram-se correlacionadas positivamente com os valores suprapessoais.

Contudo, apesar dos estudos referidos o estudo da relação dos valores básicos de vida com variáveis de carreira continua a ser escasso e necessita de incremento. Na atualidade, uma das questões de carreira que consideramos poder relacionar-se com os valores básicos de vida é o processo cognitivo de reflexão sobre a carreira. Com efeito, as mudanças vivenciadas no mundo laboral e no mercado de trabalho, resultantes da globalização (Coutinho, Dam, & Blustein, 2008; Reich, 2010), bem como o aumento de um clima competitivo nas organizações de trabalho levaram a um estado de maior incerteza em relação ao trabalho remunerado, diminuindo o grau de volição de muitos trabalhadores e aumentando a necessidade de teorias contextuais da carreira (Friedman, 2005). Neste âmbito, mais recentemente o foco da investigação não é colocado na escolha que é feita num momento preciso, mas antes no aspeto sequencial do comportamento de carreira (Super, 1957). Antes das propostas teóricas de Super (1957), imperava uma perspetiva individualista, em que os planos e as escolhas vocacionais eram vistos como se fossem isolados das restantes áreas ou papéis de vida. Atualmente, o

modelo para a construção da vida (Guichard 2001; Gottfredson, 1996; Savickas, 1997) desenvolvido para entender a carreira baseia-se nestas mudanças económicas, sociais, organizacionais e culturais que as sociedades modernas têm vindo a sofrer. As duas últimas décadas foram marcadas pelo aumento dos sentimentos de incerteza quanto ao futuro. A globalização económica e cultural tem causado uma grande reorganização do trabalho e uma nova distribuição de postos de trabalho, o que por conseguinte leva os sujeitos a serem confrontados com problemas de carreira que diferem fundamentalmente daqueles que se encontravam poucos anos antes. As mudanças sociais e organizacionais que resultaram da nova organização do trabalho surgida no princípio do século XXI colocam-nos numa situação privilegiada de reflexão acerca das consequências que este novo contexto económico e social tem na construção das carreiras dos jovens. Tendo por base este contexto podemos falar de reflexividade ética na carreira e na importância desta reflexividade para se poder tomar decisões de carreira conscientes, informadas e até éticas, no ponto de vista de ter o outro em consideração quando se tem que tomar uma decisão de carreira, que tem um impacto não só no próprio mas também no outro, quer seja mais próximo ou mais distante.

Atualmente, as perspetivas profissionais parecem bem menos definidas e previsíveis, com transições mais frequentes e difíceis do que no passado. Estas mudanças exigem que os trabalhadores desenvolvam capacidades e competências que diferem substancialmente dos conhecimentos e aptidões requeridas pelas profissões do século XX. Os trabalhadores devem, agora, assumir uma postura de maior flexibilidade ao contrário da estabilidade, antes característica, para manter a empregabilidade e criar novas oportunidades. Estas novas concepções da vida de trabalho reconhecem que a carreira pertence à pessoa e não à organização (Duarte, 2004). Isto é, existe agora uma maior responsabilização do indivíduo pelas suas escolhas profissionais.

Na perspetiva de Guichard (2013), os programas de intervenção de carreira deveriam procurar ajudar os jovens a mapear o *self* nos contextos atuais e antecipados e determinar as formas de identidade que desejam construir. O que implica considerações éticas, isto é, envolve pensar sobre o sentido das escolhas para os outros significativos e para a humanidade.

Assim, o estudo no âmbito dos processos de tomada de decisão e construção de carreira em jovens dentro das atuais mudanças sociais e organizacionais justifica-se. Neste sentido, esta tese tem como objetivo estudar aprofundadamente dois contrutos chave para o desenvolvimento de carreira de jovens \_ os valores básicos de vida e a reflexividade ética na

carreira. Pretende-se também conduzir estudos que permitam a caracterização de uma população jovem nestas dimensões, validando e/ou construindo ferramentas que o permitam fazer de forma fidedigna. Em última análise esta tese tem como objetivo analisar em que medida os jovens se diferenciam quanto ao padrão valorativo de acordo com o nível de reflexividade ética na carreira. Isto é, na capacidade para ir considerando as consequências das suas intenções de escolha não só para si, em termos de satisfação e realização pessoais (e.g., interesses, capacidades, objetivos), como também, para o 'ele/ela' mais próximos (e.g., impacto nos mais significativos) e para o 'outro', mais distante, a sociedade e o globo (e.g., contribuir para um ideal de sociedade, quanto a sustentabilidade, justiça, bem-estar).

Para atender ao exposto esta tese apresenta-se organizada em sete capítulos. Os três primeiros capítulos dedicam-se ao estudo dos valores básicos de vida, o quarto, quinto e sexto capítulos dedicam-se ao estudo da reflexividade ética na carreira e o sétimo e último capítulo, dedica-se ao estudo dos valores e da reflexividade ética na carreira.

Concretamente, no primeiro capítulo começamos por apresentar as várias perspetivas teóricas acerca do construto. O segundo capítulo pretende validar o modelo teórico e de medida dos valores básicos de vida de Valdiney Gouveia (1998) na população jovem portuguesa, com base no Questionário de Valores Básicos (QVB) do mesmo autor. Consideramos que ao validar um modelo teórico que conta já com diversos estudos no Brasil e em mais de 15 outros países estaremos a contribuir para o desenvolvimento do estudo dos valores não só em Portugal mas também, para o estudo dos valores na Psicologia de uma forma geral.

O terceiro capítulo destina-se a explorar em que medida os fatores sociodemográficos, como o sexo, a idade e o ano de escolaridade são preditores dos valores básicos de vida. Estes fatores têm sido apontados como importantes na literatura para o entendimento e predição de atitudes e interesses vocacionais. Sendo que os valores básicos de vida representam a base do estabelecimento de objetivos e refletem as necessidades dos indivíduos será pertinente estudar a relação causal destas variáveis com o padrão de valores apresentado pelos jovens.

No quarto capítulo aprofunda-se e analisa-se criticamente as bases teóricas da reflexividade ética na carreira e desenvolve-se um modelo conceptual que permite operacionalizar o construto.

O quinto capítulo trata-se de um estudo com a construção de um sistema que avalia a reflexividade ética na carreira. Devido à inexistência de um instrumento que avalie a reflexividade ética, resolvemos partir do discurso dos jovens portugueses para construir um instrumento.

Assim, partimos das suas intenções de escolha e respetiva argumentação, para perceber de que forma é que eles consideram e se consideram as questões éticas nas suas decisões de carreira.

O sexto capítulo destina-se a analisar em que medida os níveis de reflexividade ética na carreira podem ser preditos pelos fatores sociodemográficos, como o sexo, a idade, e o ano de escolaridade. O estudo destas variáveis é fundamental e torna-se necessário para o conhecimento mais aprofundado de um construto ainda recente que é a reflexividade ética na carreira.

O sétimo e último capítulo refere-se ao estudo dos valores básicos de vida e da reflexividade ética na carreira. Neste estudo pretendemos descrever os valores e os níveis de pensamento ético na carreira numa amostra de jovens portugueses, e verificar se há diferenças quanto aos valores de acordo com o nível de reflexividade ética dos jovens. Conhecer as formas de pensamento ético dos jovens relativamente à carreira, percebendo se estes se diferenciam quanto aos valores básicos de vida, poderá trazer contribuições bastante significativas para o desenho de novas intervenções de carreira.

Por último, apresenta-se um capítulo final em que se destacam as principais considerações finais sobre o tema trabalhado, integrando os capítulos e, apresentando sugestões para futuros trabalhos. Pretende-se refletir sobre os resultados da investigação de modo a indicar pistas para as intervenções educativas e psicológicas no âmbito da Psicologia da Carreira.

## **Referências**

- Belo, R., Gouveia, V., Raymundo, J., & Marques, C. (2005). Correlatos valorativos do sexismo ambivalente. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*, 7-15. doi: 10.1590/S0102-79722005000100003
- Coelho, J., Gouveia, V., & Milfont, T. (2006). Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenção de comportamento pró-ambiental. *Psicologia em Estudo, 11*(1), 199-207.
- Coutinho, M.T., Dam U.C., & Blustein, D.L. (2008). The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era. *International Journal of Vocational and Educational Guidance, 8*, 5–18. doi: 10.1007/s10775-007-9132-6
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica, Extra-Série*, 549-557.

- Formiga, S. (2002). *Condutas Anti-sociais e delitivas: Uma explicação baseada nos valores humanos*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Friedman, T.L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. Thorndike Press, Waterville, ME.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp.179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gouveia, V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia Social, Universidade Complutense de Madrid, Espanha.
- Gouveia, V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8, 431-443. doi: 10.1590/S1413-294X2003000300010
- Gouveia, V. (2013). *Teoria funcionalista dos valores humanos: Fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gouveia, V., Albuquerque, F., Clemente, M., & Espinosa, P. (2002). Human values and social identities: A study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37, 333-342. doi: 10.1080/00207590244000179
- Gouveia, V., Meira, M., Gusmão, E., Filho, M., & Souza, L. (2008). Valores humanos e interesses vocacionais: Um estudo correlacional. *Psicologia em Estudo*, 13, 603-611. doi: 10.1590/S1413-73722008000300022
- Gouveia, V., Milfont, T., & Guerra, V. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60, 41-47. doi: 10.1016/j.paid.2013.12.012
- Gouveia, V., Milfont, T., Soares, A., Andrade, P., & Leite, I. (2011). Conhecendo os valores na infância: Evidências psicométricas de uma Medida. *Psico-PUCRJ*, 42(1), 106-115.
- Gouveia, V., Sousa, D., Fonseca, P., Gouveia, R., Gomes, A., & Araújo, R. (2010). Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: Proposta de um modelo explicativo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 323-331.



- Gouveia, V., Veloso, V., Meira, M. Gusmão, E., Filho, M., & Souza, L. (2008). Valores humanos e interesses vocacionais: Um estudo correlacional. *Psicologia em Estudo, 13*, 603-611. doi: 10.1590/S1413-73722008000300022
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1*, 155-176. doi: 10.1023/A:1012207018303
- Guichard, J. (2013). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au life designing counseling. *Psychologie française, 42*, 2-13. doi: 10.1016/j.psfr.2013.03.002
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in word-related values*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: Siglo XXI.
- Pimentel, C. (2004). *Valores humanos, preferência musical, identificação grupal e comportamento anti-social*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Pronk, S. (2010). *Correlatos da imagem corporal: Uma explicação pautada na auto-imagem e nos valores humanos*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Reich, R.B. (2010). *Aftershock: The next economy and America's future*. New York: Knopf.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal of Career Assessment, 10*, 233-257. doi: 10.1177/1069072702010002007
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*, 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.

Schwartz, S. (2006). Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In M. Ross & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados* (pp. 55-85). São Paulo: Editora Senac.

Schwartz, S. (2012) An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2, 3- 20. doi: 10.9707/2307-0919.1116

Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Vasconcelos, T. (2004). *Personalidade, valores e condutas anti-sociais de jovens*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

## **CAPÍTULO 1.**

### **Valores básicos de vida: Contribuições teóricas e empíricas**

---





### **Resumo**

Os valores humanos constituem um tópico central na Psicologia. Vários autores têm vindo a tentar identificar os valores básicos de vida. Apesar das tipologias dos valores serem antigas continua a existir alguma controvérsia entre as diferentes perspetivas teóricas. Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o contributo dos antecedentes históricos nas perspetivas mais contemporâneas do estudo dos valores. Ao longo deste capítulo, chamamos a atenção para a importância do estudo dos valores poder distinguir duas principais perspetivas: a perspetiva cultural ou sociológica, e a perspetiva individual ou psicológica. Na perspetiva cultural a estrutura dos valores é interpretada em função de cada cultura. Hofstede e Inglehart são considerados os seus principais autores. Na perspetiva individual, os valores orientam os sujeitos e caracterizam as suas prioridades. Rokeach, Schwartz e Gouveia são considerados os seus principais autores. Assim, apresentam-se os contributos dos antecedentes históricos, e dos modelos culturais e individuais no estudo dos valores de vida. Apontam-se, também, algumas limitações e principais contributos de cada perspetiva teórica apresentada.

Palavras-chave: valores; contribuições teóricas; contribuições empíricas



## **1.1 Introdução**

A tentativa de identificar os valores humanos básicos é antiga. Nos últimos anos diversos autores têm empregado o termo valores básicos para abordar diferentes características dos valores (Chinese Culture Connection, 1987; Kluckhohn, 1951; Ros, Schwartz, & Surkis, 1999; Schwartz, 1994). Alguns autores como Hofstede (1984) e Inglehart (1977) referem-se ao grau de generalização dos valores, utilizando nas suas teorias o termo valores culturais. Schwartz (1994) refere-se a valores universais. Para Gouveia, Guerra, Sousa, Santos e Costa (2009) os valores básicos de vida compreendem um conjunto de 18 valores, que representam as necessidades humanas e as pré-condições para satisfazê-las. O conceito de valores básicos também pode enfatizar os processos básicos que representam (e.g. necessidades, motivos) ou indicar a existência de alguma ordem dimensional (e.g. tipos de valores).

Apesar das tipologias dos valores serem tão antigas como o esforço inicial em conhecer este construto (Pepper, 1954; Spates, 1983), continua a existir alguma controvérsia entre as diferentes perspectivas teóricas. Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o contributo dos antecedentes históricos nas perspectivas mais contemporâneas do estudo dos valores.

De uma forma geral no estudo dos valores pode-se distinguir duas perspectivas principais: a perspectiva cultural ou sociológica, em que a estrutura dos valores é interpretada em função de cada cultura, tendo em Hofstede (1984) e Inglehart (1977) os seus principais autores; e a perspectiva individual ou psicológica, em que os valores caracterizam as prioridades e orientam os indivíduos, tendo como representantes Rokeach (1973), Schwartz (1994) e Gouveia (1998). Assim, seguidamente apresenta-se os antecedentes históricos, e os modelos culturais e individuais no estudo dos valores de vida.

## **1.2. Antecedentes históricos do estudo dos valores**

### **1.2.1. Thomas e Znaniecki**

O estudo dos valores no seio da Psicologia tem a sua origem com William Thomas e Florian Znaniecki, em 1918 na obra “The Polish Peasant”. Os autores relacionaram os aspetos étnicos e culturais de um grupo de camponeses polacos que imigravam em busca de melhores condições de vida, com a cultura e as normas sociais americanas.

Estes autores procuraram diferenciar conceitos, nomeadamente, atitudes de valores. Para estes autores, atitudes são “*um processo da consciência individual que determina a atividade real ou possível do indivíduo no mundo social*” (Thomas & Znaniecki, 1918, p. 110) ou

seja, são entendidas como o significado que cada sujeito atribui a algo. Os valores surgem nesta teoria como uma ligação entre a estrutura social e as atitudes. Os valores são entendidos como “qualquer dado que tenha um conteúdo empírico acessível aos membros de um grupo social e um significado que possa ser objeto atitudinal” (Thomas & Znaniecki, 1918, p. 110). As atitudes e os valores estão para estes autores relacionadas, contudo retratam construtos diferentes. Os valores são intersubjetivos, têm um conteúdo partilhado com os outros, em que é necessário que os outros assimilem, também, o seu significado. Enquanto as atitudes têm uma natureza intrasubjetiva (Ros, 2006). Os valores são vistos como estando correlacionados com as metas, contendo, assim, cinco motivadores subjacentes: reconhecimento social, segurança, resposta, competência e novas experiências. Como tal, os valores são elementos ensinados num contexto social específico (Ros, 2006).

Com efeito, Thomas e Znaniecki (1918) foram os pioneiros no interesse pelo conceito dos valores. Estes autores tiveram uma importante contribuição conceptual e analítica, na clarificação do conceito. Contudo esta contribuição não foi necessariamente empírica, uma vez que, não desenvolveram pesquisas empíricas nem propuseram um modelo de valores.

### **1.2.2. Talcott Parsons**

Talcott Parsons na obra “*Towards a general of action*” (Parsons & Shils, 1951) procurou desenvolver uma teoria geral do comportamento humano. Esta teoria tinha como objetivo integrar vários aspetos do comportamento humano, ao fazê-lo, surgiram várias contribuições para o estudo dos valores. Dentro das principais contribuições é importante salientar: (i) ofereceu uma definição de valores; esta definição serviu para uma definição mais sistemática dos valores, em que se diferenciou desejável de desejado, (ii) proporcionou a ideia de que sem valores comuns, a vida social dificilmente seria possível; cada indivíduo orienta-se não só por objetivos próprios mas tem em conta os outros no processo de socialização, (iii) introduziu a noção de orientação dos valores, (iv) a ideia de que a escolha de determinado valor é em si estruturada, refletindo a combinação de variáveis-padrão inerentes que poderiam resultar em valores; e, por fim, (v) a ideia de que a institucionalização dos valores num determinado grupo social produz um efeito de perfeição, indica que se os indivíduos seguissem as regras, isso os conduziria a ações bem articuladas e sem conflitos (Medeiros, 2011). A introdução do conceito de ação motivada é uma das grandes contribuições apontadas a Parsons. A ideia está presente nas teorias atuais acerca dos valores, e refere que a realização de um determinado valor busca representar uma



meta motivacional subjacente (Schwartz & Bilsky, 1987). Medeiros (2011) aponta o impacto desta concepção nomeadamente na teoria universal dos valores (Schwartz, 1992), onde se considera os valores como princípios motivacionais.

Apesar destas contribuições, algumas críticas são apontadas (Spates, 1983). Autores como Gouveia (1998), e Ros (2006) apontam algumas críticas à ideia da imposição dedutiva (valores gerados pelas pessoas em situações concretas), e da abstração (em que os valores eram vistos como um conceito abstrato que controlava as normas e estas controlavam o comportamento), uma vez que estas ideias não foram testadas empiricamente.

### **1.2.3. Clyde Kluckhohn**

Clyde Kluckhohn nos seus estudos antropológicos trouxe um grande contributo para o estudo dos valores. Kluckhohn descreve os valores como *“uma concepção, explícita ou implícita, própria de um indivíduo ou característica de um grupo, sobre o desejável, o que influencia a escolha dos modos, meios e fins existentes da ação”* (Kluckhohn, 1951, p. 443). Este autor considera os valores como sendo abstratos, e como tal, não podem ser observados diretamente podendo apenas ser inferidos através do comportamento dos indivíduos. Quando abordamos os valores de um grupo, estes são para além de valores do grupo, os valores do próprio indivíduo (Medeiros, 2011). Kluckhohn (1951) apresenta três elementos fundamentais para compreender os valores: afetivos (desejáveis), cognoscitivos (concepção) e conativos (selecção) (Gouveia, 1998). Por desejáveis, este autor entende algo que é compartilhado socialmente (Atayde, 2012; Medeiros, 2011). Não é um atributo específico de um objeto, uma situação ou instituição social, mas um princípio geral, que deve orientar a ação humana no contexto social. Por se tratarem de algo desejável, os valores influenciam a escolha das formas, meios (valores instrumentais) e fins (valores terminais) existentes da ação (Rokeach, 1973; Schwartz & Bilsky, 1987). Nesta característica está subjacente a ideia de que as concepções do desejável podem influenciar o comportamento humano (Medeiros, 2011).

Kluckhohn (1951) define também orientações de valor. Para este autor trata-se de uma *“concepção organizada e generalizada, que influencia a conduta no que se refere à natureza, ao lugar que nela corresponde ao homem, da sua relação com outros homens e do desejável e não desejável”* (Kluckhohn, 1951, p.461). Medeiros (2011) afirma que esta definição devia ser entendida como valores compostos, que podem incluir os tipos motivacionais (Schwartz,1992) ou as subfunções valorativas (Gouveia,2003).

A teoria de Kluckhohn, (1951) apesar de compartilhar algumas ideias com as mais recentes teorias sobre valores humanos, não procurou recolher dados empíricos que sustentassem as suas argumentações (Medeiros, 2011).

#### **1.2.4. Abraham Maslow**

A teoria da hierarquia das necessidades humanas de Maslow é uma das teorias que mais contribuiu para o desenvolvimento das teorias de valores de âmbito psicológico (Gouveia, 1998; Inglehart, 1991; Schwartz, 1992).

Este autor desenvolveu uma teoria das necessidades humanas (Maslow, 1954), onde se perspetiva que os indivíduos têm vários tipos de necessidades, que estão organizadas hierarquicamente de acordo com o seu grau de importância e de influência. Ele parte de cinco principais pressupostos para defini-las: (i) as necessidades humanas são relativamente universais, ou seja, o que poderá variar é a forma de satisfazê-las em determinadas culturas; (ii) são neutras ou positivas, isto é, as necessidades são vistas como positivas assumindo a natureza benevolente do ser humano; (iii) obedecem a uma hierarquia, uma necessidade nova só surgiria quando a necessidade de nível inferior estivesse satisfeita; (iv) o Ser Humano caminha no sentido da autorrealização que é a necessidade de ordem superior; e, (v) o indivíduo é um todo integrado e organizado.

Segundo Gouveia (1998), das principais contribuições da teoria de Maslow destacam-se as ideias de que: (i) os valores são todos positivos, devido à natureza benévola e orientada para a autorrealização, (ii) os valores representam necessidades deficitárias (como as necessidades fisiológicas) e de desenvolvimento, e (iii) a diferenciação de valores referindo que os valores representariam necessidades.

Assim, a forma como Maslow (1943;1954) define a natureza humana serviu de contributo no estudo dos valores de vida, para autores como Hofstede (1984), Rokeach, (1973), Inglehart (1977), Schwartz, (1992), Gouveia (1998).

#### **1.3. Contributos recentes do estudo dos valores: Perspetiva cultural**

Na perspetiva cultural aborda-se os modelos dos valores que procuram conhecer ou testar determinada estrutura teórica ou dimensões valorativas. Na perspetiva cultural podem ser mencionados dois modelos principais: (a) o modelo de Inglehart (1977) em que os valores podem ser divididos em duas dimensões: materialista e pós-materialista, e (b) o modelo de

Hofstede (1984) que pressupõe a existência de quatro fatores: distância do poder, masculinidade-feminilidade, evitação de certezas e individualismo-coletivismo. Seguidamente, iremos descrever a teoria de Geert Hofstede (1984) e posteriormente a de Ronald Inglehart (1977) por representarem os grandes contributos nesta perspetiva.

### **1.3.1. Hofstede - Valores individualistas e coletivistas**

Na perspetiva de Hofstede (1984) os valores são definidos como “*tendências gerais para preferir certos estados de coisas sobre outros*” (Hofstede, 1991, p. 35), são representações de necessidades construídas socialmente na realidade, e são estabelecidas sob o reflexo de normas sociais e institucionais vigentes (Medeiros, 2011). Este autor analisa os valores tendo em consideração a cultura em que as pessoas estão inseridas. Os valores são considerados como elementos centrais. Hofstede (1984) descreveu as dimensões valorativas através das quais, segundo ele, as culturas variam. Foram observadas quatro dimensões principais de variação cultural: a distância de poder, individualismo-coletivismo, masculinidade-feminilidade e evitação de incerteza.

A distância de poder (*power distance*) está relacionada com a autoridade hierárquica, e com a forma como os membros com menos poder se sentem perante o poder e a autoridade. A distância de poder é explicada mais pelos valores do grupo do que pelo poder dos membros.

O individualismo-coletivismo é, a dimensão mais reconhecida e que teve maior repercussão na literatura principalmente na década de 1980 (Kagitçibasi, 1987). Individualismo-coletivismo expressa o quanto os indivíduos de uma determinada sociedade se avaliam como responsáveis ou independentes de outros.

A masculinidade-feminilidade representa a ideia da distribuição de papéis entre sexos. Destacando no caso da masculinidade o materialismo, ou dando ênfase às relações interpessoais no caso da feminilidade. A masculinidade está associada ao materialismo e ao obter benefícios próprios.

A evitação de incerteza (*uncertainty avoidance*) é vista como, o grau de ameaça percebido pelos elementos de uma cultura perante situações inesperadas e reflete o sentimento de ansiedade que os sujeitos podem sentir perante essas mesmas situações (Hofstede, 1984; 1991).

Hofstede (1984) contribuiu principalmente para o estudo dos valores humanos com a distinção entre os conceitos de individualismo e coletivismo, e ao apresentar uma teoria que se

propõe estudar os valores a nível cultural (Medeiros, 2011). Apesar do seu importante contributo no estudo dos valores, esta teoria tem vindo a receber algumas críticas. Gouveia (2003) aponta duas principais críticas: (i) o desenvolvimento económico levaria a que as sociedades coletivistas passassem a sociedades individualistas; e (ii) não considerou os construtos como independentes, mas encarou-os como pólos da mesma dimensão.

### **1.3.2. Inglehart - Valores materialistas e pós-materialistas**

Inglehart (1977) publicou “*The silent revolution*” que o tornou num dos teóricos mais consagrados no estudo dos valores humanos. O seu principal interesse era conhecer a natureza das mudanças culturais, assim como, as suas causas e consequências (Inglehart, 1991). Inglehart (1991) constatou que as mudanças que ocorrem nas sociedades tendem a ser graduais, refletindo as alterações que ocorrem nas diferentes gerações. Estudar essas mudanças de gerações fez com que este autor observasse que os valores são influenciados pela mudança intergeracional (Inglehart & Baker, 2000).

Inglehart (1991) propõe então uma teoria sobre os valores humanos fundamentada na ideia de escassez e socialização, a partir da teoria da hierarquia das necessidades (Maslow, 1954) para definir a origem dos valores. Este autor define duas dimensões através das quais pretende identificar as mudanças geracionais: materialismo, que diz respeito à satisfação de necessidades mais básicas e de segurança que prevalecem em sociedades menos desenvolvidas, aonde estas necessidades não estão satisfeitas. Pós-materialismo que tem origem na satisfação materialista, desencadeando os valores espirituais (Queiroga, Gouveia, Penha, Coutinho, Pessoa, Meira, 2006). Refere-se às necessidades mais elevadas, originárias da satisfação materialista, como necessidades intelectuais, de autoestima e de autorrealização.

Inglehart (1977) aborda dois pressupostos principais: a hipótese de escassez e a hipótese de socialização. A hipótese de escassez diz respeito às prioridades dos indivíduos que refletem o seu meio socioeconómico. As pessoas valorizariam aquilo que mais necessitam. A hipótese de socialização implica que a relação entre o meio socioeconómico e as prioridades valorativas não possuam um ajuste imediato, uma vez que, decorrem do contexto em que as pessoas foram socializadas no início das suas vidas, sendo os valores reflexos das condições prevalentes nesse período. Assim, o processo de socialização pelo qual as pessoas passam é determinante para indicar as suas prioridades valorativas (Gouveia, 1998).

Esta é uma das teorias considerada como fundamental no estudo dos valores humanos. Das suas principais contribuições destacamos a ideia de que os valores podem alterar-se mas, mesmo assim, continuam a refletir o património cultural de uma determinada sociedade. O desenvolvimento de uma sociedade leva a que hajam alterações previsíveis nos valores (Inglehart & Welzel, 2010).

Atualmente os estudos que têm como base esta teoria têm-se focado nos processos de mudança de valores em diferentes contextos, nomeadamente no contexto político (Inglehart & Welzel, 2009; 2010), no contexto religioso (Fjellvang, 2011; Reher, 2011), ou ainda no contexto económico (Arikan, 2011).

Apesar das contribuições de Inglehart, têm sido apontadas algumas críticas a esta teoria. Segundo Inglehart (1991), naquelas sociedades em que não estão satisfeitas as necessidades de segurança (física ou económica), o materialismo seria o padrão valorativo predominante. O mesmo não acontece nas sociedades mais ricas, onde seria fulcral a dimensão valorativa denominada de pós-materialismo. Contudo, estas conjeturas não correspondem necessariamente à realidade. Como Formiga (2002) indica é comum encontrar-se países com boas condições financeiras que se guiam por valores materialistas. Inglehart (1977) considera que as sociedades se desenvolvem em direção ao pós-materialismo, especialmente quando se tornam mais ricas e desenvolvidas. Contudo, na realidade, esta posição nem sempre é observada (Kid & Lee, 1997).

Gouveia (1998) aponta críticas ainda ao facto de Inglehart considerar um modelo de valores com base num eixo bipolar, em que os valores materialistas estariam num pólo e os pós-materialistas noutra. Para este autor não parece adequado tratá-las como pólos opostos de uma mesma dimensão, uma vez que em diversos países estas dimensões são difíceis de distanciar (Gouveia, 1998).

#### **1.4. Contributos recentes do estudo dos valores: Perspetiva individual**

Na perspetiva individual as teorias sobre valores são úteis para o estabelecimento de relações entre as prioridades valorativas e os comportamentos dos indivíduos ou grupos que os priorizam (Medeiros, 2011). Inicialmente, apresentaremos a teoria de Rokeach (1973), em que os valores são divididos em instrumentais ou terminais, por ser considerado uma figura central nesta temática oferecendo contribuições importantes que foram tidas em conta em modelos

como o de Schwartz (1992) e Gouveia (2003). Seguidamente iremos apresentar a tipologia de Schwartz.

#### **1.4.1. Rokeach - Valores instrumentais e terminais**

Milton Rokeach é entre os teóricos que se debruçam sobre os valores humanos um dos que é mais conhecido e prestigiado, e um dos que mais contribuiu para os avanços do estudo dos valores na Psicologia. Na sua obra clássica “*The nature of human value*” Rokeach (1973) diferencia os valores individuais em dois tipos: os que se referem a modos de conduta (instrumentais), e os valores que se referem a estados finais de existência (terminais), sendo os primeiros considerados como meios para se atingir os últimos.

Ao desenvolver sua teoria dos valores, Milton Rokeach (1973) defende que qualquer concepção sobre a natureza dos valores humanos tem que ser intuitiva mas também, passível de ser definida operacionalmente, propondo cinco pressupostos para formular a sua definição: “(i) o número total de valores que uma pessoa possui é relativamente pequeno; (ii) todos os sujeitos em todas as partes do mundo possuem os mesmos valores em diferentes graus; (iii) os valores são organizados num sistema de valores; (iv) os antecedentes dos valores humanos podem ser encontrados na cultura, na sociedade e suas instituições e na personalidade; (v) as consequências dos valores humanos serão manifestas em todos os fenómenos que se pode considerar que vale a pena investigar e compreender” (Rokeach, 1973, p.3.).

Com base nestas considerações teóricas, Rokeach (1973) apresenta a sua definição de valor. Para este autor valor é uma “*crença duradoura de que um modo específico de conduta ou estado final de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo oposto ou alternativo de conduta ou estado final de existência*” (Rokeach 1973, p.5).

Rokeach (1973) afirma que os valores são (i) crenças prescritivas, isto é, que dizem o que é adequado e inadequado fazer; (ii) organizados segundo um critério de importância; (iii) a maioria dos valores são estáveis e orientam as decisões pessoais porque são internalizados durante o processo de socialização e porque alguns (os que o indivíduo considera mais importantes) constituem o núcleo de suporte da personalidade; e, (iv) um valor refere-se a um modo de conduta ou estado final de existência (valores instrumentais e terminais) (Ros, 2006).

Os valores instrumentais referem-se aos valores que são adotados como um meio para alcançar o que é desejável e representam as formas de comportamento (e.g., responsável); enquanto os valores terminais dizem respeito àqueles valores que são realmente desejáveis (e.g.

felicidade). Os valores instrumentais são subdivididos em: morais, que contêm um foco interpessoal, e que a sua transgressão provoca culpa (e.g., honesto); e de competência que possuem um foco intrapessoal, e que a sua transgressão provoca vergonha (e.g., inteligente). Por sua vez, os valores terminais, podem ser divididos em: valores pessoais, centrados no indivíduo e com foco intrapessoal (e.g., harmonia interior); e valores sociais, os quais possuem um foco interpessoal e se centram na sociedade (e.g., paz no mundo) (Rokeach, 1981).

Rokeach (1973) considera que as funções dos valores passam por dar expressão às necessidades humanas básicas e guiar decisões. Servem como critérios para julgamento de si próprio e dos outros, bem como para autoapresentação, além de auxiliarem na avaliação global da situação para a resolução de conflitos. Rokeach (1973) também atribui aos valores funções motivacionais, de ajustamento, de defesa do ego e de autorrealização.

As principais vantagens do trabalho de Milton Rokeach, com a publicação do seu livro “*The nature of human values*” (Rokeach, 1973), foram: (i) propôs uma abordagem que reuniu aspirações de diversas áreas e sintetizou conceitos; (ii) diferenciou os valores de outros construtos com os quais costumavam ser relacionados, como: atitudes, interesses e traços de personalidade; (iii) apresentou um instrumento que, pela primeira vez, pretendia medir os valores como um construto legítimo e específico; e (iv) demonstrou a centralidade no sistema cognitivo dos sujeitos, diferenciou valores instrumentais de valores terminais, recolhendo dados sobre seus antecedentes e consequentes; e, (v) apresentou uma definição específica de valores humanos e de sistemas de valores (Gouveia, Martínez, Meira, & Milfont, 2001).

Contudo, apesar das contribuições deste autor observam-se limitações na sua abordagem quer de aspetos de ordem teórica quer metodológicas. Rokeach (1973) distingue o conceito de valor do de atitudes e normas sociais mas não o faz com o conceito de crença. A metodologia de escolha de valores baseia-se nas suas próprias crenças, é intuitiva, o que não permite que diferentes investigadores possam identificá-los criteriosamente (Queiroga *et. al.*, 2006). A divisão entre valores instrumentais e terminais não se confirma em pesquisas posteriores (Queiroga *et. al.*, 2006). Embora inicialmente se tenha argumentado a seu favor (Schwartz & Bilsky, 1987), logo se concluiu que expressavam principalmente uma questão de semântica, e que valores terminais poderiam ser entendidos como instrumentais e vice-versa (Schwartz, 1992).

### **1.4.2. Schwartz - Tipos motivacionais**

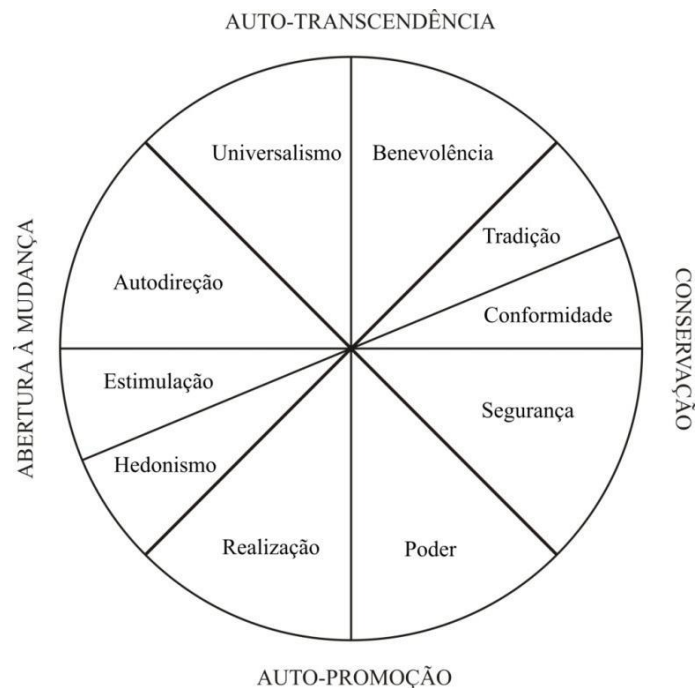
Desde a década de 80 que Schwartz é um dos autores do estudo dos valores a quem se tem atribuído o principal referencial do estudo nesta área. Schwartz e Bilsky (1990) concebem os valores humanos como concepções do desejável que interferem na forma como as pessoas escolhem as suas atitudes e avaliam os eventos, transcendendo situações específicas, guiando as ações humanas e sendo organizados de acordo com a sua importância relativa. Os valores são, então, entendidos como tendo em vista a satisfação de necessidades humanas básicas e respondendo a metas motivacionais. Esta definição contém um elemento de concordância com a teoria de Rokeach acerca da natureza motivacional e da sua importância relativa.

Schwartz (1992) distingue dez tipos de valores motivacionais e postula que essas categorias de valores são verificáveis na grande maioria das sociedades. Tendem a ser universais porque derivam dos requisitos básicos da existência humana. A partir destes requisitos universais, Schwartz deduz os dez tipos de valores motivacionalmente distintos. Estes dez tipos de valores gerais mantêm entre si, relações dinâmicas de congruência e oposição, mostrando quais desses valores são compatíveis entre si e quais são opostos.

Os dez tipos motivacionais de Schwartz são: autodireção (e.g., criatividade), estimulação (e.g., vida entusiasmante), hedonismo (e.g., vida prazerosa), realização (e.g., ambicioso, ter êxito), poder (e.g., poder social), benevolência (e.g., honesto), conformidade (e.g., autodisciplina), tradição (e.g., respeito aos pais), segurança (e.g., ordem social) e universalismo (e.g., igualdade) (Schwartz, 2006).

Estes valores estão organizados numa estrutura circular organizada em termos de compatibilidade e conflito, onde os valores se comportam de acordo com um padrão. Valores conflituosos (e.g., benevolência e poder) localizar-se-iam em direções opostas, enquanto os tipos valorativos compatíveis (e.g., a conformidade e a segurança) estariam nas adjacências, ao redor do círculo (Knafo, Roccas, & Sagiv, 2011). Isto é, quanto mais perto os valores estão uns dos outros, nesta estrutura, maior a compatibilidade entre eles, num espaço bidimensional. A estrutura expressa as relações de (in)compatibilidade entre os valores e não a sua importância relativa (Schwartz, 2011). Esta estrutura poderá ser visualizada na Figura 1.1.





*Figura 1.1* Estrutura circular de Schwartz. Adaptado de “Psicologia social de los valores humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados”, by S. H. Schwartz In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.), 2001, Madrid: Biblioteca Nueva, p.59.

Schwartz reconhece que estas características definem os aspetos formais que diferenciam os valores de outros conceitos, como as atitudes que, diferentemente dos valores, dizem respeito a cada objeto ou situação. Contudo, para estes autor estes traços nada dizem a respeito do conteúdo substancial, nem sobre a estrutura das relações entre os diferentes tipos de valor (Schwartz, 2006). Com o objetivo de refletir sobre estas questões, define valores como “*metas desejáveis e transacionais que variam em importância, servem como princípios na vida de uma pessoa ou de outra entidade social*” (Schwartz, 2006, p.57-58).

O conteúdo ou meta motivacional foi tomado como o princípio que irá definir os tipos de valores que estariam presentes em todos os seres humanos, dando origem à teoria de valores básicos de Schwartz (1992).

Esta teoria tem sido amplamente estudada e as implicações dos seus estudos têm sido fulcrais para a área dos valores humanos, uma vez que, comparam quanto aos valores, diferentes grupos (Knafo *et. al.*, 2011). A principal contribuição apontada a esta teoria é a operacionalização de algumas das ideias de Rokeach (1973), nomeadamente a hipótese de conteúdo e de estrutura. Para além deste importante contributo Schwartz (2006) apresentou

novas formas de mensuração dos valores, introduziu a noção de tipos motivacionais, apresentando os 10 tipos que considera universais e propôs relações estruturais entre os valores instrumentais e terminais.

Atualmente, a teoria de Schwartz é a teoria base da maioria dos estudos sobre valores na área da Psicologia. Existem diversos estudos que pretende comprovar o modelo teórico proposto por este autor (Bilsky, Janik, & Schwartz, 2010; Davidov, Schmidt, & Schwartz, 2008; Schwartz & Lifschitz, 2009) ou relacioná-lo com diversas variáveis, como por exemplo com comportamentos de risco (Liu *et. al.*, 2007) ou a autoestima (Lonnqvist, Walkowitz, Wichardt, Lindeman, & Verkasalo 2009).

Estudos mais recentes têm-se focado em novas formas de avaliar a teoria, quer a nível longitudinal (Bardi, Lee, Hofmann-Towfigh, & Soutar, 2009), genético (Knafo & Spinath, 2011) e, ainda experimental (Verplanken, Trafimow, Khusid, & Steentses, 2009; Karremans, 2007; Maio, Pakizeh, Cheung, & Rees, 2009).

Ainda assim, alguns teóricos têm vindo a apontar algumas críticas ao estudo de Schwartz (Gouveia, 1998; Molpeceres, 1994; Gouveia, Milfont, Soares, Andrade, & Leite 2011). A principal crítica apontada a Schwartz (1992) é a de ter construído uma teoria sem um enquadramento teórico adequado ou uma concepção coerente sobre a natureza humana (Gouveia, 2003; Molpeceres, 1994). Este facto leva a que não haja uma determinação exata do número de valores, aparecendo inicialmente com dez tipos e reduzindo-os posteriormente a sete (Davidov *et. al.*, 2008).

Outra crítica que se tem verificado é a de que algumas pesquisas têm apresentado resultados ambíguos no que se refere à estrutura universal de Schwartz e a hipótese de invariância fatorial para os dez tipos motivacionais (Davidov *et. al.*, 2008). Alguns investigadores têm sentido dificuldades em comprovar a estrutura valorativa sugerida por Schwartz (1992) propondo modelos mais reduzidos de seis ou oito tipos motivacionais (Perrinjaquet, Furrer, Marguerat, Usunier, & Cestre, 2007).

Apesar das críticas que vem recebendo (Gouveia, 1998; Molpeceres, 1994), a teoria de Schwartz (1992, 1994) continua a dar origem a novos estudos. É uma das teorias dos valores humanos mais conhecida atualmente na Psicologia, e conta com o mérito de ter sido criada a partir da teoria proposta por Rokeach (1973). Conseguiu-se resolver antigas limitações deste modelo teórico, como a falta de uma estrutura delimitada e a imposição de uma ordem nas prioridades dos valores (Tamayo, 2007), e parte atualmente para a elaboração de instrumentos

de medida dos valores mais curtos e dirigidos a determinados grupos, como os jovens. (Gouveia, *et. al.*, 2001).

### **1.4.3. Gouveia - Teoria Funcionalista dos Valores Básicos de Vida**

A Teoria Funcionalista dos Valores Básicos de Vida proposta por Gouveia (2003; Gouveia *et. al.*, 2008) tem vindo a ser desenvolvida nos últimos quinze anos. Trata-se de uma teoria proposta como uma alternativa aos modelos prévios, não pretendendo sobrepor-se (Fischer, Milfont, & Gouveia, 2011; Gouveia, Fonseca, Milfont, & Fischer, 2011). Trata-se de um modelo teórico, sistemático, parcimonioso e integrador relativamente aos valores de vida, tendo sido construído tendo na base a teoria da ação social (Kluckhohn, 1951; Parsons & Shils, 1951), passando pela abordagem mais psicológica (Maslow, 1954; Rokeach, 1973) e encontrando suporte em modelos dos valores humanos mais recentes (Inglehart, 1977; Schwartz, 1992).

A Teoria Funcionalista parte da ideia de que os valores são formas de orientação que estão disponíveis a todos os indivíduos mas que são adotados por estes de acordo com a experiência pessoal e de contexto sociocultural de cada um (Gouveia, 1998). É uma teoria que se foca nas funções que os valores exercem.

De acordo com a Teoria Funcionalista os valores podem ser definidos como: (1) critérios de orientação que guiam as ações humanas e (2) expressam cognitivamente as necessidades básicas. Assim, seu foco principal está nas funções que os valores exercem, que são definidas como os aspetos psicológicos que estes cumprem ao guiar comportamentos e representar cognitivamente as necessidades humanas (Gouveia, 2013; Gouveia *et. al.*, 2011). Estas funções são congruentes e inerentes à definição de valores.

Os autores propõem duas funções principais: o tipo de orientação (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992), que diz respeito aos valores como guias das ações humanas; e o tipo de motivador (Inglehart, 1977; Maslow, 1954), que remete para os valores como expressão das necessidades humanas.

O tipo de orientação tem como principal função guiar o comportamento humano. Este pode ser dividido por três critérios valorativos: social, central ou pessoal. Os valores podem guiar os comportamentos dos indivíduos através de uma orientação social, em que o indivíduo está orientado para a comunidade; com uma orientação central, encarado como propósito geral da vida; ou pessoal, em que o indivíduo está orientado por si mesmo.

Gouveia (2003) entende que indivíduos que se pautam por valores sociais possuem um foco interpessoal ou priorizam a vida em sociedade. Indivíduos que, por sua vez, se pautam por valores pessoais são egocêntricos, possuindo um foco intrapessoal. Os valores centrais são assim denominados por se apresentarem entre os valores sociais e os valores pessoais. A centralidade destes valores não é situacional, ou seja, não se deve à avaliação que os indivíduos fazem acerca da sua importância (Verplaken & Holland, 2002). Estes valores são a base a partir da qual são definidos os restantes.

A segunda função dos valores é expressar as necessidades humanas através de um motivador que pode ser classificado como materialista, em que a vida é uma fonte de ameaças, ou idealista, em que a vida é uma fonte de oportunidades (Inglehart, 1977; Ronen, 1994).

Assim, os valores tipo materialista englobam os indivíduos cujos valores são, sobretudo, de sobrevivência biológica, estabelecendo como prioridade a sua própria existência e as condições necessárias para a garantir. Inclui ideias práticas, indivíduos orientados para metas específicas, e com interesses imediatos (Lima, Gouveia, Souza, Fonseca, 2014). Por outro lado, os valores idealistas são orientados para uma perspectiva universal, baseando-se em princípios mais abstratos, não se concentrando em objetivos concretos. Aqueles sujeitos que se pautam por estes valores são normalmente indivíduos com uma visão da vida mais madura, estando mais disponíveis para a mudança.

Esta segunda função dos valores é denominada como tipo de motivador, representada então por valores materialistas (pragmáticos) ou idealistas (humanitários) (Gouveia *et. al.*, 2009). Estas duas dimensões, tipo de orientação e tipo de motivador, formam dois eixos na representação espacial da estrutura dos valores, tal como pode ser observado na Figura 1.2.

		Valores como padrão guia de comportamentos		
		Metas pessoais (indivíduo por si mesmo)	Metas centrais (propósito geral da vida)	Metas sociais (indivíduo na comunidade)
Valores como expressões de necessidades	Necessidades idealistas (a vida como uma fonte de oportunidades)	<b>Valores Experimentação</b> Emoção Prazer Sexualidade	<b>Valores Suprapessoais</b> Beleza Conhecimento Maturidade	<b>Valores Interativos</b> Afetividade Apoio Social Convivência
	Necessidades materialistas (a vida como fonte de ameaças)	<b>Valores Realização</b> Êxito Poder Prestígio	<b>Valores Existência</b> Estabilidade Saúde Sobrevivência	<b>Valores Normativos</b> Obediência Religiosidade Tradição

Figura 1.2. Funções e subfunções e valores específicos. Adaptado de "Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses" by V. Gouveia, T. Milfont, & V. Guerra, 2014, *Personality and Individual Differences*, 60, p. 42.

A Teoria Funcionalista apresenta duas hipóteses: uma que diz respeito à estrutura e outra ao conteúdo dos valores. No que se refere à hipótese de estrutura esta teoria apresenta duas dimensões principais: o tipo de orientação e o tipo de motivador. O tipo de orientação representado no eixo horizontal é formado por três tipos de orientação, social, central e pessoal.

O tipo de motivador representado no eixo vertical é composto por dois tipos de motivador: materialista e idealista. Estas duas funções juntas permite-nos ter acesso a um modelo 3 (tipos de orientação: pessoal, central e social) x 2 (tipos de motivador: materialista e idealista) dos valores, representado na figura 1.2. Estas duas dimensões juntas dão origem a seis subfunções valorativas: normativa (sociais e materialistas), interativa (sociais e humanitários), existência (centrais e materialistas), suprapessoal (central e humanitário), realização (pessoais e materialistas) e experimentação (pessoais e materialistas). Os valores sociais são então interativos e normativos, os centrais suprapessoais e de existência e os pessoais de experimentação e realização.

No que diz respeito à hipótese de conteúdo, a Teoria Funcionalista parte da concepção de que as subfunções, derivadas das funções valorativas, necessitam de ser representadas por marcadores valorativos pois são variáveis hipotéticas, ou seja, que não são observadas diretamente. O conteúdo dos valores diz respeito à adequação de marcadores valorativos para representar as funções. Esta hipótese apresenta dois aspetos formais: (i) indica a existência de seis subfunções valorativas e (ii) sugere um conjunto específico de valores que representam cada uma destas subfunções. Seguidamente descrevemos cada subfunção, tendo em consideração o tipo de orientador e o tipo de motivador que representam:

**Subfunção Existência:** representa uma orientação central e um motivador materialista. Está associada à garantia das necessidades fisiológicas básicas e à necessidade de segurança, sendo por isso compatível com orientações sociais e pessoais no domínio motivador materialista. Esta função inclui os valores de vida saúde, sobrevivência e estabilidade pessoal. Mais concretamente, nesta teoria entende-se por saúde mais do que procurar sentir-se bem física e psicologicamente, trata-se também de querer evitar qualquer tipo de comportamento que possa ser visto como uma ameaça representando a necessidade de nos sentirmos seguros. A sobrevivência por sua vez é o valor que representa as necessidades mais básicas do sujeito como: comer e beber. Surge em contextos pobres e de alguma carência económica. Por fim, a estabilidade pessoal é como uma necessidade de segurança, em que os indivíduos prezam uma vida organizada, controlada e estável.

**Subfunção Realização:** corresponde a um motivador materialista com uma orientação pessoal. Esta subfunção reflete necessidades de autoestima. Os valores têm origem num princípio pessoal, sendo as realizações materiais de extrema importância para estes indivíduos. Igual importância é atribuída às hierarquias, quando estas se baseiam na demonstração de competências pessoais, sendo bastante práticos nas suas escolhas e condutas. Este tipo de subfunção é geralmente atribuído a jovens adultos em fase produtiva, ou em contextos disciplinares e formais. Esta função inclui os valores de vida de êxito, prestígio e poder. Concretamente, o êxito representa a necessidade de estima por parte dos outros. Os indivíduos que se pautam por este valor tendem a ser pessoas eficientes, que são orientadas para a tarefa, buscam o sucesso e são competitivas. O poder, por sua vez, pode ser visto como o princípio menos social desta subfunção. Indivíduos que se guiam por este princípio priorizam a hierarquia e o controlo de decisões. Ao contrário do valor anteriormente descrito, o prestígio, é o princípio de maior carácter social. Os sujeitos desejam ter uma imagem pública prestigiosa, não pelo facto

de poderem ser aceites pela sociedade mas antes para poderem desfrutar das vantagens do reconhecimento social.

Subfunção Normativa: Pressupõe motivador materialista com uma orientação social. Necessidade de controlo e pré-condições indispensáveis para satisfazer as necessidades, estes sujeitos dão especial importância à cultura e às normas convencionais. Primam pela sua verticalidade e pela obediência à autoridade. Esta função inclui os valores de vida de tradição, obediência e religiosidade. Os indivíduos que se pautam pela tradição dão valor à família, à educação transmitida pelos seus pais ou familiares. Seguem padrões sociais tradicionais que contribuem para a satisfação de necessidades. A obediência, por sua vez, é um valor característico de pessoas de mais idade ou educadas segundo um sistema tradicional de valores. Este princípio evidencia a importância de cumprir e obedecer às normas sociais. Por fim, a religiosidade representa a necessidade de se reconhecer uma entidade superior, não tem qualquer associação religiosa.

Subfunção Suprapessoal: apresenta uma orientação central e um motivador humanista. Subfunção compatível com valores sociais e pessoais no motivador humanista, e representa necessidades estéticas, de cognição e de autorrealização. Tratam-se de indivíduos que valorizam ideias abstratas em oposição às questões concretas e materiais. Esta função inclui os valores de vida de conhecimento, maturidade e beleza. Os indivíduos que pautam as suas vidas pelo conhecimento enfatizam a busca de novos conhecimentos, e procura de novas ideias. Pretendem recolher informação sobre diversos temas. O conhecimento não é aqui entendido como desempenho mas antes como a procura de conhecimento sobre temas pouco compreensíveis. A maturidade é entendida segundo a Teoria Funcionalista, como crescimento pessoal de forma ao sujeito se autorrealizar. Os indivíduos que se pautam por este valor tendem a apresentar uma orientação universal, não se restringindo a nenhum grupo em concreto. A beleza representa a necessidade de estética mas não se baseando apenas nas questões mais pragmáticas. Os sujeitos que se pautam por este valor tendem a apreciar o belo independentemente do objeto.

Subfunção Experimentação: corresponde a um motivador humanista e a uma orientação pessoal. Esta subfunção diz respeito a necessidades fisiológicas de satisfação e prazer. Dispostos e abertos a mudanças e inovações nas estruturas de organização social, e ao mesmo tempo menos dispostos a cumprir regras sociais. Comumente aceite por jovens. Esta função inclui os valores de vida de sexualidade, prazer e emoção. A sexualidade representa a necessidade

biológica de sexo, contudo não constitui uma necessidade estritamente fisiológica mas antes uma escolha de um estilo de vida em busca de parceiro, desfrutando e obtendo prazer. É um princípio comum em indivíduos jovens ou privados de estímulos. O prazer corresponde à necessidade de satisfação de forma geral (comer, beber, divertir-se). Os sujeitos que guiam as suas vidas por este princípio tendem a procurar desfrutar da vida, aproveitando os prazeres ao máximo. A emoção representa a necessidade de busca de experiências perigosas, de entusiasmo e excitação. É um valor comum nos jovens.

Subfunção Interativa: corresponde a um motivador humanista e a uma orientação social. Esta subfunção reflete a necessidade de pertença, amor e afiliação. Assim, dão bastante atenção aos contactos sociais, e ao lado afetivo e abstrato em especial. Nesta subfunção posicionam-se sobretudo jovens orientados para relações íntimas estáveis. Os valores que representam esta subfunção são: afetividade, apoio social, convivência. A afetividade representa a necessidade de amor. Os indivíduos que se pautam por este valor enfatizam os relacionamentos próximos e os afetos. Estabelece-se uma relação direta pessoa a pessoa com ênfase na intimidade. O apoio social expressa a necessidade de o indivíduo não se sentir sozinho no mundo, sentir segurança, sabendo que pode contar com o outro. A convivência requer a ideia de pertença ao grupo, representa as relações do indivíduo com o grupo. Este valor é centrado na dimensão pessoa-grupo, tendo um sentido de socialização (Gouveia, 2003).

Diversos estudos têm corroborado a adequabilidade desta teoria, comprovando as hipóteses de conteúdo e estrutura com amostras diversificadas (Gouveia *et. al.*, 2011; Medeiros, 2011; Vione, 2012), bem como demonstrando a relação dos valores com outros construtos por exemplo, consumo de drogas (Coelho Júnior, 2001), condutas antissociais e delitivas (Formiga, 2002; Pimentel, 2004; Vasconcelos, 2004; Santos, 2008), autoimagem (Gouveia, Singelis, & Coelho, 2002), identificação grupal, preferência musical (Pimentel, 2004), interesses vocacionais (Gouveia *et. al.*, 2008; Sagiv, 2002), habilidade de conservação da água (Coelho, 2009); imagem corporal (Pronk, 2010), compromisso religioso (Santos, Guerra, Coelho, Gouveia, & Souza, 2012), preocupação com a honra (Araújo, 2013), o preconceito (Aquino, Gouveia, Silva, & Silva, 2013), condutas antissociais de jovens (Vasconcelos, 2004), *bullying* (Soares, 2013) e, resistência à mudança (Freires, Gouveia, Bortolotti, & Ribas, 2014).

O conteúdo e a estrutura dos valores, conforme definidos pela Teoria Funcionalista, têm sido confirmados em amostras transculturais de estudantes e não estudantes de diversos países (Ardila *et. al.*, 2012; Gouveia, 2013; Gouveia *et. al.*, 2010). De acordo com Gouveia e



colaboradores (2009), esta teoria apresenta algumas vantagens relativamente a outras previamente propostas. Trata-se de uma teoria parcimoniosa uma vez que parte de duas dimensões funcionais dos valores, identificando seis subfunções representadas cada uma por três valores específicos; assim como integrativa pois permite incluir dois dos principais modelos teóricos da literatura valorativa, como os tipos de motivadores (Inglehart, 1977) e os tipos de orientação (Schwartz, 1992), utilizando uma medida breve e de fácil administração. A Teoria Funcionalista apresenta sustentação teórica, o que não aconteceu na criação de outras teorias (Hofstede, 1984; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Contribui para a clarificação do conceito de valores, distinguindo-o do de crenças, atitudes, e de necessidades.

Apesar dos evidentes contributos compete-nos destacar algumas das principais críticas a esta teoria. Tal como refere Atayde (2012), esta teoria em comparação com outras (Inglehart, 1977; Schwartz, 1992) ainda não tem o mesmo destaque internacional, sendo pensada como menos universal do que as propostas por Rokeach, 1973; Schwartz, 1992.

### **1.5. Discussão e conclusões**

A tentativa de reunir os antecedentes históricos dos valores humanos consiste numa tarefa árdua. Neste estudo partimos das contribuições que tiveram um maior impacto para o desenvolvimento dos valores de vida ao longo da história da Psicologia. Os trabalhos de Tomas e Znanieck (1918) são considerados o marco que originou o interesse pelo estudo dos valores (Gouveia *et. al.*, 2011; Ros, 2006). A sua obra contribuiu para a definição do conceito de atitude e de valores. Outro autor que trouxe importantes contribuições para o estudo dos valores foi Talcott Parsons, que diferentemente de Tomas e Znaniecki, adota a concepção de Kluckhohn (1951), na qual os valores estimulam o comportamento, são socialmente desejáveis e organizam-se hierarquicamente. Parsons ao introduzir a concepção de ação motivada, sugeriu que em toda a ação está subjacente a motivação para alcançar determinadas metas. Ou seja, introduziu-se a ideia dos valores como princípios motivacionais (Schwartz, 1992; Schwartz & Bilsky, 1987).

A teoria psicológica das necessidades humanas, desenvolvidas por Maslow (1954), merece também destaque pela sua contribuição para o estudo dos valores (Ros, 2006). Maslow (1954) observa a relação entre os valores e as necessidades humanas. É a partir dos estudos de Inglehart (1971) que a teoria de Maslow ganha realce na literatura acerca da temática. Inglehart (1971) desenvolveu uma teoria de valores políticos assentando em conceitos como materialismo

e pós-materialismo, que estão associados à satisfação das necessidades de bem-estar económico e, posteriormente, a de autorrealização (Ros, 2006).

Partindo destes antecedentes históricos, o estudo dos valores ganhou relevância e fundamentou diversas perspetivas teóricas. De um modo geral, as teorias acerca dos valores dividem-se em duas perspetivas: a perspetiva sociológica ou cultural, que têm em Hofstede (1984) e Inglehart (1977) os seus principais autores, e a perspetiva psicológica ou individual, em que se destacam-se os modelos de Rokeach (1973), Schwartz (1992), e Gouveia (1998). Na perspetiva sociológica a estrutura dos valores é resultado das pontuações de cada cultura, enquanto na perspetiva psicológica os valores caracterizam as prioridades e guiam os indivíduos, ajudando na compreensão de diferenças individuais.

De acordo com o que foi mencionado pode-se observar o quão importante os valores de vida são para a compreensão de fenómenos sociopsicológicos (Bardi & Schwartz, 2003).

## **1.6. Referências**

- Aquino, T. A. A., Gouveia, V. V., Silva, D. M., & Silva, J. P. (2013). Correlatos valorativos do preconceito religioso: Um estudo em uma escola pública estadual. *Interação em Psicologia, 17*(3), 259-269.
- Araújo, R. (2013). *As bases genéticas da personalidade, dos valores humanos e da preocupação com a honra*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Ardila, R., Gouveia, V., & Medeiros, E. (2012). Human values of Colombian people: Evidence for the functionalist theory of values. *Revista Latinoamericana de Psicologia, 44*(3), 105-117.
- Arikan, G. (2011). Economic individualism and government spending. *World Values Research, 4*(3), 73-96.
- Atayde, R. (2012). *Medidas implícitas de valores humanos: Elaboração e evidências de validade*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Bardi, A., Lee, J., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intra-individual value change. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 913-929. doi:10.1037/a0016617

- Bardi, A., & Schwartz, S. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220. doi: 10.1177/0146167203254602
- Bilsky, W., Janik, M., & Schwartz, S. (2010). The structural organization of human values: Evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 759-776. doi: 10.1177/0022022110362757
- Chinese Cultural Connection (1987). Chinese values and the search for culture-free dimensions of cultural. *Journal of cross-Cultural Psychology*, 18, 143-64. doi:10.1177/0022002187018002002
- Coelho, J. (2009). *Habilidade de conservação de água: Uma explicação pautada em valores humanos, emoções e atitudes ambientais*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Coelho Junior, L. (2001). *Uso potencial de drogas em estudantes do ensino médio: Suas correlações com as prioridades axiológicas*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. (2008). Bringing values back in: The adequacy of the European Social Survey to measure values in 20 countries. *Public Opinion Quarterly*, 72, 420-445. doi:10.1093/poq/nfn035
- Fischer, R. Milfont, T., & Gouveia, V. (2011). Does social context affect value structures? Testing the within-country stability of value structures with a functional theory of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 253-270. doi: 10.1177/0022022110396888
- Fjellvang, T. (2011). Socialization values, cultural-religious zones and modernization theory. *European Sociological Review*, 27, 196-211. doi: 10.1093/esr/jcq002
- Formiga, S. (2002). *Condutas Anti-sociais e delitivas: Uma explicação baseada nos valores humanos*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Freires, D., Gouveia, V., Bortolotti, S., & Ribas, F. (2014). Resistência a mudança organizacional: Perspectiva Valorativa e Organizacional. *Psico PUCRS*, 45(4), 513-523.
- Gouveia, V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia Social, Universidade Complutense de Madrid, Espanha.

- Gouveia, V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, *8*, 431-443. doi:10.1590/S1413-294X2003000300010
- Gouveia, V. (2013). *Teoria funcionalista dos valores humanos: Fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gouveia, V., Fonseca, P., Milfont, T., & Fischer, R. (2011). Valores humanos: Contribuições e perspectivas teóricas. In C. V. Torres, & E. R. Neiva (Eds.), *A Psicologia social: Principais temas e vertentes*. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Gouveia, V., Guerra, V., Sousa, D., Santos, W., & Costa, J. (2009). Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne: Evidências de sua validade fatorial e consistência interna. *Avaliação Psicológica*, *8*(1), 87-98.
- Gouveia, V., Martínez, E., Meira, M., & Milfont, T. (2001). A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: Análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia*, *6*(2), 133-142.
- Gouveia, V., Meira, M., Gusmão, E., Filho, M., & Souza, L. (2008). Valores humanos e interesses vocacionais: Um estudo correlacional. *Psicologia em Estudo*, *13*, 603-611. doi: 10.1590/S1413-73722008000300022
- Gouveia, V., Milfont, T., Fischer, R., & Guerra, V. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences* *60*, 41-47. doi: 10.1016/j.paid.2013.12.012
- Gouveia, V., Milfont, T., Fischer, R., & Santos, W. (2008). Teoria funcionalista dos valores humanos. In M. L. M. Teixeira (Eds.), *Valores humanos e gestão: Novas perspectivas* (pp. 47-80). São Paulo: Senac.
- Gouveia, V., Milfont, T., Soares, A., Andrade, P., & Leite, I. (2011). Conhecendo os valores na infância: Evidências psicométricas de uma medida, *Psico-PUCRJ*, *42*(1), 106-115.
- Gouveia, V., Santos, W., Milfont, T., Fischer, R., Clemente, M., & Espinosa, P. (2010). Teoría funcionalista de los valores humanos en España: Comprobación de las hipótesis de contenido y estructura. *Interamerican Journal of Psychology*, *44*(2), 203-214.
- Gouveia, V., Singelis, T., & Coelho, J. (2002). Escala de autoimagem: Comprovação da sua estrutura fatorial. *Revista de Avaliação Psicológica*, *1*(1), 49-59.
- Gouveia, V. V., Sousa, D. M. F., Fonseca, P. N., Gouveia, R. S. V., Gomes, A., & Araújo, R. (2010). Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: Proposta de modelo explicativo.

*Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 323-331. doi:10.1590/S1413-85572010000200014

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in word-related values*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London, UK: McGraw-Hill.

Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid, Siglo XXI.

Inglehart, R., & Baker, W. (2000). Modernization, cultural change and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65(1), 19-51.

Inglehart, R., & Welzel, C. (2009). Development and democracy: What we know about modernization today. *Foreign Affairs*, 88(2), 33-41.

Inglehart, R., & Welzel, C. (2010). Changing mass priorities: The link between modernization and democracy. *Perspectives on Politics*, 8, 551-567. doi:10.1017/S1537592710001258

Kagitçibasi, Ç. (1987). Individual and group loyalties: Are they compatible? In Ç. Kagitçibasi (Eds.), *Growth and progress in cross-cultural psychology* (pp. 94- 103). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Karremans, J. (2007). Considering reasons for a value influences behaviour that expresses related values: An extension of the value-as-truisms hypothesis. *European Journal of Social Psychology*, 37, 508-523. doi: 10.1002/ejsp.371

Kid, Q., & Lee, A. (1997). Postmaterialist values and the environment: A critique and reappraisal. *Social Science Quarterly*, 78(1), 1-15.

Kluckhohn, C. (1951). Los valores y las orientaciones de valor en la teoría de la acción. In T. Parsons, & E. A. Shils (Eds.), *Hacia una teoría general de la acción* (pp. 435-485). Buenos Aires, BA: Editorial Kapelusz.

Knafo, A., Roccas, S., & Sagiv, L. (2011). The value of values in cross cultural research: A special issue in honor of Shalom Schwartz. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 178-185. doi: 10.1177/0022022110396863

Knafo, A., & Spinath, F. (2011). Genetic and environmental influences on girls' and boys' gender-typed and gender-neutral values. *Developmental Psychology*, 47, 726-731. doi:10.1037/a0021910

- Lima, T., Gouveia, V., Souza, L., & Fonseca, P. (2014). Avaliando Valores a partir de Relatos Comportamentais: Evidências Psicométricas de uma Nova Medida. *Psico, 45*, 485-493. doi:10.15448/1980-8623.2014.4.15826
- Liu, H., Yu, S., Cottrell, L., Lunn, S., Deveaux, L., Brathwaite, N. V., & Marshall, S., (2007). Personal values and involvement in problem behaviors among Bahamian early adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health, 7*, 135. doi:10.1186/1471-2458-7-135
- Lonnqvist, J., Walkowitz, G., Wichardt, P., Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2009). The moderating effect of conformism values on the relations between otherpersonal values, social norms, moral obligation, and single altruistic behaviours. *British Journal of Social Psychology, 48*, 525–546. doi: 10.1348/014466608X377396
- Maio, G. R., Pakizeh, A., Cheung, W. Y., & Rees, K. J. (2009). Changing, priming, and acting on values: Effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 699-715. doi: 10.1037/a0016420
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370-396. doi:10.1037/h0054346
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Medeiros, E. (2011). *Teoria funcionalista dos valores humanos: Testando sua adequação intra e interculturalmente*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Molpeceres, M. A. (1994). *El sistema de valores: Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia, Universidade de Valência, Espanha.
- Parsons, T., & Shils, E. (1951). Los valores, los motivos y los sistemas de acción. In T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Hacia una teoría general de la acción* (pp. 65- 311). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Pepper, S. (1954). *The sources of values*. Berkeley, California: University of California Press.
- Perrinjaquet, A., Furrer, O., Marguerat, D., Usunier, J., & Cestre, G. (2007). A test of circumplex structure of human values. *Journal of Research in Personality, 41*, 820-840. doi: 10.1016/j.jrp.2006.10.006

- Pimentel, C. (2004). *Valores humanos, preferência musical, identificação grupal e comportamento anti-social*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Pronk, S. (2010). *Correlatos da imagem corporal: Uma explicação pautada na auto-imagem e nos valores humanos*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Queiroga, F., Gouveia, V., Penha-Coutinho, M., Pessoa, V., & Meira, M. (2006). Intenção de comportamento socialmente responsável do consumidor: Sua relação com os valores humanos básicos. *Psico-USF, 11*, 239-248. doi: 10.1590/S1413-82712006000200012
- Reher, D. (2011). Reflections on the Fate of the Indigenous Populations of America. *Population and Development Review, 37*, 172-177. doi: 10.1111/j.1728-4457.2011.00395.x
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1981). *Crença, atitudes e valores: Uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Ronen, S. (1994). An underlying structure of motivational need taxonomies: A cross-cultural confirmation. In M. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 242–269). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Ros, M. (2006). Valores, atitudes e comportamento: Uma nova visita a um tema clássico. In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. São Paulo: SENAC.
- Ros, M., Schwartz, S., & Surkis, S. (1999). Basic individual values, work values and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review 48*, 49-71. doi:10.1080/026999499377664
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal of Career Assessment, 10*, 233-257. doi: 10.1177/1069072702010002007
- Santos, W. (2008). *Explicando comportamentos socialmente desviantes: Uma análise do compromisso convencional e afiliação social*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Santos, W., Guerra, V., Coelho, J., Gouveia, V., & Souza, L. (2012). A Influência dos valores humanos no compromisso religioso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 28*, 285-292. doi: 10.1590/S0102-37722012000300004

- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues, 50*, 19-45. doi:10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Schwartz, S. H. (2001). Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schwartz, S. (2006). Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In M. Ross & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados* (pp. 55-85). São Paulo: Editora Senac.
- Schwartz, S. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 307-319. doi: 10.1177/0022022110396925
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 550-562. doi:10.1037/0022-3514.53.3.550
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and crosscultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 878-891. doi:10.1037/0022-3514.58.5.878
- Schwarz, N., Bless, H., Strack, F., Klumpp, G., Rittenauer-Schatka, H., & Simmons, A. (1991). Ease of retrieval as information: Another look at the availability heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 195-202. doi 10.1037/0022-3514.61.2.195
- Schwartz, S., & Lifschitz, T. R. (2009). Cross-national variation in the size of sex differences in values: Effects of gender equality. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 171-185. doi: 10.1037/a0015546
- Soares, A. (2013). *Valores humanos e bullying: Um estudo pautado na congruência entre pais e filhos*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Spates, J. L. (1983). The sociology of values. *Annual Review Sociology, 9*, 27-49. doi: 10.1146/annurev.so.09.080183.000331



- Tamayo, A. (2007). Contribuições ao estudo dos valores pessoais, laborais e organizacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*, 17-24. doi: 10.1590/S0102-37722007000500004
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Boston, MA: Badger.
- Vasconcelos, T. (2004). *Personalidade, valores e condutas anti-sociais de jovens*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Verplanken, B., & Holland, R. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 434-447. doi: 10.1037/0022-3514.82.3.434
- Verplanken, B., Trafimow, D., Khusid, R., & Steentjes, G. (2009). Different selves, different values: Effects of self-construals on value activation and use. *European Journal of Social Psychology, 39*, 909-919. doi: 10.1002/ejsp.587
- Vione, K. (2012). *As prioridades valorativas mudam com a idade? testando as hipóteses de rigidez e plasticidade*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.



## **CAPÍTULO 2.**

### **Teoria Funcionalista dos Valores Básicos de Vida: Validação do modelo e medida com jovens portugueses**





### **Resumo**

Este estudo pretende testar a Teoria Funcionalista de valores básicos de vida com jovens portugueses, utilizando o Questionário de Valores Básicos (QVB). Foi testada uma hipótese de conteúdo que prevê seis dimensões de valores e uma hipótese de estrutura que prevê uma representação valorativa bidimensional. Os participantes incluem 815 jovens (54.5% raparigas), com uma média de idades de 15.3 anos ( $DP = 1.89$ ). A hipótese de conteúdo foi verificada através da análise fatorial confirmatória. A hipótese de estrutura foi verificada através do escalonamento multidimensional (proxscal). Os resultados indicam que as seis subfunções de valores (hipótese conteúdo) podem ser organizadas num espaço bidimensional, com três tipos de orientação e dois tipos de motivador (hipótese estrutura). Concluindo, vários indicadores fornecem evidência das propriedades psicométricas do QVB em Portugal.

Palavras-chave: valores; Teoria Funcionalista; análise fatorial confirmatória; jovens



## **2.1. Introdução**

Os valores humanos são um construto central na Psicologia, um elemento-chave do sistema cognitivo dos indivíduos, assim como um determinante das atitudes, opiniões e comportamentos (Rokeach, 1973). Neste capítulo, adotamos uma abordagem parcimoniosa e orientada para a construção da Teoria do Funcionalista dos Valores Básicos de Vida, desenvolvida por Gouveia (1998). Esta teoria permite a explicação das funções dos valores básicos de vida integrando modelos teóricos anteriormente propostos por Inglehart (1977), Rokeach (1973) e Schwartz (1992). Gouveia (1998) entende os valores como forças orientadoras das ações humanas e como expressões das suas necessidades. As hipóteses da Teoria Funcionalista foram confirmadas no Brasil (Ardila, Gouveia, & Medeiros 2012; Gouveia *et al.*, 2010; Gouveia, Milfont, Fischer, & Coelho 2009) e em outros países, como Espanha (Gouveia *et al.*, 2010), Nova Zelândia (Boer, 2009), Alemanha, Argentina, Colômbia, Filipinas, Honduras, Inglaterra, Israel, México e Perú (Medeiros, 2011). Esta linha de investigação baseia-se no Questionário de Valores Básicos (QVB; Gouveia, Milfont, Fisher & Santos, 2008).

Seguidamente iremos apresentar brevemente a Teoria do Funcionalista dos Valores Básicos de Vida (TFVBV; Gouveia, 1998, 2003, Gouveia, Milfont, & Guerra 2014) assim como um estudo sobre a plausibilidade das suas principais hipóteses no contexto cultural Português. Os valores são aqui definidos como (1) critérios de orientação que guiam as ações humanas e (2) cognitivamente expressam suas necessidades básicas (Gouveia *et al.*, 2014). Assim, o foco principal dos valores encontra-se nas suas principais funções. Os autores propõem duas principais funções que passaremos a apresentar.

## **2.2. Tipo de orientação: “Guiar ações”**

O tipo de orientação tem como principal função guiar o comportamento humano. Este tipo de orientação pode ser dividido em três metas valorativas: pessoais, ou seja, o indivíduo por si mesmo, egocêntrico; centrais, propósito geral da vida e; sociais, indivíduo na comunidade, ou centrado na sociedade. Gouveia (2003) considera que os indivíduos que são guiados por valores sociais têm um foco interpessoal, priorizando a vida em sociedade. Os indivíduos que, por sua vez, são guiados por valores pessoais têm um foco egocêntrico ou intrapessoal. Isto corresponde a uma ênfase contrastante do grupo ou no *Self* como a principal unidade de sobrevivência (Gouveia, Andrade, Milfont, Queiroga, & Santos, 2003; Mueller, & Wornhoff, 1990; Rokeach, 1973). Podem ser identificados empiricamente um conjunto de valores intermédios ao longo

desta dimensão funcional. Estes valores não são nem completamente sociais nem exclusivamente pessoais (Gouveia, 2003; Gouveia *et. al.*, 2003; Mueller & Wornhoff, 1990; Schwartz & Sagiv, 1995) sendo designados de valores centrais que são congruentes com ambas as orientações, sociais e pessoais.

A tipologia proposta por Gouveia (2003) inclui o tipo de valores terminais propostos por Rokeach (1973); no entanto, inclui uma dimensão diferente (valores centrais), que são, por sua vez, diferente da proposta valores mistos de Schwartz (2006).

### **2.3. Tipo de motivador: “Expressar necessidades humanas”**

O tipo de motivação pode ser dividido em materialista ou pragmático versus valores humanitários ou idealistas. Trata-se de uma função associada à expressão das necessidades humanas, a vida como uma fonte de oportunidades, no caso das necessidades idealistas, ou a vida como uma fonte de ameaças no caso das necessidades materialistas (Braithwaite, Makkai, & Pittelkow, 1996; Inglehart, 1977; Marks, 1997; Ronen, 1994).

Valores materialistas expressam necessidades de sobrevivência, ou seja estabelecem prioridades para a existência pessoal e condições necessárias para garanti-las. Os indivíduos que têm valores materialistas orientam a sua vida em direção a objetivos práticos específicos e regras normativas (Gouveia, *et. al.*, 2014). Por outro lado, os indivíduos que se caracterizam por valores idealistas são orientados para uma perspetiva universal, com base em princípios mais abstratos, e não se focam em objetivos específicos. Estes valores expressam necessidades de prosperidade e necessidades que se tornam mais salientes quando as necessidades básicas foram alcançadas (Inglehart, 1977; Maslow, 1954). Estes valores incluem as necessidades de informação, autoestima e estímulo intelectual e emocional. As pessoas que são guiadas por estes valores são normalmente indivíduos com uma visão mais madura sobre a vida e mais abertos à mudança.

### **2.4. Hipóteses de estrutura e conteúdo**

A Teoria Funcionalista incorpora duas hipóteses principais para a sua validação: uma referente à estrutura valorativa e a outra ao seu conteúdo. No que diz respeito a hipótese de estrutura, esta teoria assume duas dimensões principais: o tipo de orientação e o tipo de motivação. O tipo de orientação é representado no eixo horizontal e é composto por três dimensões: pessoal, central e social. O tipo de motivação encontra-se no eixo vertical e é



composto por duas dimensões: materialistas e idealistas. Estas duas funções em conjunto permitem-nos criar um modelo de valores com os três tipos de orientação (pessoal, central e social) e dois tipos de motivação (materialista e idealista). A combinação destes dois eixos dão origem a seis subfunções valorativas: normativos (sociais e materialistas) e interativos (sociais e idealistas), existência (central e materialista), suprapessoal (central e idealista), realização (pessoal e materialista) e experimentação (pessoal e idealista). Os valores pessoais são experimentação e realização, os valores centrais são suprapessoal e existência e os valores sociais são interativos e normativos. (ver figura 1.2).

Relativamente à hipótese de conteúdo, prediz que os 18 itens ou marcadores valorativos saturariam as suas correspondentes subfunções teóricas. O conteúdo dos valores diz respeito à adequação dos marcadores para representar as funções de avaliação. Esta hipótese tem dois aspetos formais: (i) indica a existência de seis subfunções valorativas e (ii) sugere um conjunto específico de valores que representam cada uma dessas subfunções.

Em suma, a Teoria Funcionalista inclui as hipóteses de conteúdo e estrutura descritas no modelo de Schwartz (1992, 2006). Para sustentar estes resultados parece essencial provar a adequação desta teoria, testando-a em diferentes países (Fischer, Milfont, & Gouveia 2011; Medeiros, 2011). Neste estudo pretendemos testar a sua adequação no contexto Português.

## **2.5. Método**

### **2.5.1. Participantes**

Os participantes deste estudo são 815 jovens, com uma média de idades de 15.3 anos ( $DP = 1.89$ ), de três escolas públicas do norte de Portugal. Destes, 290 estão a frequentar 8º ano (35.6%), 267 estão a frequentar o 10º ano (32.8%) e 258 estão a frequentar 11º ano (31.7%). Dos participantes 444 (54.5%) são raparigas e 371 (45.5%) são rapazes. Trata-se de uma amostra de conveniência, não aleatória.

### **2.5.2. Instrumentos**

Os participantes responderam ao questionário de identificação que incluía questões de natureza demográfica, como a data de nascimento, o sexo, a escola e ano de escolaridade. Para além deste instrumento, os participantes responderam ao Questionário dos Valores Básicos (QVB; Gouveia, Milfont, Fischer, & Coelho, 2009). O QVB é composto por 18 itens. Para cada item, são apresentados dois descritores, representando o conteúdo do valor inerente

(e.g., “Emoção: Desfrutar de perigo; procuram aventuras”). É esperado que os participantes leiam atentamente cada item listado e avaliem a sua importância, como princípio orientador, usando uma escala de sete pontos, variando de 1 "totalmente sem importância" a 7 "extremamente importante". Os 18 valores estão distribuídos igualmente entre as seis subfunções acima mencionadas.

O Quadro 2.1 mostra os resultados da análise descritiva e da fiabilidade das subfunções valorativas (consistência interna e homogeneidade). Os coeficientes de *alfa de Cronbach* e as correlações indicam a homogeneidade das subfunções valorativas.

Quadro 2.1

*Análise descritiva e da fiabilidade das subfunções valorativas*

Subfunções dos valores	$\alpha$	$r_{ii}$	$M$	$DP$	Intercorrelações				
1. Experimentação	.76	.40	.3	.01					
2. Realização	.73	.52	.1	.04	50				
3. Suprapessoal	.70	.64	.7	.85	39	47			
4. Existência	.71	.62	.2	.85	29	37	50		
5. Interativa	.73	.53	.6	.97	23	24	46	53	
6. Normativa	.76	.41	.0	.09	04	24	36	42	41

\*  $p < .001$

### 2.5.3. Procedimento

Após a obtenção do consentimento informado dos diretores das escolas e dos pais os alunos foram convidados a participar no estudo. Um questionário demográfico e o QVB foram administrados aos alunos por uma psicóloga com experiência em investigação, durante o período de aulas escolares. Apesar da recolha de dados ter sido realizada em contexto coletivo, em sala de aula, as respostas foram dadas individualmente. As instruções necessárias para completar o instrumento foram indicadas, bem como, os procedimentos éticos associado com o estudo detalhados. Em média, foi necessário cerca de 15 minutos para concluir o preenchimento dos questionários.

#### **2.5.4. Análise de Dados**

#### **2.5.5. Análises preliminares**

Não existem dados em falta em todos os itens de medida. Os pressupostos de normalidade multivariada de distribuição amostral e ausência de *outliers* foram previamente testados. Enquanto os valores de assimetria de item variaram de -.05 a -2.80, os valores de curtose variaram de 8.92 a -.099 (Quadro 2.2). A não-normalidade univariada foi sugerida através do número de itens, devido à sua assimetria e/ou valores de curtose fora do intervalo [-1, 1] (Martins, 2001). Coeficiente de curtose multivariada de *Mardia* foi 136.133, o que sugere uma violação da suposição de distribuição da normalidade multivariada (Garson, 2012). As estatísticas *Mahalanobis Distance* sugeriu a existência de 47 casos influentes ( $p < .001$ ), que não alterou a distribuição amostral. As demais análises foram realizadas com e sem *outliers* (e.g., Pinto, Taveira, Candeias, & Araújo, 2013.). Quando os resultados foram piores com *outliers*, foram relatados os resultados sem *outliers*. Quando os resultados foram melhores com *outliers*, os resultados com *outliers* foram relatados.

Devido à não normalidade da distribuição, foi utilizado o método de estimação de máxima verossimilhança (ML) com *bootstrapping*. Os resultados foram relatados com as estatísticas  $\chi^2$  de *bootstrap* (Bollen & Stine, 1992). Um bom ajuste foi sugerido com um valor de  $p > .005$  para o *bootstrap Bollen-Stine*.

Quadro 2.2

*Distribuição das variáveis observadas*

Item	Mínimo	Maximo	Assimetria	Curtose	Média
1	1	7	-.046	-.80	6
2	1	7	-5.95	-.05	6
3	1	7	-1.01	1.25	5
4	1	7	-.55	-.099	5
5	1	7	-1.35	1.85	5
6	1	7	-.39	-.39	4
7	1	7	-2.80	8.92	6
8	1	7	-1.47	1.72	5
9	1	7	-1.08	1.22	7
10	1	7	-.71	.32	6
11	1	7	-.59	.13	5
12	1	7	-2.10	5.70	6
13	1	7	-1.25	1.76	6
14	1	7	-.42	-.24	6
15	1	7	-.38	-.58	5
16	1	7	-1.02	1.02	5
17	1	7	-.91	.53	7
18	1	7	-1.12	.86	7

**2.5.5.1. Hipótese conteúdo**

A Análise Fatorial Confirmatória (AFC) foi realizada a fim de testar a hipótese de conteúdo (seis subfunções valorativas), e compará-lo com quatro modelos alternativos (modelo com cinco, três, duas e uma dimensões). O uso da AFC neste estudo baseou-se na sua utilidade para verificar a adequação de uma medida existente e modelo de medida relacionado com uma nova população (Harrington, 2009). Foi utilizada a *Analysis of Moment Structures* (AMOS), versão 21 para *Windows*.

Os indicadores de ajuste considerados foram: qui-quadrado ajustado ( $\chi^2$ ), os graus de liberdade (GL), o *Goodness Fit Index* (GFI), o *consistent Akaike information criteria* (CAIC), o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), e o *Expected Cross-Validation Index* (ECVI).

### 2.5.5.2. Hipótese Estrutura

A fim de testar a hipótese de estrutura, usamos a versão 21 do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS IBM). Para calcular estatísticas descritivas (frequência, média e desvio padrão), a consistência interna (homogeneidade e *alfa de Cronbach*) das subfunções valorativas, e o escalonamento multidimensional confirmatório (MDS algoritmo Proxscal). O coeficiente *Phi de Tucker* ( $\varphi$ ) foi usado como uma medida de ajuste do modelo, que aceita valores de 0.90 ou superior (van de Vijver & Leung, 1997). Foi escolhida uma abordagem MDS baseada nas análises à teoria. O escalonamento multidimensional utilizando uma teoria de base mostra-se adequado para os nossos objetivos uma vez que Gouveia (1998) oferece uma hipótese explícita e teoricamente fundamentada de estrutura dos valores.

O modelo original e os quatro modelos alternativos foram especificados. O modelo original foi definido para testar o ajuste da estrutura de seis fatores para a amostra de alunos do 8º ao 11º ano de escolaridade. O modelo original contou com a versão do QVB em português (Gouveia *et. al.*, 2008) e assumiu-se como a solução hipotética para este estudo. Seis variáveis latentes e 18 variáveis observadas foram especificadas. A variável latente interativa assumiu os itens afetividade, apoio social e convivência. A variável latente normativa assumiu os itens tradição, obediência e religiosidade. A variável latente suprapessoal assumiu os itens conhecimento, maturidade e beleza. A variável latente existência assumiu os itens saúde, sobrevivência e estabilidade pessoal. A variável latente experimentação assumiu os itens sexualidade, prazer e emoção. A variável latente realização assumiu os itens êxito, prestígio e poder (ver Figura 2.1).

Os erros de medição foram livremente estimados e considerados independentes através do teste dos cinco modelos. O fator de carga de uma variável observada também foi fixado em 1.

## 2.6. Resultados

### 2.6.1. Hipótese conteúdo

A primeira hipótese prevê que os 18 itens (marcadores valorativos), o modelo de seis fatores, se ajustam aos dados. Com o objetivo de determinar o ajustamento relativo do modelo teorizado (modelo original com seis subfunções), quatro modelos alternativos foram comparados de acordo com o número de fatores.

O primeiro modelo assumido com um único fator (unifatorial), em razão da desejabilidade social dos valores, admite que todos os itens poderiam saturar num único fator

geral. O segundo modelo (bifatorial) assumiu que os valores foram distribuídos de acordo com o tipo de motivador: materialista e idealista. O terceiro modelo (trifatorial) assumiu que os valores foram organizados de acordo com o tipo de orientação: pessoal, central e social. O quarto modelo (pentafatorial) que engloba as subfunções existência e suprapessoal: considerando a possibilidade de que os valores centrais em conjunto, formariam a base da estrutura de valores básicos de vida (Gouveia *et. al.*, 2011.). Seria, então, possível que as subfunções existência e suprapessoal estivessem unidas, resultando num total de cinco subfunções valorativas.

O modelo original foi contrastado com outros quatro modelos alternativos. Os resultados são mostrados no Quadro 2.3.

Quadro 2.3

*Testar a hipótese de conteúdo*

Número de fatores	Fit Index						
	$\chi^2$	GL	GFI	CFI	CAIC	RMSEA	ECVI
Seis com <i>outliers</i>	797.53	120	.894	.790	1190.39	.083	1.105
Seis sem <i>outliers</i>	771.45	120	.891	.781	1161.35	.084	1.137
Cinco com <i>outliers</i>	827.48	125	.890	.784	1181.83	.083	1.130
Cinco sem <i>outliers</i>	794.10	125	.887	.775	1145.78	.083	1.154
Três com <i>outliers</i>	878.80	132	.884	.770	1179.23	.083	1.175
Três sem <i>outliers</i>	873.12	132	.751	.751	1171.28	.086	1.238
Dois com <i>outliers</i>	1103.38	134	.849	.702	1388.40	.094	1.446

Como pode ser observado no Quadro 2.3, os modelos com cinco e seis fatores registam os melhores resultados. Estes resultados sugerem que as subfunções existência e suprapessoal podem ser combinadas para formar a dimensão dos valores centrais. No entanto, a diferença entre os valores de existência e suprapessoal apresentam suporte teórico e empírico. Neste caso, como há apenas uma pequena diferença entre os CFIs de ambos os modelos, recorre-se à diferença significativa nos valores de qui-quadrado, usando o modelo de seis fatores correspondentes ao menor valor de  $\chi^2$ . O modelo com 6 subfunções mostra um indicador de ajustamento adequado como é mostrado na Figura 2.1.

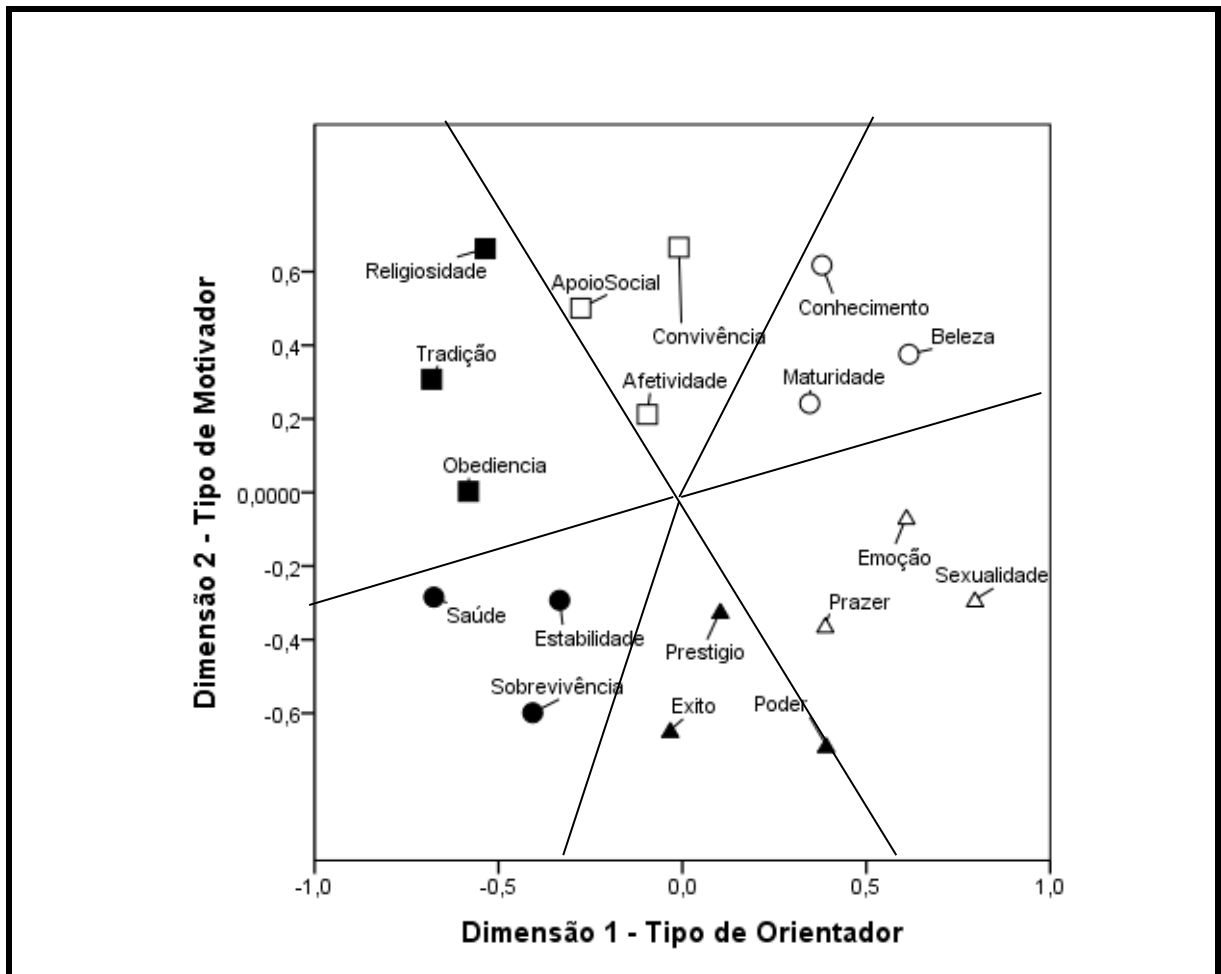


Figura 2.1: Representação espacial dos valores

### 2.6.2. Hipótese de estrutura

A Figura 2.1 apresenta os resultados da análise confirmatória com escalonamento multidimensional (MDS) (algoritmo proxscal). A correlação entre os valores observados e o modelo proposto parece ajustar-se. Como é possível observar na figura, as seis subfunções valorativas teorizadas podem ser representadas num espaço bidimensional, o que mostra um ajustamento satisfatório tal como o *Phi de Tucker* (= 0.96) indica. Os valores materialistas (figuras preenchidas) estão numa região do espaço diferentes dos valores idealistas (figuras não preenchidas). Por outro lado, valores sociais (quadrados) e valores pessoais (triângulos) estão situados entre os valores centrais (círculos). Assim, os resultados do escalonamento multidimensional (MDS) confirmatório corroboram as hipóteses apresentadas, ou seja, os valores centrais estão entre valores sociais e os valores pessoais e os valores materialistas e os valores humanitários apresentam-se em duas regiões diferentes do espaço bidimensional.

## 2.7. Discussão e Conclusões

O principal objetivo deste estudo foi avaliar a adequação da Teoria Funcionalista dos Valores Básicos de Vida desenvolvida por Gouveia (Gouveia *et. al.*, 2008, 2009, 2010, Gouveia, Athayde, Gouveia, Gomes, & Souza, 2010) com uma amostra de jovens portugueses.

Os resultados corroboram as hipóteses de conteúdo e de estrutura dos valores humanos em Portugal. Assim, como sugerido anteriormente no modelo original (Gouveia, 2003; Gouveia *et. al.*, 2008), os valores são organizados em duas dimensões funcionais, que quando cruzadas dão origem a seis subfunções, com um tipo de orientação (valores sociais, centrais e pessoais) e tipo de motivador (valores materialistas e idealistas). Adicionalmente, 18 marcadores valorativos foram encontrados nas respetivas subfunções teóricas, com coeficientes de confiabilidade que vão de encontro com a literatura (Clark & Watson, 1995). Estes marcadores são representados por três valores específicos cada um: experimentação (motivador idealista e orientação pessoal; valores de: emoção, prazer e sexualidade), realização (motivador materialista e orientação pessoal; valores de: êxito, poder e prestígio), existência (motivador materialista e orientação central; valores de: estabilidade, saúde e sobrevivência), suprapessoal (motivador idealista e orientação central; valores de: beleza, maturidade e conhecimento), interativa (motivador idealista e orientação social; valores de: afetividade, apoio social e convivência) e normativa (motivador materialista e orientação social; valores de: obediência, tradição e religiosidade).

A hipótese de conteúdo sugere que os valores específicos se agrupariam em seis subfunções, a qual se apresenta como a estrutura fatorial mais adequada. A hipótese de estrutura indicou que os valores centrais estariam localizados entre os valores pessoais e sociais, que se reunirá em lados opostos do espaço bidimensional, enquanto os valores idealistas e materialistas ocupariam posições espaciais distintas. A hipótese estrutura sugeriu que os valores centrais estão localizados entre os valores sociais e pessoais, e os valores materialistas e idealistas estavam organizados em duas regiões do espaço bidimensional.

Também foram encontrados resultados robustos quanto à estrutura em amostras de indivíduos da Alemanha, Argentina, Colômbia, Filipinas, Honduras, Inglaterra, Israel, México, Perú, Nova Zelândia, Espanha, e do Brasil (Gouveia *et. al.*, 2010; Medeiros, 2011).

Este estudo tem algumas limitações que devem ser consideradas em futuras investigações. A principal limitação decorre do facto de se tratar de uma amostra de conveniência. Os jovens são da mesma região, trata-se de uma amostra aleatória, específica ou probabilística de estudantes, e, portanto, não é necessariamente representativa da população



portuguesa. No entanto, uma vez que o objetivo do presente estudo não foi a generalização dos resultados, mas testar o modelo de Gouveia, este fornece validade e rigor no contexto em que foi aplicado.

Outra limitação diz respeito à utilização de um tipo de instrumento de autorrelato. Este método de recolha de dados tem algumas desvantagens, uma vez que o participante pode distorcer o conteúdo reportado, dando respostas que diferem do que seriam os valores reais (Cozby, 2003; Kohlsdorf & Junior Costa, 2009). Particularmente preocupante é a tendência resultante da desejabilidade social que se pode refletir nas respostas dos participantes (Schwartz, Verkasalo, Antonovsky, & Sagiv, 1997) podendo ter um impacto nas medidas de autorrelato. Uma sugestão para lidar com esta limitação em futuras investigações é a obtenção de uma medida independente da desejabilidade social, usando-a para controlar essa tendência de distorção dos autorrelatos ou omitir respostas que têm “elevados” níveis de desejabilidade social ou para calcular a variância parcial que está correlacionada com a desejabilidade social.

No entanto, mais estudos são necessários para testar a validade deste modelo em outros países, com culturas distintas e com amostras diferentes, como em países asiáticos, por exemplo. O Questionário dos Valores Básicos pode ser particularmente útil em contextos menos desenvolvidos onde determinadas necessidades estão mais salientes, como por exemplo as necessidades de sobrevivência. A seleção dos marcadores valorativos têm em consideração o contexto sociocultural das amostras a serem estudadas. A identificação teórica das duas funções principais e subfunções específicas permite uma descrição clara e parcimoniosa dos efeitos de valor que devem reforçar as investigações futuras.

Desta forma, o presente estudo contribui para o desenvolvimento teórico do estudo dos valores básicos de vida, e fornecem um melhor suporte no processo de construção de carreira com jovens nas sociedades atuais, que estão repletas de mudanças rápidas e desafios.

## **2.8. Referências**

- Ardila, R., Gouveia, V.V., & Medeiros, E. D. (2012). Human values of Colombian people: Evidence for the functionalist theory of values. *Revista Latinoamericana de Psicología* 44(3), 105-117.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562. doi:10.1037/0022-3514.53.3.550

- Boer, D. (2009). *Music makes the people come together: Social functions of music listening for young people across cultures*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia, Vitoria University of Wellington, Neva Zelândia.
- Bollen, K.A. & Stine, R.A. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 21, 205–229. doi:10.1177/0049124192021002004.
- Braithwaite, V., Makkai, T., & Pittelkow, Y. (1996). Inglehart's materialism-postmaterialism concept: Clarifying the dimensionality debate through Rokeach's model of social values. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(17),1536-1555.
- Browne, B. M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Cozby, P.C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Fischer, R., Milfont, T., & Gouveia, V. (2011). Does social context affect value structures? Testing the within country stability of value structures with a functional theory of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 253-270. doi:10.1177/0022022110396888
- Garson, D. (2012). *Testing Statistical Assumptions*. North Carolina. Statistical Associates Publishing, Blue Book Series.
- Gouveia, V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Computense de Madrid, Espanha.
- Gouveia, V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidencias acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 431-443.
- Gouveia, V., Andrade M., Milfont, T., Queiroga, F., & Santos, W. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. social? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 223-234.
- Gouveia, V., Athayde, R., Gouveia, R., Gomes, A., & Souza, R. (2010). Escala de altruísmo autoinformado: Evidências de validade de construto. *Aletheia*, 33(1), 30-45.

- Gouveia, V., Meira, M., Gusmão, E., Filho, M., & Souza, L. (2008). Valores humanos e interesses vocacionais: Um estudo correlacional. Maringá. *Psicologia em Estudo, 13*, 603-611. doi:10.1590/S1413-73722008000300022
- Gouveia, V., Milfont, T., Fischer, R., & Coelho, J. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: Aplicações para organizações. *Revista de Administração Mackenzie, 10*, 34–59. doi:0.1590/S1678-69712009000300004
- Gouveia, V., Milfont, T., Fischer, R., & Santos, W.S. (2008). Teoria funcionalista dos valores humanos. In M. L. M. Teixeira (Eds.), *Valores humanos e gestão: Novas perspectivas* (pp.47-80). São Paulo, SP: Senac.
- Gouveia, V., Milfont, T., & Guerra, V. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences, 60*, 41-47. doi:10.1016/j.paid.2013.12.012
- Gouveia, V., Milfont, T., Soares, A., Andrade, P., & Lauer-Leite, I. (2011). Conhecendo os valores na infância: Evidências psicométricas de uma medida. *Psico, 42*(1), 106-115.
- Gouveia, V., Santos, W., Milfont, T., Fischer, R., Clemente, M., & Espinosa, P. (2010). Teoría funcionalista de los valores humanos en España: Comprobación de las hipótesis de contenido y estructura. *Interamerican Journal of Psychology, 44*(2), 203-214.
- Guerra, V. M. (2005). *Bases valorativas do liberalismo sexual*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons, E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kohlsdorf, M., & Costa Junior, A. L. (2009). O autorrelato na pesquisa em Psicologia da saúde: Desafios metodológicos. *Psicologia Argumento (Curitiba)*, 27(57), 131-139.
- Marks, G. N. (1997). The formation of materialist and postmaterialist values. *Social Science Research*, 26(1), 52-68.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Maslow, E. D. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Medeiros, E. D. (2011). *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Testando sua adequação intra e interculturalmente*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Mueller, D. J., & Wornhoff, S. A. (1990). Distinguishing social and personal values. *Educational and Psychological Measurement*, 50(3), 691–699.
- Pinto, J.C., Taveira, M.C., Candeias, A., & Araújo, A. (2013). Análise fatorial confirmatória da Prova de Avaliação de Competência Social Face à Carreira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 469-478.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ronen, S. (1994). An underlying structure of motivational need taxonomies: A cross-cultural confirmation. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette, & I. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 241–269). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schwartz, S. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Eds.), *Advanced in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement and applications. *Revue Française de Sociologie*, 47, 249-288.
- Schwartz, S., H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and crosscultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891. doi:10.1037/0022-3514.58.5.878
- Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116. doi: 10.1177/0022022195261007

- Schwartz, S., Verkasalo, M., Antonovsky, A., & Sagiv, L. (1997). Value priorities social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology, 36*, 3-19. doi: 10.1111/j.2044-8309.1997.tb01115.x
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



## **CAPÍTULO 3.**

### **Fatores sociodemográficos dos valores básicos de vida**

---







### **Resumo**

As variáveis sociodemográficas são fundamentais para entender a construção e organização dos valores básicos de vida. Embora a literatura saliente esse papel desconhecem-se estudos deste processo em amostras portuguesas. Este estudo procurou colmatar esta lacuna, investigando um total 483 jovens, 57.1% raparigas, a estudarem no ensino básico e secundário. Estes jovens responderam a um Questionário demográfico e ao Questionário dos Valores Básicos. Analisou-se em que medida a idade, o sexo e o ano de escolaridade são preditores do padrão valorativo, através de análises de regressão. Os resultados indicaram que a idade não se revelou um preditor para nenhuma subfunção valorativa. O sexo é um preditor das subfunções existência e interativa, a favor das raparigas, e de realização, a favor dos rapazes. O ano de escolaridade é um preditor das subfunções normativa e suprapessoal, a favor dos estudantes do ensino básico.

Palavras-chave: valores de vida; idade; sexo; ano de escolaridade



### **3.1. Introdução**

A importância dos valores básicos de vida nos processos seletivos das ações humanas tem fomentado o seu estudo em várias áreas, nomeadamente na Psicologia (Rokeach, 1973). Este estudo tem-se focado nas questões de estrutura e correlatos (e.g., Gouveia, 2003; Schwartz, 2001) dos valores.

A Teoria Funcionalista (Gouveia, 1998) é uma das teorias que contribui para o desenvolvimento do estudo dos valores quanto à sua estrutura. Segundo esta teoria (Gouveia *et al.*, 2010; Gouveia, Andrade, Milfont, Queiroga, & Santos, 2003; Gouveia, Fonseca, Milfont, & Fischer, 2011; Gouveia, Milfont, Fischer, & Coelho, 2009; Gouveia, Milfont, Fischer, & Santos, 2008; Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014), os valores são organizados em duas funções principais: o tipo de motivador, que integra os valores materialistas ou idealistas, e o tipo de orientação, que integra os valores pessoais, centrais ou sociais. A combinação de tais funções permite derivar seis subfunções psicossociais que explicam a estrutura dos valores de vida. Cada uma das subfunções inclui três marcadores valorativos. As subfunções são a experimentação (valores: emoção, prazer e sexo), a realização (valores: êxito, poder e prestígio), a interação (valores: afetividade, apoio social e convivência), a normativa (valores: obediência, religiosidade e tradição), a existência (valores: estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência) e a suprapessoal (valores: beleza, conhecimento e maturidade).

Para conhecer o construto é importante perceber de que forma as variáveis demográficas influenciam a construção e organização do padrão de valores ou especificamente, das suas prioridades valorativas. Nesse sentido, neste estudo, procurou-se verificar se a idade, o sexo e o ano de escolaridade são preditores dos valores de vida. Alguns estudos têm referido o papel da idade (e.g., Bardi, Lee, Hofmann-Towfigh, & Soutar, 2009; Bardi & Schwartz, 1996), do sexo (e.g., Morales, Lopez, & Vega, 1992; Tamayo, 2007) e do ano de escolaridade (e.g., Han & Choe 1994) dos indivíduos, nas prioridades valorativas. Seguidamente iremos apresentar estudos que têm analisado a influência da idade, do sexo e do ano de escolaridade na construção e organização valorativa.

#### **3.1.1. Valores de vida: idade, sexo e ano de escolaridade**

Alguns estudos têm verificado a influência de variáveis demográficas na construção de um padrão de valores. A idade é uma das variáveis que pode afetar as prioridades valorativas.

Pensar que os valores ou as prioridades valorativas se podem alterar com a idade implica pensar que tais mudanças estejam relacionadas com o próprio processo de desenvolvimentista do ser humano. O processo de socialização inicia-se na infância mas estende-se por toda a vida adulta, com particularidades em algumas fases do desenvolvimento. Neste âmbito, considera-se que as mudanças no padrão valorativo ocorrerem tipicamente em jovens (Bardi *et al.*, 2009; Bardi & Schwartz, 1996). A juventude tem sido concebida como o período de muitas mudanças, desde biológicas, cognitivas até transições sociais, incluindo a mudança de valores (Bardi & Goodwin, 2011), nomeadamente a orientação mais individualista ou coletivista do comportamento. Os conceitos de individualismo e de coletivismo têm sido definidos como dimensões específicas dos valores de vida (Gouveia, *et al.*, 2003). Diferentes estudos indicam que indivíduos mais velhos apresentam uma pontuação maior no coletivismo e menor no individualismo do que os mais jovens (Han & Choe, 1994; Hui & Yee, 1994; Mishra, 1994; Triandis, 1995; Yamaguchi, 1994).

Por sua vez, num estudo realizado por Tamayo (1988), que contou com adolescentes, jovens e adultos, observou-se que a idade teve um efeito principal sobre os valores de amizade, liberdade, patriotismo, conforto, dignidade pessoal, honestidade, prazer, sexo, equilíbrio interior, religião, família e vida excitante. Os resultados deste estudo indicam a existência de mudanças nos valores, a favor dos valores religiosos, e estéticos, nas duas décadas posteriores à conclusão do ensino universitário. Tamayo (1988) concluiu que a estrutura axiológica dos indivíduos pode modificar-se ao longo do tempo, dependendo da idade.

Relativamente ao sexo, alguns estudos têm apontado diferenças quanto à forma como homens ou mulheres guiam as suas vidas (e.g., Cha, 1994; Tamayo, 2007). Segundo Tamayo (2007), as mulheres tendem a orientar-se em direção aos outros, adotando comportamentos que expressam o desejo de se sentirem integradas no grupo, procurando metas que transcendem os seus próprios objetivos. Os homens, por sua vez, tendem a apresentar orientações valorativas que visam a gratificação e a variedade de estímulos (Tamayo, 2007).

Alguns estudos analisaram o efeito da orientação mais coletivista ou individualista do comportamento com o sexo dos participantes (e.g., Cha, 1994; Morales *et al.*, 1992). Segundo Cha (1994), e observaram que as mulheres são mais centradas na família do que os homens, e isto pode explicar o seu maior nível de coletivismo. Morales *et al.* (1992) observaram diferenças entre homens e mulheres que, mais uma vez, apoiam esta ideia de que as mulheres poderão apresentar uma orientação mais coletivista do seu comportamento. Platow, O'Connel, Shave, e

Hanning (1995) descrevem que os homens apresentam pontuações estatisticamente mais altas que as mulheres nas escalas de competição e mestria, fatores que costumam estar associados a níveis mais elevados de individualismo. Existem evidências, também, de que as mulheres quando comparadas com os homens se percebem como mais similares aos grupos a quais pertencem (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, & Lucca, 1988) e são mais relacionais entre si (Kashima *et. al.*, 1995), sugerindo uma tendência coletivista. Tamayo (2007), utilizando o modelo dos tipos motivacionais de valores de Schwartz (1994), verificou que as mulheres se guiavam por tipos motivacionais com metas coletivistas, incluindo os valores de conformidade, benevolência, tradição, segurança e filantropia, enquanto os homens priorizavam valores de orientação individualista, como o hedonismo e a estimulação. Os resultados obtidos por Gouveia, Clemente e Vidal (1998), por sua vez, tendo a Teoria Funcionalista (1998) como base, indicaram também diferenças entre sexos, mostrando que as mulheres dão menor importância a valores de experimentação e realização, de orientação mais pessoal, do que os homens. Por outro lado, elas dão maior importância a valores suprapessoais, de orientação mais central, e a valores interativos, de orientação social, quando comparadas com os homens. Num estudo realizado por Gouveia (2001), os resultados indicam que as mulheres tendem a se orientar em função dos outros, adotando comportamentos que expressam o desejo de se sentirem consideradas aceitas e integradas no grupo, procurando metas que transcendem os seus próprios objetivos, em função dos outros. Estes resultados coincidem com os do estudo de Schwartz e Rubel (2005), tendo a teoria dos tipos motivacionais de Schwartz (2005) como base, realizado em 70 países, em que se conclui que os homens atribuem maior importância a valores de poder, estimulação e autodireção, e do tipo motivacional realização que representa os valores pessoais, na Teoria Funcionalista (Gouveia, 1998).

Existem evidências de que o nível de escolaridade é igualmente importante para explicar a construção e organização das prioridades valorativas (e.g., Han & Choe, 1994; Mishra, 1994). Han e Choe (1994) descrevem que é mais provável que os indivíduos com baixa escolaridade, apresentem ações amigáveis e atitudes favoráveis em relação aos membros do seu grupo profissional. Por sua vez, Mishra (1994) conclui que as pessoas que têm mais escolaridade apresentam maior prontidão em adotar valores tipicamente individualistas. Glover (1991) estudou a mudança das prioridades valorativas com base no ano de escolaridade, no estágio de raciocínio moral e no sexo. Os resultados do seu estudo indicam que os sujeitos que se encontravam no estágio 1 de raciocínio moral, denominado de denominado orientação para a

punição e a obediência, escolheram mais os valores de amor maduro, amizade verdadeira e ambição. Os do estágio 2 denominado de hedonismo instrumental relativista aderiram mais aos valores amor maduro, liberdade, coragem e afetividade. E, os do estágio 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações interpessoais, escolheram valores do tipo segurança familiar, amor maduro, salvação, honestidade e afetividade. Por fim, os que se encontravam no estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem, escolheram principalmente os valores de segurança familiar, salvação, autorrespeito, honestidade e afetividade. Parece haver consenso na literatura de que os valores de reconhecimento social, vida confortável e ambição que dizem respeito à subfunção realização na Teoria Funcionalista de Gouveia (1998), parecem estar associados a níveis mais baixos de desenvolvimento moral. Por outro lado, valores como honestidade e responsabilidade, que dizem respeito à subfunção suprapessoal na Teoria Funcionalista de Gouveia (1998), parecem estar associados a níveis de desenvolvimento moral mais avançados.

Neste âmbito ainda, Sheldon (2005) procurou verificar de que forma situações novas, nomeadamente a vivência académica, podem influenciar a mudança nas prioridades valorativas de estudantes universitários, levando ao aumento de valores intrínsecos e à diminuição de valores extrínsecos (Deci & Ryan, 2000; Kasser, 2002; Kasser & Ryan, 1996). Comparando os resultados dos participantes que responderam nos dois momentos com aqueles que o fizeram apenas no primeiro momento, constatou-se que não havia diferenças entre os participantes, no que respeita às suas pontuações nos valores extrínsecos e intrínsecos. Contudo, quando comparados os participantes que responderam aos dois momentos constataram-se algumas diferenças. Especificamente, observou-se um decréscimo nos valores extrínsecos não se registando aumento nos valores intrínsecos.

Jesus (2012) realizou um estudo em que procurou testar diferenças nos valores básicos dos alunos e dos professores em função do momento de avaliação, do sexo e do ano de escolaridade, assim como, verificar se haviam diferenças entre alunos e professores, tendo em conta o ano letivo e a escola. Os resultados relativamente aos alunos mostram que há diferenças nos resultados entre o ano de escolaridade dos alunos. Quanto ao sexo de pertença, também se verificam diferenças em diversas subfunções dos valores básicos nos diferentes momentos de avaliação. Quanto aos professores, verificaram-se diferenças em dois momentos de avaliação, em função do sexo. Relativamente à comparação entre professores e alunos, registaram-se

diferenças em diversas funções dos valores básicos, quer no primeiro quer no último momento de avaliação.

As variáveis sociodemográficas parecem ter influência no padrão de valores. Em nosso entender, não poderemos analisar a idade isoladamente, sem termos em consideração a escolaridade, uma vez que, com o passar dos anos, ocorrem mudanças físicas, biológicas, psicológicas e sociais nos indivíduos, que são fundamentais para a construção e organização valorativa e que não podem ser separadas da idade. Baseamo-nos também no sexo e no ano de escolaridade, uma vez que à medida que as necessidades e os papéis mudam, principalmente durante o período da juventude, os valores tendem a acompanhar essas mudanças. Um conjunto de fatores de desenvolvimento precisa ser levado em conta para compreender a construção e organização das prioridades valorativas, desde o meio socioeconómico (Kagitçibasi, 1996; Schwartz, 2005), a religiosidade (Gouveia, *et. al.*, 2008; Schwartz & Huisman 1995) entre outros. Conhecer a causalidade entre as variáveis sociodemográficas e os valores pode contribuir para compreender determinadas variações observadas nas condutas dos indivíduos, e ajuda a avaliar o papel da cultura no desenvolvimento do padrão valorativo ao longo da vida.

## **3.2. Método**

### **3.2.1. Participantes**

A amostra deste estudo é constituída por 483 jovens, sendo 276 (57.1 %) raparigas e 207 (42.9%) rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos ( $M = 14.3$  anos,  $DP=1.4$ ). Os participantes frequentavam três escolas do 3º ciclo da região do Minho e Douro Litoral de Portugal, sendo que 273 frequentavam o 8º ano, 118 frequentavam o 10º e 92 o 11º ano de escolaridade. Trata-se de uma amostra de conveniência, não aleatória.

### **3.2.2. Instrumentos**

Os participantes responderam a um Questionário sociodemográfico que incluía questões de natureza demográfica, como a idade, o sexo, a escola e, o ano de escolaridade. Para além deste instrumento, os participantes responderam ao Questionário dos Valores Básicos (QVB; Gouveia, *et. al.*, 2009). Esta medida é composta por 18 itens (e.g., “Éxito: Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo o que faz”). O indivíduo terá que se posicionar numa escala de tipo *Likert* em que 1 significa “Totalmente não importante” e 7 “Extremamente importante”

relativamente à importância do valor na sua vida. Para esta amostra, os coeficientes de *alfa de Cronbach* variam entre .70 (suprapessoal) até .76 (experimentação e normativa).

### **3.2.3. Procedimento**

A recolha de dados iniciou-se após o consentimento informado por parte das instituições de ensino, dos encarregados de educação e dos alunos envolvidos. A aplicação das medidas de avaliação foi feita em contexto coletivo de sala de aula, embora a sua participação tenha sido individual. A todos foi esclarecido o objetivo da investigação, e informado que se tratava de um estudo cuja participação era voluntária, sendo assegurado o sigilo das respostas, tratadas coletiva e estatisticamente.

### **3.2.4. Análise dos dados**

Para o processamento e análise de dados, foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 21.0. Inicialmente procedeu-se à análise descritiva, cuja finalidade visa caracterizar o perfil da amostra e verificar o comportamento das variáveis pertencentes ao instrumento de medida, através da análise de frequência, média, mediana e desvio padrão. A idade foi transformada numa variável nominal através da criação de uma variável *dummy*. Seguidamente, realizaram-se várias análises de regressão lineares múltiplas (uma para cada subfunção valorativa), uma vez que se tratavam de três variáveis preditas (a idade, o sexo, e o ano de escolaridade).

### **3.3. Resultados**

Os resultados relativos às análises de regressão para verificar se a idade, o sexo e o ano de escolaridade são preditores das subfunções valorativas estão representados no Quadro 3.1.



Quadro 3.1

*Regressão linear múltipla para as subfunções tendo como preditores a idade, o sexo e o ano de escolaridade (N=483).*

	R <sup>2</sup> (R <sup>2</sup> Aj.)	F	β	T
<b>Subfunção Existência</b>				
Idade	.02 (.02)	3.61*	.22	1.83
Sexo	.02 (.01)	6.33**	-.11	-2.52**
Ano de escolaridade	.00 (.00)	.80	-.25	-2.1*
<b>Subfunção Realização</b>				
Idade	.01 (.01)	3.98**	-.09	-1.99
Sexo	.04 (.04)	20.73***	.20	4.55
Ano de escolaridade	.01 (.01)	5.42*	-.11	-2.33
<b>Subfunção Normativa</b>				
Idade	.01(.01)	5.70	-.11	-2.39
Sexo	.00 (.00)	.88	-.04	-.94
Ano de escolaridade	.02 (.02)	8.12***	-.13	-2.85
<b>Subfunção Suprapessoal</b>				
Idade	.01 (.01)	6.34**	-.11	-2.52
Sexo	.00 (.00)	.78	-.04	-.88
Ano de escolaridade	.02 (.02)	8.91***	-.14	-2.99
<b>Subfunção Interativa</b>				
Idade	00 (-.00)	.12	-.02	-.35
Sexo	.03 (.03)	13.48***	-1.7	-3.67
Ano de escolaridade	.00 (-.00)	.54	.03	.74

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Como se pode observar no Quadro 3.1 o sexo revela-se um preditor significativo da subfunção valorativa existência, sendo que os homens apresentam valores menores de

existência,  $\beta = -.11$ ,  $t = -2.52$ ,  $p = .01$ , assim como o ano de escolaridade, sendo que indivíduos de anos de escolaridade mais altos apresentam valores mais baixos de existência,  $\beta = -.25$ ,  $t = -2.09$ ,  $p = .04$ . O modelo de regressão linear múltipla explica 2% da variância ( $R^2 \text{ Aj.} = .02$ ), sendo significativo,  $F(3, 479) = 3.61$ ,  $p = .01$ .

O sexo revela ser um preditor significativo da subfunção valorativa realização, sendo que os homens apresentam valores mais altos de realização,  $\beta = .20$ ,  $t = 4.39$ ,  $p < .001$ . O modelo de regressão linear múltipla explica 0.5% da variância ( $R^2 \text{ Aj.} = .05$ ), sendo significativo,  $F(3, 479) = 8.86$ ,  $p < .001$ .

O ano de escolaridade revela ser um preditor significativo da subfunção valorativa normativa, sendo que indivíduos de anos de escolaridade mais baixos apresentam valores mais altos na subfunção normativa,  $\beta = -.26$ ,  $t = -2.21$ ,  $p = .03$ . O modelo de regressão linear múltipla explica 0.2% da variância ( $R^2 \text{ Aj.} = .02$ ), sendo significativo,  $F(3, 479) = 3.61$ ,  $p = .01$ .

O ano de escolaridade revela também ser um preditor significativo da subfunção valorativa suprapessoal, sendo que indivíduos de anos escolares mais baixos apresentam valores mais altos na subfunção suprapessoal,  $\beta = -.25$ ,  $t = -2.09$ ,  $p = .04$ . O modelo de regressão linear múltipla explica 0.2% da variância ( $R^2 \text{ Aj.} = .02$ ), sendo significativo,  $F(3, 479) = 3.70$ ,  $p = .01$ .

Apenas o sexo revela ser um preditor significativo da subfunção valorativa interativa, sendo que as mulheres apresentam valores mais altos na subfunção interativa,  $\beta = -.16$ ,  $t = -3.60$ ,  $p < .001$ . O modelo de regressão linear múltipla explica 0.3% da variância ( $R^2 \text{ Aj.} = .02$ ), sendo significativo,  $F(3, 479) = 4.84$ ,  $p = .003$ .

### **3.4. Discussão e Conclusões**

A Teoria Funcionalista (Gouveia *et. al.*, 2003, 2008, 2014) aborda os valores a partir de uma perspectiva individual, isto é, encara os valores como sendo adquiridos e/ou construídos pelas pessoas individualmente. Contudo, concebe-se que estes podem sofrer uma influência da cultura e da socialização de cada indivíduo (Gouveia, 2003). É a partir desta perspectiva que se pretendeu verificar em que medida a idade, o sexo e o ano de escolaridade são preditores das prioridades valorativas, tendo-se concluído que o sexo é um preditor das subfunções existência, realização e interativa. Estes resultados sugerem que os homens apresentam menores valores de existência. Esta subfunção está associada à garantia das necessidades fisiológicas básicas e à necessidade de segurança. Sendo assim, podemos afirmar que os homens deste estudo estão menos focados nas questões de segurança e mais predispostos à aventura, tal como sugeria

Gouveia (2003). Os homens apresentam também valores mais altos de realização, o que vai de encontro aos resultados obtidos por Gouveia (1998), que indicam que as mulheres dão menor importância às subfunções de experimentação e realização, de orientação pessoal, do que os homens. Por sua vez, as mulheres dão maior importância às subfunções suprapessoais e interativas, de orientação central (Gouveia, 1998), tal como foi encontrado neste estudo também.

O ano de escolaridade, por seu lado, aparece como preditor das subfunções existência, normativa e suprapessoal. Sendo que indivíduos de anos de escolaridade mais elevados apresentam valores mais baixos de existência. Esta subfunção está associada à garantia das necessidades fisiológicas básicas e à necessidade de segurança. Indivíduos de anos de escolaridade mais baixos apresentam valores mais altos na subfunção normativa, o que se pode dever ao facto de sujeitos que se caracterizam por esta subfunção serem indivíduos que dão especial importância às normas convencionais e primam pela obediência à autoridade. Indivíduos de anos de escolaridade mais baixos apresentam também valores mais altos na subfunção suprapessoal. Indivíduos que pontuam elevado nesta subfunção caracterizam-se por valorizar ideias abstratas em oposição às questões concretas e materiais. O sistema de ensino dos jovens pode justificar estes resultados. O sistema de ensino português baseia-se ainda num sistema tradicional, caracterizado pela valorização excessiva do cumprimento de normas e regras da sociedade, quando comparada com uma valorização menos frequente ou mais baixa da aprendizagem autónoma e autorregulada, e do pensamento reflexivo e criatividade dos alunos. Esta orientação pode estar a influenciar a forma como os jovens priorizam os seus valores, dando especial realce ao cumprimento de normas uma vez que é aquilo que é por sua vez mais esperado. O estudo de Jesus (2012) verificou-se que realmente o padrão de valores que o jovem apresenta pode ou não ser favorável ao questionamento ético na construção da carreira, o que reforça esta ideia de que o sistema de ensino pode ter um papel decisivo na promoção de valores éticos e de um pensamento reflexivo acerca da carreira.

Em suma, consideramos que os resultados deste estudo poderão fornecer pistas importantes no sentido da clareza da definição de objetivos e necessidades de intervenção no domínio da orientação da carreira. Conhecer a influência da idade na construção valorativa poderá ajudar psicólogos a estar mais sensíveis para intervenções de carreira em determinados momentos da vida do indivíduo. Conhecer as variáveis que influenciam os comportamentos humanos pode ainda auxiliar nas decisões laborais, na gestão de pessoas, na concepção e

manutenção de estruturas organizacionais, assim como auxiliar na criação de parcerias com organizações em diferentes partes do mundo, tendo por base diferentes padrões valorativos.

### 3.5 Referências

- Bardi, A., Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-cultural Psychology, 42*, 271-287. doi: 10.1177/0022022110396916
- Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 913-929. doi: 10.1037/a0016617
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (1996). Relations among sociopolitical values in Eastern Europe: Effects of the communist experience? *Political Psychology, 17*, 525-550. doi: 10.2307/3791967
- Cha, H. (1994). Aspects of individualism and collectivism in Korea. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitçibasi, S-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism. Theory, method, and application* (pp. 157-174). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Gouveia, V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia Social, Universidade Complutense de Madrid, Espanha.
- Gouveia, V. (2001). El individualismo y el colectivismo normativo: Comparación de dos modelos. In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 101-125). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gouveia, V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia, 8*(3), 431-443.
- Gouveia, V., Andrade, J. M., Milfont, T. L., Queiroga, F., & Santos, W. S. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. social? *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*, 223-234. doi: 10.1590/S0102-79722003000200002

- Gouveia, V., Clemente, M., & Vidal, M. A. (1998). España desde dentro: El individualism y el colectivismo como rasgos diferenciadores de las Comunidades Autónomas. *Sociedad y Utopia. Revista de Ciencias Sociales*, *11*(2), 167-179.
- Gouveia, V., Fonseca, P. N., Milfont, T. L., & Fischer, R. (2011). Valores humanos: Contribuições e perspectivas teóricas. In C. V. Torres, & E. R. Neiva (Eds.), *A Psicologia social: Principais temas e vertentes*. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Gouveia, V., Milfont, T., Fischer, R., & Coelho, J. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: Aplicações para organizações. S. Paulo. *RAM – Revista de administração Mackenzie*, *10*, 34-59. doi: 10.1590/S1678-69712009000300004
- Gouveia, V., Milfont, T. L., Fischer, R., & Santos, W. S. (2008). Teoria funcionalista dos valores. In M. L. M. Teixeira (Eds.), *Valores humanos e gestão: Novas perspectivas* (pp. 47-80). São Paulo, SP: SENAC Editora.
- Gouveia, V., Milfont, T., & Guerra, V. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, *60*, 41-47. doi: 10.1016/j.paid.2013.12.012
- Gouveia, V., Santos, W., Milfont, T., Fischer, R., Clemente, M., & Espinosa, P. (2010). Teoria funcionalista de los valores humanos en España: Comprobación de las hipótesis de contenido y estructura. *Revista Interamericana de Psicología*, *44*(2), 203-214.
- Gouveia, V., Veloso, V., Meira, M., Gusmão, E., Filho, M., & Souza, L. (2008). Valores humanos e interesses vocacionais: Um estudo correlacional. *Psicologia em Estudo*, *13*, 603-611. doi: 10.1590/S1413-73722008000300022
- Glover, R. (1991). Value selection in relation to grade in school and stage of moral reasoning. *Psychological Reports*, *68*, 931-937. doi: 10.2466/pr0.1991.68.3.931
- Han, G., & Choe, M. (1994). Effects of family region and school network ties on interpersonal intentions and the analysis of network activities in Korea. In U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kagitçibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 213-224). Thousand Oaks: Sage.
- Hui, H., & Yee, C. (1994). The shortened individualism-collectivism scale: Its relationship to demographic and work-related variables. *Journal of research in personality*, *28*, 409-424. doi: 10.1006/jrpe.1994.1029

- Jesus, M. (2013). *Condições do questionamento ético na carreira :Estudo dos valores básicos de vida de estudantes e professores do ensino básico e secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Kagitçibaşı, C. (1996). *Family and human development across cultures*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kashima, Y., Yamaguchi, S., Kim, U., Choi, S.-C., Gelfand, M. J., & Yuki, M. (1995). Culture, gender, and self: A perspective from individualism-collectivism research. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 925-937. doi: 10.1037/0022-3514.69.5.925
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kasser, T., & Ryan, R.M (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 281-288. doi: 10.1177/0146167296223006
- Mishra, R. C. (1994). Individualist and collectivist orientation across generations. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitçibaşı, S-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications* (pp. 225-238). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morales, J. F., Lopez, M., & Vega, L. (1992). Individualismo, colectivismo e identidade social. *Revista de Psicología Social, Monographic*, 49-72.
- Platow, M. J., & O'Connell, A., Shave, R., & Hanning, P. (1995). Social evaluations of fair and unfair allocators in interpersonal and intergroup paradigm. *British Journal of Social Psychology*, *34*, 363-381. doi: 10.1111/j.2044-8309.1995.tb01071.x
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, *50*, 19-45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Schwartz, S. H. (2001). Value Hierarchies Across Cultures: Taking a Similarities Perspective *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *3*, 268-290 doi: 10.1177/0022022101032003002
- Schwartz, S. H. (2005). Validade e aplicabilidade da teoria de valores. In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamentos nas organizações* (pp. 56-95). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Schwartz, S. H., & Huisman, S. (1995). Value priorities and religiosity in four Western religions. *Social Psychological Quarterly*, *58*, 88-107. doi:10.2307/2787148

- Schwartz, S., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 1010-1028. doi: 10.1037/0022-3514.89.6.1010
- Sheldon, K. M. (2005). Positive value change during college: Normative trends and individual differences. *Journal of Research in Personality, 39*, 209-223. doi:10.1016/j.jrp.2004.02.002
- Tamayo, A. (1988). Influências do sexo e da idade sobre o sistema de valores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 40*(3), 91-104.
- Tamayo, A. (2007). Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*, 007-015. doi: 10.1590/S0102-37722007000500003
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M., Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism and Collectivism: Cross-Cultural Perspectives on Self-Ingroup Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 323-338. doi: 10.1037/0022-3514.54.2.323
- Yamaguchi, S. (1994). Collectivism among the Japanese: A perspective from the self. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and application* (pp. 175–188). Thousand Oak, CA: Sage.





## **CAPÍTULO 4.**

### **Reflexividade ética na carreira: Contribuições teóricas e empíricas**





### **Resumo**

Ao longo do século XX, e início do século XXI assistiu-se a transformações dos conceitos de trabalho e de educação e ao surgimento de paradigmas psicológicos, que foram modificando o objeto e o objetivo da intervenção psicológica no aconselhamento de carreira. Neste capítulo, apresentamos algumas das teorias psicológicas e de desenvolvimento de carreira que contribuíram para o conceito de reflexividade ética na carreira. Assim foram analisadas: abordagens cognitivo-desenvolvimentistas através da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg; abordagens contextualistas, concretamente o modelo de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner; abordagens desenvolvimentistas, através da teoria da circunscrição e do compromisso vocacional de Gottfredson e da teoria do desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan, assim como do modelo de concepções de escolha de carreira e de realização de Howard e Walsh; abordagens construtivistas, concretamente através do modelo construção da vida de Savickas e colaboradores, do modelo “*se faire soi*” de Jean Guichard, e, dos conceitos de reflexividade e metareflexão de Dumora. A partir dos contributos retirados destas abordagens propõe-se um modelo que representa formas de pensamento em relação à carreira, dividido em 3 níveis: o nível 1 denominado pensamento em espelho; o nível 2 denominado pensamento comparativo antecipatório; e, o nível 3 denominado questionamento ético.

Palavras-chave: reflexividade ética; carreira; jovens



#### **4.1. Introdução**

O auxílio na escolha de uma ocupação profissional, seja através da identificação de competências ou dando a conhecer as ocupações existentes é um tema que tem vindo a ser estudada por vários autores (e.g., Dumora, 2010; Guichard, 2009; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Parsons, 1909; Savickas, 1992; Savickas & colaboradores, 2009; Super, 1957).

No início do século XX, Parsons (1909) com o modelo clássico de traço e fator procurou a combinação entre as características do indivíduo e as das profissões. Este modelo assenta no princípio de que todos os indivíduos têm as dimensões avaliadas estáveis, e que são capazes de utilizar o autoconhecimento para tomarem decisões vocacionais. Durante a década de 50, Ginzberg e colaboradores (1951) e mais tarde com as teorias desenvolvimentistas de Roe (1956) e posteriormente, de Super (1957), assumiu-se uma perspetiva mais ampla. O desenvolvimento da carreira passou a ser encarado como um processo contínuo, em qualquer momento do ciclo de vida. O conceito de carreira assume um significado central, definido como o conjunto das posições ocupadas, por uma pessoa, ao longo do tempo (Super, 1957).

Contudo, as mudanças sociais e organizacionais atuais, resultantes da globalização económica, social e cultural (Coutinho, Dam, & Blustein, 2008; Reich, 2010) tem transformado as formas de pensar em relação ao aconselhamento de carreira. Assim, os modelos teóricos e os métodos utilizados durante o século 20 são atualmente considerados desajustados na prática do aconselhamento de carreira (Duarte, 2009). Estas mudanças económico-políticas criaram circunstâncias favoráveis para uma nova forma de pensar a carreira. Neste âmbito, Guichard (2001) defende um aconselhamento de carreira de natureza educacional, a que se denomina de Educação da Carreira. Esta modalidade de intervenção coloca a ênfase na componente educativa do aconselhamento, abrangendo todo o sistema escolar, nomeadamente os estudantes, as famílias e os professores, bem como a relação da comunidade escolar com o meio social envolvente. Implica, considerar a carreira em termos de bem pessoal mas também social, como um projeto de vida a partilhar com os outros e para os outros, o que exige que os indivíduos se questionem acerca do que é uma sociedade justa na sua trajetória de vida e de carreira.

Nesta respetiva defende-se que na atualidade é fundamental esta reflexão ética dos projetos de vida e de carreira quando têm que tomar decisões neste âmbito. Concretamente, os indivíduos devem compreender a importância do seu projeto de vida não só para eles mas

também para os outros e, o impacto que as suas decisões de carreira têm nos outros e o impacto que os outros tem nas suas decisões de carreira. Assim, por um lado, é importante que as pessoas escolham uma opção que vá de encontro com os seus interesses e competências mas também, que reflitam acerca do contributo que poderão dar à sociedade e de que forma isso poderá ter impacto da vida dos outros. Neste sentido, a crença de que aquilo que fazemos é importante, reforça a nossa identidade e dá-lhe um sentido de significação social e de relações com os outros (Savickas, 2005). O carácter moral da vida, da orientação e da gestão de carreira está associada com a tríade na qual o *self*, o outro distante e o outro próximo são igualmente tidos em consideração no sentido de viver bem, “com” e “para” os outros (Ricoeur, 2004).

Neste capítulo, partindo das contribuições sobre o desenvolvimento moral (e.g., Kohlberg, 1976), e das abordagens contextualistas (e.g., Bronfenbrenner, 1979), desenvolvimentistas (Gottfredson, 1981; Law & McGowan, 1999; Howard & Walsh, 2010) e ainda construtivistas (Dumora, 2010; Guichard, 2009; Savickas *et al.*, 2009) da carreira, pretendemos perceber de que forma estas abordagens podem ajudar a entender como se processa esta reflexividade ética na carreira defendida nas abordagens mais recentes do aconselhamento de carreira (e.g., Savickas, 2013).

## **4.2. Abordagens cognitivo-desenvolvimentistas**

### **4.2.1. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg**

Na abordagem cognitivo-desenvolvimentista a moralidade é entendida como resultado da interação entre as estruturas psicológicas do indivíduo e o meio ambiente no qual está inserido. O desenvolvimento moral surge da equilibração entre as estruturas psicológicas e das interações do indivíduo com o meio (Kohlberg, 1976). Lawrence Kohlberg é um dos autores que mais contribuiu para o estudo do desenvolvimento moral nesta abordagem.

Kohlberg (1992) postula que o julgamento moral se desenvolve numa sequência universal e invariante de seis estádios morais, agrupados em três níveis: nível pré-convencional - estádios 1 e 2, nível convencional - estádios 3 e 4, e nível pós-convencional - estádios 5 e 6. Os indivíduos evoluem numa sequência invariante, desde o estádio 1 até ao estádio 6.

O nível pré-convencional contempla os sujeitos que não compreendem ainda normas morais e não as respeitam. Para os indivíduos que se encontram neste nível, as regras identificadas e internalizadas são externas, principalmente as provenientes das autoridades. É

neste nível que se encontram a maioria das crianças com menos de 9 até aos 10 ou 11 anos de idade e alguns adolescentes.

O estágio 1 deste nível, denominado orientação para a punição e a obediência, tem como perspectiva um realismo moral, em que a moral se baseia numa qualidade real do ato. As justificações baseiam-se nas características que os atos assumem. Por exemplo, não se deve roubar simplesmente porque é errado roubar, ou seja, o que é moralmente correto tem por base obedecer à autoridade e evitar consequências negativas. A lei é definida em termos da autoridade e é obedecida por medo da punição. Neste estágio o ato é considerado bom ou mau dependendo da sua consequência, e a ação correta é aquela que evita a punição. O estágio seguinte, denominado de hedonismo instrumental relativista, caracteriza-se por uma perspectiva individualista concreta. Nesse estágio há já a consciência de que cada pessoa tem seus próprios interesses e que estes podem entrar em conflito com os de outras pessoas. O moralmente correto é visto tendo em conta o atingir dos seus próprios interesses. Este estágio caracteriza-se por um raciocínio pragmático, na medida em que o sujeito maximiza a satisfação das suas necessidades e dos seus desejos e minimiza as consequências negativas para si. O outro é considerado na medida em que é visto como importante, num sentido pragmático e instrumental.

No nível convencional por sua vez, o indivíduo age em conformidade com as expectativas que o grupo tem, de acordo com as regras e as convenções sociais. Encontram-se neste nível a maioria dos adolescentes e dos jovens adultos das sociedades em geral.

Concretamente, no estágio 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações interpessoais, as perspectivas dos indivíduos refletem um conjunto de convenções sociais que são compartilhadas pelo grupo ou pela sociedade em geral, e que dessa forma guiam as suas ações e os seus pensamentos. O comportamento moralmente correto é aquele em que se obtém aprovação de outros. Os indivíduos que se encontram neste estágio têm como objetivo fundamental manter a confiança e a afetividade nas relações interpessoais. Estes comportam-se de acordo com estereótipos.

No estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem, o indivíduo assume a perspectiva de membro da sociedade. O grande respeito é pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. A justiça deixa de ser uma questão de relações entre indivíduos para tornar-se uma relação entre o indivíduo e o sistema. Concretamente, a justiça passa a ser entendida como a ordem social estabelecida e não uma questão de escolha pessoal. A busca de

interesses individuais só é moralmente aceite se representar a manutenção do sistema legal. As ordens devem ser seguidas no sentido de manter a ordem na sociedade.

Por último o nível pós-convencional caracteriza-se por uma compreensão e aceitação das regras sociais, sendo que essa aceitação não se baseia em convenções sociais, mas antes em princípios morais. Quando há incompatibilidade entre os seus princípios morais e os da sociedade, o indivíduo pauta-se por princípios e não por convenções. Este nível apenas é atingido por alguns sujeitos, depois dos 20-25 anos.

No estágio 5 do nível pós-convencional, denominado de orientação para o contrato social democrático, os indivíduos são caracterizados por compreendem a necessidade de regras, mas pautam as suas decisões por princípios e não por regras restritas. Os indivíduos são capazes de julgar racionalmente e estão conscientes dos seus valores e direitos, e do que é necessário para a construção de uma sociedade moral ideal. Não é somente o facto de ser uma lei que a torna válida, estes sujeitos entendem que essas leis podem ser mudadas quando não se tratarem de leis justas.

O estágio 6, denominado de princípios universais de consciência, é o estágio mais elevado. Aqui o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e tende a agir de acordo com esses princípios. Representa o raciocínio de que o respeito pelo ser humano deve ser visto como um fim em si mesmo e não como um meio para alcançar outros objetivos. Neste estágio o respeito pela vida humana é o princípio fundamental que estará na base de qualquer julgamento. No processo de tomada de decisão todos os pontos de vista são considerados. A perspectiva moral subjacente é a justiça.

### **4.3. Abordagens contextualistas**

#### **4.3.1. Teoria ecológica de Bronfenbrenner**

As influências contextuais no aconselhamento de carreira e na construção do self de carreira podem ser estudadas pelos subsistemas da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) - o macrosistema, o exossistema e os microsistemas.

Segundo Bronfenbrenner (1994) um macrosistema refere-se as consistências, na forma e conteúdo, de sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. O macrosistema é o fator que opera a um nível distal no sentido de se moldar a si mesmo (Howard & Solberg, 2006). Assim, o macrosistema



integra crenças, hábitos e valores culturais que afetam o desenvolvimento de carreira dos indivíduos. A história cultural, a história do país, os valores que orientam a sociedade e as crenças atuais da sociedade em relação a diversos assuntos são exemplos de macrosistemas (Howard & Solberg, 2006).

Segundo Bronfenbrenner (1979), o exossistema integra contextos com os quais a pessoa não contacta diretamente, mas que influenciam o seu desenvolvimento. O exossistema é definido como fatores que se inserem ao nível do macrosistema e operam mais diretamente nos jovens através de casa e dos recursos da comunidade (Howard & Solberg, 2006). Segundo Bronfenbrenner (1994), um exossistema refere-se a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. Exemplos de um exossistema no caso de crianças poderiam incluir o local de trabalho dos pais, as atividades da direção da escola entre outros.

O nível socioeconómico, a qualidade da habitação, o ambiente de trabalho dos pais, a qualidade da escola, a segurança comunitária, a descrição dos média, e o racismo comunitário, podem ainda ser considerados importantes exemplos de exossistemas no desenvolvimento de carreira (Howard & Solberg, 2006).

O microsistema é definido como fatores que estão incluídos, tanto no macrosistema, como no exossistema, e operam mais diretamente nos jovens através de experiências com a família e com o grupo de pares (Howard & Solberg, 2006). O microsistema inclui interações que os indivíduos estabelecem nos seus contextos mais próximos (Bronfenbrenner, 1979). Trata-se de um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelo indivíduo em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. O apego dos pais, a linguagem, a identidade cultural, a participação dos pais na vida dos jovens, ou os relacionamentos com os pares são importantes exemplos de microsistemas (Howard & Solberg, 2006).

#### **4.4. Abordagens desenvolvimentistas**

##### **4.4.1. Teoria da circunscrição e do compromisso vocacional de Gottfredson**

Gottfredson (1981) advoga que as aspirações se iniciam e se desenvolvem durante a infância resultando de um processo de circunscrição e de compromisso (Gottfredson, 1981). A circunscrição ocorre quando o jovem, progressivamente, elimina as alternativas ocupacionais

consideradas inadequadas para si, através de um processo de comparação entre o autoconceito e as imagens que tem das ocupações possíveis (Gottfredson, 1981, 1996). A partir desta comparação, o jovem avalia o grau de compatibilidade entre os dois conceitos, sendo capaz de eliminar do *self* as ocupações que considera incompatíveis com a sua autoimagem e identifica aquelas que tem preferência, do qual resultam as aspirações idealistas (Gottfredson, 1996). Para esta autora a capacidade de aprendizagem e de raciocínio das crianças aumenta com a idade, desde o nascimento até à adolescência. Com efeito, a criança progride na sua capacidade de compreender e analisar quantidades cada vez maiores de informação, com crescente nível de complexidade (Gottfredson, 1996). Gottfredson (1981) baseia-se na teoria de Piaget (1964), para definir os quatro estádios de desenvolvimento das aspirações vocacionais. Sendo eles: orientação para o papel sexual, orientação para a avaliação social, e orientação para um *self* singular.

O primeiro estádio de orientação para a força pode ocorrer entre os três e os cinco anos de idade. As crianças começam a reconhecer as ocupações como fazendo parte dos papéis dos adultos. Acompanhando o estádio de inteligência pré-operatória de Piaget (1964), o pensamento da criança caracteriza-se por egocentrismo e irreversibilidade (Lourenço, 1997). Dotado destas características cognitivas, o indivíduo apreende atributos visíveis de objetos e de pessoas e associa a grandeza ao poder.

Na segunda etapa, de orientação para o papel sexual, que ocorre entre os 6 e os 8 anos, o trabalho é entendido em termos de papel de género. A criança identifica-se com o cuidador do seu sexo e tende a imita-lo, incluindo nos papéis de trabalho. A criança percebe determinados empregos como pertencentes a um sexo e não a outro. Este estádio converge com o estádio de inteligência operatória concreta (Piaget, 1964), as características cognitivas mais salientes são a conservação, a classificação e a seriação (Lourenço, 1997). A complexificação do pensamento da criança permite que esta classifique as tarefas de acordo com diferenças de género, circunscrevendo as suas preferências consoante o que é socialmente aceite para si, enquanto homem ou mulher (Gottfredson, 1981).

Na terceira etapa, denominada de orientação para a avaliação social, que ocorre entre os 9 e os 13 anos, as crianças tornando-se conscientes das hierarquias sociais, sendo capazes de organizar as profissões, não só pelo género, mas também pelo nível de prestígio e valor social associados à percepção de capacidade pessoal. Este estádio está associado ao de inteligência operatória formal (Piaget, 1964), em que se destaca o pensamento abstrato e o raciocínio

hipotético-dedutivo (Lourenço, 1997). O indivíduo associa ocupações de maior prestígio a elevada classe social e a capacidades pessoais. A criança delimita as suas preferências, eliminando ocupações incongruentes com as suas perceções de capacidade pessoal e de estatuto social (Gottfredson, 1981).

Na quarta etapa, da orientação para um *self* singular que ocorre a partir dos 14 anos, os jovens envolvem-se numa busca cada vez mais consciente das ocupações integrantes do seu espaço social e das ocupações que seriam para si mais gratificantes, e deste modo que sejam mais compatíveis com o *self*.

O compromisso é então o processo pelo qual os jovens abandonam as suas alternativas preferidas para adotarem aquelas que consideram mais acessíveis. Eles afastam-se dos seus ideais, ajustando as suas aspirações com a acessibilidade percebida das ocupações e optam por escolhas mais acessíveis, do qual resultam as aspirações realistas. Contudo, ambos os tipos de aspirações tendem a alterar-se, à medida que o jovem aprende como pode ser compatível com diferentes ocupações e como estas podem estar ao seu alcance (Gottfredson, 1996).

#### **4.4.2. A teoria do desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan**

Law e McGowan (1999) apresentaram uma teoria que pretende descrever de que modo a aprendizagem de carreira se desenvolve. Segundo os mesmos autores, o desenvolvimento de carreira envolve uma aprendizagem progressiva e sequencial de capacidades e comportamentos, sendo que as experiências mais básicas preparam para aprendizagens posteriores (Law, 1996). Ou seja, a aprendizagem vocacional é semelhante a outro tipo de aprendizagens, começando por ser de âmbito mais geral passando para graus de complexidade mais elevados. Deste modo, Law e McGowan (Law, 1996; Law & McGowan, 1999) sugerem a existência de quatro fases progressivas no processo de aprendizagem vocacional: a sensibilização, a significação, a focalização, e a compreensão.

Na primeira fase, a sensibilização, as crianças começam por observar as pessoas mais próximas (e.g., a sua família, comunidade) explorando o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos profissionais. Nesta fase, as crianças começam também a adquirir uma consciência acerca de si e a construir sentido acerca do mundo de trabalho, através da formação de sequências que relacionam as pessoas, os acontecimentos, os cenários e os comportamentos, num todo compreensivo e com significado.

A fase da significação caracteriza-se pela organização e ordenação da informação sobre o *self* e sobre o mundo de trabalho, de modo a estabelecer semelhanças e fazer comparações formando padrões. Com base nestas comparações e observação das semelhanças entre pessoas e locais de trabalho, as crianças desenvolvem narrativas acerca do mundo de trabalho, e recorrem a imagens e brincadeiras para comunicar o que vão aprendendo.

Na fase da focalização, as crianças descobrem o meio como algo que tem significado para si, e que é diferente daquele que os outros expressam. Assim, os interesses da criança relativamente ao mundo do trabalho, aos papéis de trabalho, e ao seu *self* no contexto sociocultural começam a ter mais sentido, uma vez que o seu próprio ponto de vista começa agora a ser tido em consideração.

Na última fase, a compreensão, a criança apresenta uma apreciação dos efeitos das suas ações e das ações dos outros, e começam a compreender de que forma as ações passadas têm efeitos no presente, assim como a perceber a influência que as experiências do presente têm nas experiências do futuro. Assim, as crianças começam a compreender, e a explicar, as relações dinâmicas e recíprocas existentes no seu mundo, bem como a antecipar as consequências possíveis dessas relações para o futuro.

Concluindo, segundo teoria de Law (1996) o progressivo envolvimento das crianças em atividades de exploração do significado do trabalho, do papel de trabalhador e da construção do seu próprio *self*, deverá ser visto como uma oportunidade para o estabelecimento de uma base informada e explorada, para maior reflexão e aprofundamento acerca de si próprio e do meio, em idades posteriores.

#### **4.4.3. O modelo de concepções de escolha de carreira e de realização de Howard e Walsh**

De acordo com o modelo de concepções de escolha de carreira e de realização (*Conceptions of Career Choice and Attainment - CCCA*) de Howard e Walsh (2010), existem três níveis de concepções que se subdividem em dois estádios cada.

O primeiro nível é denominado associação e engloba o estádio 1, designado associação pura e o estádio 2, designado de conexão mágica. O segundo nível denomina-se sequência e engloba o estádio 3, designado de atividades externas e o estádio 4, designado de processos internos e das capacidades. O terceiro nível, denominado interação engloba o estádio 5 designado de interação e o estádio 6 designado de interação sistémica.

O nível de associação é caracterizado por crianças que usam a fantasia como forma de pensar sobre as suas escolhas de carreira, imaginando-se em vários papéis ou ambientes de trabalho (Tiedeman & O'Hara, 1963). Neste nível, as crianças envolvem-se pouco na autorreflexão (Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008) e não desenvolvem a autoconsciência necessária para incorporar informações sobre as preferências, competências e oportunidades. Tratam-se de crianças que escolhem as suas carreiras futuras com base em associações com heróis, modelos, ou outras combinações imaginárias (por exemplo, uma princesa astronauta; Ginzberg, *et al.*, 1951; Gottfredson, 1981, 1996). As crianças que se encontram no nível de associação são incapazes de identificar como uma pessoa escolhe ou mantém um trabalho/carreira e não conseguem identificar um mecanismo ou os processos envolvidos no processo de tomada de decisão de carreira. No estágio 1 de associação pura, a criança é capaz de identificar a existência de uma carreira mas não faz uma articulação entre causas e efeitos. No estágio 2 de pensamento mágico, a criança é capaz de elaborar uma explicação simples de causa e efeito mas não tem um entendimento que inclua os passos envolventes.

O nível sequencial é caracterizado por crianças que são capazes de identificar um agente (e.g., atividade, evento, situação ou condição) que leva à escolha e realização de um trabalho/carreira. As crianças que se encontram no nível sequencial entendem a escolha de carreira e da realização de carreira como processos separados e são capazes de explicar como os dois estão relacionados. A explicação é genericamente, em termos concretos, envolvendo contacto direto espacial ou sequências temporais (e.g., obter um diploma, ir para a faculdade, em seguida, iniciar o trabalho). No terceiro estágio das atividades externas, as crianças são capazes de descrever em termos simples como elas aprendem acerca dos empregos e como é que eles escolhem um que gostem. As crianças neste estágio também são capazes de descrever as atividades que levam à realização do trabalho/carreira. No quarto nível, processos internos e capacidades, a criança descreve a escolha profissional como um processo de harmonização de si mesmo com um trabalho existente. O processo inclui frequentemente uma compreensão dos próprios interesses e competências, bem como uma compreensão das atividades de trabalho e das características do local de trabalho.

O nível interativo é caracterizado por crianças que definem o ato de escolher um trabalho/carreira como um processo que envolve uma interação dinâmica de autoconhecimento e consciência dos atributos pessoais (e.g., interesses, habilidades inatas, competências desenvolvidas, valores) e oportunidades ambientais (e.g., disponibilidade de trabalho/carreira,

oportunidades para desenvolver competências necessárias, as condições atuais do mercado de trabalho). O processo de alcançar uma carreira é explicado como uma interação dinâmica de conectar características pessoais com as características do trabalho/carreira.

Os estádios 5 e 6 são caracterizadas pelo pensamento abstrato e raciocínio dedutivo. A estes níveis, as crianças são capazes de explicar processos de escolha de carreira e de habilitações de carreira que são complexos e de natureza multidimensional. A escolha de um trabalho/carreira é descrito como um processo interativo envolvendo aspetos pessoais (e.g., interesses, competências inatas, competências desenvolvidas, valores) e influências ambientais (e.g., disponibilidade de trabalho/carreira, oportunidades para desenvolver habilidades necessárias, atuais condições do mercado de trabalho). As crianças são capazes de descrever a escolha profissional como um processo que tem muitos resultados possíveis (equipotencialidade). É possível identificar vários fatores que podem influenciar uma escolha de carreira, incluindo compensação monetária, comutação de questões, a dificuldade do trabalho, e a forma como eles interagem com as outras pessoas através do discurso dos jovens. Outros fatores identificados incluem aspetos de interesse pessoal e de disponibilidade de emprego.

No quinto estágio, interação, a criança é capaz de descrever uma interação dinâmica de múltiplas causas para o indivíduo (e.g., biológico, psicológico), relacional (e.g., a interação com os outros), e os níveis ambientais imediatos (as características do trabalho, disponibilidade de trabalho). No sexto estágio, interação sistémica, as respostas incluem uma interação dinâmica de múltiplas causas para o indivíduo (e.g., biológico, psicológico), relacional (e.g., interação com os outros), e um ambiente imediato (e.g., as características do trabalho, disponibilidade de trabalho), mas também inclui fatores em níveis sistémicos (e.g., a evolução do emprego, condição atual do mercado de trabalho, o desenvolvimento de novas áreas de emprego). Neste estágio as descrições da escolha de carreira e de realização são também caracterizadas por uma dinâmica de interação de causas múltiplas para o indivíduo (biológico, psicológico), relacional (interação com os outros), e de ambientes imediatos (ou seja, as características do trabalho e da disponibilidade de trabalho). No entanto, existem fatores adicionais em níveis mais abstratos, tais como as tendências do emprego, tecnologias emergentes, e as condições do mercado de trabalho.

Em suma, no nível de associação as crianças apesar de poderem ser capazes de descrever um método simples para a escolha e obtenção de um trabalho/carreira, são incapazes de descrever como alguém é capaz de fazer uma escolha de carreira ou alcançar o

trabalho/carreira. No nível de sequenciação, o raciocínio das crianças consiste na autoconsciência de interesses, das competências e das profissões, bem como um sentido linear de como alcançar carreiras que correspondem aos interesses e competências pessoais. No nível de interação, o raciocínio das crianças é mais complexo e tem em conta as oportunidades ambientais e a profundidade de compreensão sobre como alcançar a carreira desejada.

#### **4.5. Abordagens construtivistas**

##### **4.5.1. Modelo construção da vida**

O modelo de construção da vida (*life-span, life-space*) (Savickas e cols., 2009) surgiu como resultado da teoria da construção da carreira (Savickas, 2005). Este modelo tem uma base construtivista considerando que o indivíduo constrói representações da realidade na construção da carreira. Está também fortemente baseado nas ideias desenvolvidas por Super (1957, 1980), assim como nas contribuições de Strong (1943), devido à sua relevância quanto aos interesses na escolha da carreira, e de Holland (1997) pela sua estrutura tipológica parcimoniosa quanto aos tipos de carreira. Com este novo modelo, o objetivo foi ajustar a teoria de Super às novas realidades sociais do mercado de trabalho.

No início do século XXI, a importância de compreender não somente o modo como o indivíduo pode desenvolver-se e progredir na sua carreira, mas passa a ser também importante responder a uma questão fundamental: como é que os indivíduos constroem as suas vidas, quais são os fatores e processos da construção de si? A construção das vidas de trabalho é dependente da construção das outras formas de vidas de uma forma geral. Isto é, torna-se necessário entender como é que o indivíduo constrói a sua vida através do seu trabalho (Duarte, 2009).

Assim, as teorias psicológicas para entender a carreira começaram por se focar na carreira profissional, passando pelo estudo do desenvolvimento da carreira, encontrando-se, no começo do século XXI, por se centrar no estudo da construção da carreira (Savickas, 2005), isto é, da construção da vida. Trata-se, como afirma Duarte (2009), de uma verdadeira mudança de paradigma, passando-se da Psicologia vocacional enquanto estudo do comportamento das escolhas de carreira, para o estudo da importância relativa que o trabalho tem na vida de cada um.

É com base nesta questão que se apresenta o paradigma da construção da vida. Nesta abordagem da construção da vida, há um questionamento contínuo sobre si próprio e sobre os

contextos em que o indivíduo atua. Trata-se de um processo constante de construção e reconstrução dos “*selves*” (Guichard, 2005). Conhecendo melhor a forma como o indivíduo se constrói a si próprio nos diversos contextos de vida que atuou, atua e eventualmente poderá vir a atuar (Duarte, 2009).

Procura-se ajudar os indivíduos a desenvolverem competências e capacidades que diferem, naturalmente, das aptidões e dos conhecimentos exigidos no início do século XX. Os trabalhadores do século XXI, caracterizados muitas vezes pela precariedade, podem ser mais marginalizados e, como tal, devem estar num processo de aprendizagem ao longo de todo o ciclo de vida. Devem também saber utilizar tecnologias avançadas, assumindo alguma flexibilidade para enfrentarem projetos de curto prazo, em vez da estabilidade tão característica nas profissões do século passado, devendo saber criar as suas próprias oportunidades (Savickas *et al.*, 2009). Deve-se procurar orientá-los para encontrarem apoio de natureza social, ou ainda, apoiá-los na reflexão ao nível de outras formas de trabalho, que poderão ser determinantes para a sua empregabilidade. A carreira deixou de ser pertença da organização, para pertencer ao indivíduo, evidenciando-se assim a sua responsabilidade na sua construção (Duarte, 2004). A grande questão de investigação que se coloca atualmente é entender quais os fatores e os processos de construção de si (Guichard, 2005). Pretende-se perceber como é que o indivíduo constrói a sua vida na sociedade em que está inserido, contribuindo para ajudar a reduzir desigualdades sociais e fomentar a igualdade de oportunidades (Duarte, 2006).

O aconselhamento de carreira assume-se como um meio primordial para ajudar o indivíduo a construir a sua vida e o seu percurso profissional na sociedade (Duarte, 2009). O aconselhamento na perspetiva da construção tem como meta auxiliar o sujeito a articular os seus objetivos pessoais, o que o ajudará a definir o seu *self*, quais as suas prioridades, e como vai lidar com o futuro. Trata-se de perceber o significado individual da construção da vida.

Em suma, o novo paradigma da construção da vida (Savickas, 2002, 2005, 2010, 2011, 2013) centra-se na forma os indivíduos vão construindo as suas vidas também através do trabalho, nas tarefas profissionais que vão realizando, dos empregos por onde vão passando, das procuras de satisfação e de realização pessoal. Assim como, dos ajustamentos às realidades sociais, políticas e económicas que de alguma forma vão fazendo. A Psicologia da construção da vida pretende assim criar um sentido de cidadania partilhada (Duarte, 2009), num projeto de vida a partilhar com os outros e para os outros.



#### **4.5.2. Modelo “*Se faire soi*” de Jean Guichard**

Tendo como base as noções da corrente construtivista do desenvolvimento da carreira, Guichard (2005, 2009) sugere o modelo de autoconstrução. Este modelo surge intimamente relacionado com a teoria da construção da carreira (Savickas, 1989, 1997, 2002, 2005, 2010, 2011, 2013) acima desenvolvida. Contudo Guichard focou-se na construção do *self* e da identidade no sentido de contribuir para uma melhor intervenção de carreira.

O modelo de autoconstrução combina três abordagens diferentes: uma perspetiva sociológica, uma perspetiva psicológica e uma perspetiva dinâmica. Segundo a perspetiva sociológica, o indivíduo encontra-se constantemente integrado em contextos sociais e, como tal, vai agir e interagir dentro desses mesmos contextos. Um contexto social estruturado vai oferecer ofertas de identidade, isto é, categorias sociais já existentes, nas quais o indivíduo se vai relacionar mais ou menos consoante a sua identificação com as mesmas (Guichard, 2009). O indivíduo vai construir-se dentro destas categorias. No entanto, através das suas ações e interações, o indivíduo pode contribuir para a evolução dessas categorias, podendo até criar novas categorias.

A perspetiva psicológica enfatiza o carácter cognitivo da construção (Guichard, 2009). O indivíduo vai adaptar elementos da categoria social para construir o seu *self*. Através das categorias sociais e as experiências do indivíduo vão-se criando as estruturas de identidade do sujeito. Estas estruturas identitárias vão constituir a base da representação do próprio, dos outros, e da autoconstrução. É a partir destas estruturas que vai emergir o *self* pessoal e único, que inclui os outros e o contexto. Ao integrar-se nestas formas identitárias o indivíduo constrói o seu próprio *self*, atribuindo-lhe um significado pessoal, proveniente das suas perceções e criando as suas próprias formas identitárias subjetivas. As formas identitárias subjetivas podem ser definidas essencialmente no modo como o indivíduo se comporta e age em relação ao modo como vê o seu *self* num dado contexto. Estas formas identitárias subjetivas são resultantes dos contextos, o que promove que estas sejam diferentes dependendo do contexto em que o sujeito está inserido e no qual estabelece as suas relações e no qual o indivíduo se vai construindo. A subjetividade constitui a representação interna das formas identitárias subjetivas que as vai unir num sistema com significado pessoal (Guichard, 2005). Este sistema vai incluir formas identitárias subjetivas correspondentes às experiências presentes, passadas e futuras (antecipadas). Devido a esta diversidade, durante diferentes períodos da vida, uma ou mais formas identitárias subjetivas poderão ser centrais para o sistema pessoal.

Relativamente, à perspectiva dinâmica, Guichard (2009) considera dois processos internos que ocorrem durante a construção das formas identitárias subjetivas. Estes processos correspondem a duas formas de reflexividade na carreira. A primeira constitui a reflexividade do “Eu” onde existe uma relação do *self* com as experiências do indivíduo. Existe uma ligação do *self* e das suas experiências com uma entidade construída pelo mesmo, estruturante do seu presente, que possui características desejáveis (Guichard, 2009). O *self* torna-se assim uma representação da entidade, proveniente das percepções do indivíduo. A segunda consiste na reflexividade “eu – tu – ele/ela”, ou seja do outro, reflexividade triádica. Há neste tipo de reflexividade uma descentralização do *self*. Durante o processo de construção das formas identitárias subjetivas, o indivíduo passa a ser capaz de abandonar o seu ponto de vista, adotando a perspectiva do outro. (Guichard, 2009).

Assim, Guichard (2003) propõe um modelo teórico cada vez mais global e mais coerente do aconselhamento de carreira na Psicologia. Este autor foca-se nas formas identitárias e nos quadros cognitivos identitários. As estruturas cognitivas que são construídas gradualmente têm o objetivo de fornecer ao indivíduo os meios (e.g., representações, esquemas, *scripts*, construções) para organizar a visão que ele tem do mundo, de si mesmo, e múltiplas formas identitárias geradas pelos diferentes contextos sociais em que vive.

#### **4.5.3. Da reflexão comparativa e probabilística à metareflexão de Dumora**

Segundo os estudos de Dumora (1990) e Dumora Gontier, Lannegrand, Pujol, e Vonthron (1997) duas categorias discursivas surgem a partir das análises dos discursos dos sujeitos relativamente à formação das intenções de orientação: a reflexão comparativa e a reflexão probabilística. Estes tipos de reflexão são acompanhados de uma determinada forma de descrever as profissões.

Para a mesma autora (2004; 2010) o jovem é progressivamente capaz de pensar desde a complexidade até à abstração. Inicialmente as descrições das profissões estão focadas nos gestos profissionais e nas situações mais próximas da criança. Passa-se progressivamente para formas mais complexas e mais dinâmicas, com *scripts* organizados em função do desenvolvimento temporal e para as cenas que são parte da organização espacial. Apenas mais tarde é que as funções sociais das profissões são inferidas (Dumora, 2004).

As descrições dos jovens sobre as profissões são inicialmente sintéticas e focalizadas passando para situações cada vez mais distantes da realidade vivenciada pela criança. Estas

descrições começam por se caracterizar numa compreensão simplista do mundo, maniqueísta, esquemática e redutora. A intenção profissional é a de uma simples participação funcional ou uma identificação global e sintética a uma personagem profissional que pode ser um familiar ou uma figura mediática. Apenas mais tarde é que os jovens mais velhos apresentam um raciocínio e pensamento crítico, quebrando o pensamento maniqueísta e mágico característico da infância (Dumora, 2010).

Segundo Dumora (2004; 2010) dois tipos de reflexão estão presentes nos discursos dos jovens: a reflexão comparativa e a reflexão probabilística. A reflexão comparativa vai desde o pensamento tautológico, passando para o metafórico, metonímico até atingir a intencionalidade. A reflexão comparativa vai assim desde a participação funcional à identificação global e sintética a uma personagem, que pode ser familiar ou mediática até um discurso crítico e avaliativo. Há uma abordagem de uma grande pobreza semântica, passando para uma abordagem cada vez mais atomizada e articulada. Passa-se de um nível de não argumentação para uma reflexão metafórica, sem uma distinção ainda das características de si e das profissões (Dumora, 2004).

Esta reflexão é descrita como a tensão entre as características das profissões e as características do sujeito. A reflexão probabilística é descrita como a tensão entre as exigências percebidas e as qualidades e os defeitos pessoais. Do ponto de vista cognitivo a descentração progressiva da percepção e da ação imediata e o desenvolvimento das estruturas formais e das capacidades metareflexivas podem explicar em termos Piagetianos a diferenciação e a mudança de níveis das dimensões que os jovens têm em consideração para construir a sua visão das profissões e das suas argumentações. O estudo das concepções de si coloca em evidência, a infância e a adolescência, o desenvolvimento das concepções psicológicas abstratas e relacionais e a diminuição das descrições concretas e físicas (Bariaud, 1997).

A projeção metonímica constitui a argumentação propriamente dita das intenções, desde as preferências até às, escolhas afirmadas ou projetos elaborados. É um trabalho mental de combinação entre as representações de si e as representações profissionais. Inicialmente as comparações são difíceis para o jovem que tem um raciocínio ainda metafórico, a nível global, de uma grande pobreza semântica. Quando é pedido ao jovem para se explicar, a argumentação na maioria das vezes é mais atomizada do que articulada. Progressivamente, a projeção sobre a personagem profissional é feita de forma mais analítica - metonímia – e a argumentação mostra uma certa combinação de qualidades comuns entre o eu e a imagem do profissional. Há uma comparação que se vai sistematizando gradualmente. O advento progressivo das capacidades de

abstração permite ao adolescente mais velho, perceber a complexidade do *self*, ou mesmo das contradições, e dos efeitos dos contextos sobre as preferências ou intenções. Em seguida, ele torna-se capaz de analisar as emoções e os afetos que experimenta e distancia-se em relação a algumas razões que podem designar-se como impostas, estereotipadas ou como imaturas (Dumora, 2010).

A reflexão probabilística vai desde o pensamento mágico, passando por um pensamento preditivo, previsional até atingir a reflexão estratégica. Esta reflexão é um trabalho de conceptualização da incerteza pelo qual os jovens tendem a descobrir e a avaliar as restrições: eles projetam progressivamente a dúvida, a hipótese e o raciocínio hipotético-dedutivo da argumentação das suas escolhas. A reflexividade probabilística progride globalmente da certeza mágica e da afirmação perentória nos mais jovens, à reflexão probabilística progressiva, com uma confrontação cada vez mais organizada entre as competências exigidas pelos profissionais ou as formações e as autoavaliações (Dumora, 2004). A elaboração das categorias mentais do possível, do provável e do real fornecem a capacidade de pensar a dúvida, a incerteza, a aleatoriedade, e as hipóteses da orientação. Coloca-se em causa a progressiva capacidade de raciocínio sobre os critérios, os cenários possíveis, as hierarquias e as soluções de resposta para planos alternativos.

Dumora (2004; 2010) apresenta um quadro de desenvolvimento das evoluções das descrições das profissões e respetivas argumentações. Como podemos observar na figura 4.1, para cada categoria de processos mentais (diferente colunas), o progresso de tempo (a partir de uma linha para outra, de cima para baixo) há uma evolução do pensamento das formas mais concretas, mais figurativas e simples, para representações e raciocínios cada vez mais abstratos e complexos. Esta figura resume as comparações interindividuais. Apresenta-se como um quadro de desenvolvimento com os progressos categoriais em níveis. Considera-se também a evolução dos conteúdos e dos processos mentais de cada mesmo indivíduo (comparações interindividuais ao longo do tempo), observadas nas progressões, nas regressões, nas hesitações, nas decisões súbitas ou mesmo na ausência de preferências e motivações (Dumora, 2010).

<b>Representação das profissões</b>	<b>Reflexão comparativa</b>	<b>Reflexão probabilística</b>
Perceção: sintética	Tautológica	Mágica
Imagética: coleções, <i>scripts</i> e cenas	Metafórica	Preditiva
Proposicional	Metonímica	Previsional
Funcional	Intencional	Estratégica

*Figura 4.1.* Evolução dos processos psicológicos das intenções de orientação. Adaptado de “La formation des intentions d’avenir à l’adolescence” by B. Dumora, 2004, *Psychologie du travail et des organisations*, 10, p.255.

Dumora (2010) refere ainda outro conjunto de categorias que surgem de forma espontânea nos discursos dos jovens. A autora denomina estas categorias de metareflexão, uma vez que, consistem em julgamentos espontâneos, autocríticas tanto introspetivas como retrospectivas, sobre as suas preferências e as suas argumentações. Incluem a consciência de contradições nos seus próprios discursos, críticas aos discursos dos outros, especialmente o discurso familiar sobre a orientação, as qualificações ou desqualificações das preferências abordadas anteriormente, ou um conjunto de discursos sobre o discurso que segundo a autora parecia justificar esta categorização.

Segundo Dumora (2010), a análise destas expressões espontâneas mostra que estas aumentam com o avanço da idade e que se diferenciam progressivamente como é mostrado na figura 4.2. Em adolescentes mais jovens, a metareflexão, quando esta existe, não se refere apenas aos conteúdos profissionais: ao longo da entrevista, alguns jovens denotam uma convicção pessoal, precisamente de acordo ou desacordo com os conselhos da família. Assim, quando estes evocam as suas preferências anteriores, eles podem estar a abordar crenças imaturas, como sonhos ou como os efeitos de uma adesão revolucionária aos interesses dos outros.

Durante o ensino secundário, a metareflexão distingue categorias do possível, do provável e do incerto. Mais tarde, a metareflexão pode também abranger o processo de desenvolvimento de intenções de orientação: os alunos podem evocar a influência das pessoas que estão ao seu redor, os seus projetos, os seus estereótipos, os seus critérios, eles podem analisar os termos dos conflitos sobre a orientação. Os jovens são capazes de comparar as implicações para sua vida futura e a identidade das diferentes possibilidades de orientação entre as quais eles hesitam.

<b>Metareflexão</b>
Apreciação maniqueísta (pensamento de tipo dicotômico, pouco relativista) dos conteúdos das imagens
Reconhecimento de nuances e da pluralidade das perspectivas
Hierarquização e avaliação das preferências
Explicação do <i>status</i> das preferências: prováveis, passíveis, sonhos, ilusões
Reflexão sobre o processo de desenvolvimento de preferências: influências sustentadas, modos, efeitos de pertença, estereótipos

*Figura 4.2* Evolução da metareflexão. Adaptado de “Le conseil constructiviste auprès d’adolescents: sa pertinence et ses limites” by B. Dumora, 2010, *L’orientation scolaire et Professionnelle*, 39, p.8.

Dumora, 2010

Segundo Dumora (2010) a reflexão sobre as preferências e profissões, especialmente sobre os processos cognitivos e emocionais que as influenciam mostrou-se de forma espontânea e sistemática com a ajuda do terapeuta. Assim, os discursos metareflexivos são espontâneos, e o investigador não necessita de os solicitar.

## **4.6. Discussão e Conclusões**

### **4.6.1. Análise comparativa dos modelos apresentados e proposta de um Modelo Conceptual de Reflexibilidade Ética na Carreira**

Com base nas concepções teóricas que se apresentou anteriormente tentamos fazer uma análise daquelas que são as similitudes entre as diferentes abordagens teóricas tidas em consideração (ver figura 4.3). Esta análise comparativa possibilitou-nos construir uma proposta de modelo conceptual da reflexibilidade ética na carreira.

Concretamente, neste modelo entende-se que a forma como os sujeitos pensam em relação à carreira se pode dividir em três níveis: o nível 1 denominado pensamento em espelho; o nível 2 denominado pensamento comparativo antecipatório e, o nível 3 denominado questionamento ético.

O nível 1 é caracterizado por um pensamento em espelho, isto é, o jovem está centrado em si, naquilo que são os seus interesses competências, e nas consequências das suas opções

de carreira para si. Trata-se de uma perspectiva autocentrada em que os outros são entendidos como instrumentais.

O nível 2 por sua vez caracteriza-se por um pensamento comparativo, em que o jovem deixa a perspectiva autocentrada para conseguir entender e considerar consequências a médio prazo, e o papel dos outros ainda que outros possam incluir apenas pais e pares, nas suas opções profissionais.

Por fim, no nível 3 de questionamento ético, o jovem é capaz de refletir tendo em consideração a sua perspectiva mas também a dos outros próximos (e.g., pais, pares) mas também do outro distante (e.g. o seu país). Assim como, perspetivar consequências das suas opções de carreira para os outros e dos outros nas suas opções de carreira.

Estas três formas de pensar em relação à carreira evoluem desde um nível de menor grau de complexidade até níveis mais avançados de reflexão. Estes níveis de pensamento assumem características semelhantes ao que diversos autores foram afirmando nas suas abordagens teóricas e que tentamos enquadrar pela sua análise conjunta. A ligação entre estas diferentes abordagens e os três níveis de pensamento em relação à carreira que propomos está representada na figura 4.3.

	<b>CONTRIBUTOS TEÓRICOS</b>					
	<b>Kohlberg (1976)</b>	<b>Bronfenbrenner (1979)</b>	<b>Law e McGowan (1999)</b>	<b>Howard e Walsh (2010)</b>	<b>Guichard (2005/2009)</b>	<b>Dumora (2004;2010)</b>
<b>Nível 1 Pensamento em espelho</b>	Estádio 1 e 2 Pré-convencional	Microsistema	Sensibilização e Significação	Associação	Eu - Curto prazo	Mágica e Preditiva Tautológica e Metafórica Sintética
<b>Nível 2 Pensamento Comparativo antecipatório</b>	Estádio 3 Convencional	Exossistema	Focalização	Sequência	Outro - Médio prazo	Previsional Metonímica e Imagética Proposicional
<b>Nível 3 Questionamento ético</b>	Estádio 4 e 5 Convencional e Pós-convencional	Macrossistema	Compreensão	Interação	Outro distante - Longo prazo	Estratégica Intencional Funcional

Figura 4.3. Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na Carreira: contributos teóricos



Mais concretamente e como representamos na figura 4.3 o nível 1, pensamento em espelho assume características do estágio 1 e 2 do nível pré-convencional de desenvolvimento moral de Kohlberg (1976), ou seja, é caracterizado por um raciocínio pragmático, na medida em que o sujeito maximiza a satisfação das suas necessidades e dos seus desejos e minimiza as consequências negativas para si. O outro é considerado na medida em que é visto como importante, num sentido pragmático e instrumental.

O nível 1 de pensamento contém também aspetos do denominado microsistema de Bronfenbrenner (1979), isto é, o sujeito é capaz de refletir acerca da importância do contexto familiar e escolar no desenvolvimento de carreira. Aborda-se a relação com os pais, a participação dos pais na vida dos jovens, ou os relacionamentos com os pares. O jovem está ainda focado num sistema muito fechado e específico.

Este primeiro nível de pensamento assume também algumas características do estágio 1 e 2 sensibilização e significação de Law e McGowan (1999). Os sujeitos começam por observar as pessoas mais próximas (e.g., a sua família, comunidade) explorando o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos profissionais. Mas também são capazes de observar e fazer comparações entre o *self* e o mundo do trabalho.

O nível 1 de pensamento engloba ainda as características do nível de associação de Howard e Walsh (2010), uma vez que os sujeitos são capazes de pensar sobre as suas escolhas de carreira, imaginando-se em vários papéis ou ambientes de trabalho mas não se envolvem verdadeiramente numa autorreflexão. Os discursos dos sujeitos que se encontram neste nível de pensamento relatam a importância de modelos, heróis ou figuras mediáticas para expressar as suas opções de carreira futuras.

Paralelamente envolve também características muito centradas no Eu e com consequências a curto prazo descritas na perspetiva triádica da carreira de Guichard (2009). Os sujeitos estão centrados numa perspetiva muito individual, egocêntrica, autocentrada onde o outro é instrumental e em que as consequências previstas, quando previstas, são a curto prazo, com um efeito quase imediato e para o próprio.

Do ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), os níveis de reflexão probabilística mágica e preditiva são características deste primeiro nível de pensamento, assim como, os níveis tautológico e metafórico de reflexão comparativa e sintético de descrição das profissões. O primeiro nível de pensamento é caracterizado assim por um raciocínio mágico, de tipo tautológico em que se transforma os objetos em realidades imaginadas, o conhecimento

inicial geralmente é confuso, misturam-se a realidade com a fantasia, veem o mundo de forma generalizada, global e concreta. Mas também por um raciocínio preditivo, de tipo metafórico que permite uma dedução com base em informações prévias. Fazem-se comparações muito sintéticas com base numa relação objetiva de sentido. O sujeito é capaz de identificar a existência de uma carreira mas não faz uma articulação entre causas e efeitos. As relações são ainda muito objetivas e concretas.

O segundo nível de pensamento denominado de pensamento comparativo antecipatório assume características do estágio 3 do nível convencional de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1976). Neste estágio os sujeitos concentram-se no que é esperado pelos outros. Os sujeitos comportam-se de acordo com estereótipos. O comportamento moralmente correto é aquele que obtém aprovação de outros. Ou seja, o papel dos outros é uma característica central neste nível de pensamento.

O nível 2 de pensamento contém também aspetos do denominado exossistema de Bronfenbrenner (1979), isto é, o sujeito é capaz de pensar não envolvendo apenas o seu microsistema mas incluindo também mais ambientes em que a pessoa está envolvida. Por exemplo, o sujeito começa a incluir nas suas afirmações o local de trabalho dos pais, as atividades da direção da escola entre outros.

Este segundo nível de pensamento assume também algumas características do estágio de focalização de Law e McGowan (1999). Os sujeitos começam a entender que o significado que atribuem ao mundo é diferente do dos outros. Os sujeitos continuam a ter o seu ponto de vista em consideração mas conseguem entendê-lo com diferente do dos outros.

O nível 2 de pensamento engloba ainda as características do nível de sequência de Howard e Walsh (2010). Neste nível o sujeito tem uma compreensão dos próprios interesses e competências, bem como uma compreensão das atividades de trabalho e as características do local de trabalho. O sujeito é capaz de descrever as atividades necessárias para atingir a realização do trabalho desejado.

O segundo nível de pensamento envolve características centradas no outro e com consequências a médio prazo descritas na perspectiva triádica da carreira de Guichard (2009). Neste nível de pensamento os sujeitos incluem o outro (e.g. pais, pares) nas suas intenções de escolha profissional, perspectivando algumas consequências de causa efeito a médio prazo.

Partindo do ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), o nível de reflexão probabilística previsionial, e metonímico de reflexão comparativa está presente neste

nível de pensamento dos jovens, assim como, imagético e proposicional de descrição das profissões. Os sujeitos são capazes de prever diversas consequências, apresentando um discurso metonímico acerca da carreira mas cada vez mais abrangente, mais atomizado e mais articulado do que acontecia anteriormente. Há uma identificação ainda que imagética com personagens que podem ser próximas (e.g. pais, pares) ou mediáticas (e.g. ídolos).

O terceiro nível de pensamento assume características do estágio 4 do nível convencional e do estágio 5 do nível pós-convencional de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1976). Neste estágio os sujeitos assumem a perspectiva de membros da sociedade. Há uma relação entre os sujeitos e o sistema, a sociedade. O sistema social é tido em consideração quando se têm que tomar decisões.

O nível 3 de pensamento contém também aspectos do denominado macrosistema de Bronfenbrenner (1979), isto é, o sujeito é capaz de refletir tendo em conta crenças, hábitos e valores culturais que afetam o desenvolvimento de carreira dos indivíduos. O sujeito deixa de estar focado num microsistema para passar a ter em consideração uma perspectiva mais abrangente, universal. Tem-se em consideração uma visão mais genérica e global.

Este terceiro nível de pensamento assume também algumas características do estágio de compreensão de Law e McGowan (1999). O sujeito apresenta uma apreciação dos efeitos das suas ações e das ações dos outros, e começam a compreender de que forma as ações passadas têm efeitos no presente, assim como as experiências do presente influenciam o futuro. Ao mesmo tempo envolve características centradas no outro mais distante e com consequências a longo prazo descritas na perspectiva triádica da carreira de Guichard (2009). Os sujeitos são também já capazes de descrever relações entre as suas intenções de escolhas e consequências futuras.

Partindo do ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), o nível estratégico de reflexão probabilística, intencional de reflexão comparativa e funcional de descrição das profissões está presente neste nível de pensamento dos jovens pois, os sujeitos são já capazes de descrever claramente as funções das profissões, com um discurso intencional e mais elaborado do que acontecia nos níveis anteriores. Paralelamente os sujeitos já construíram um plano de ação tendo desenvolvido um discurso estratégico e intencional para a concretização desse plano.

Concluindo, a pertinência que assume o estudo da reflexividade ética na carreira para o desenvolvimento do aconselhamento de carreira na atualidade justifica o investimento na

compreensão de como se processa o desenvolvimento desta forma de pensamento. Como tal, consideramos que a integração dos vários contributos da literatura num modelo teórico integrador e parcimonioso pode representar um avanço neste domínio de investigação. Com efeito, trata-se de uma proposta que visa contribuir para o desenvolvimento do estudo da reflexividade ética na carreira e que poderá ser explorada de forma a facilitar a avaliação e aconselhamento de jovens respondendo às exigências deste século no âmbito do aconselhamento de carreira.

#### **4.7. Referências**

- Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi. In H. Rodriguez- Tomé, S. Jackson, F. Bariaud(Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp.205-214).Paris: PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Brasil: Artmed editora.
- Coutinho, M.T Dam U.C., & Blustein, D.L. (2008). The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era. *International Journal of Vocational and Educational Guidance* 8, 5–18. doi: 10.1007/s10775-007-9132-6
- Duarte, M. E. (2004). O individuo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica, Extra-Série*, 549- 557.
- Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras. Prelúdio e fugas (ou a Psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39, 41-64.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na Psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : Continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19(2) 111-127.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262. doi: 10.1016/j.pto.2004.07.003
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : Sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 119-136. doi: 10.4000/osp.2489

- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C., & Vonthron, A.-M. (1997). Expérience étudiante et déterminismes scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(3), 389-414.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp.179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176. doi: 10.1023/A:1012207018303
- Guichard, J. (2003). Dans quels cadres théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées? La question des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation. Congrès de l'Association Internationale de l'Orientation Scolaire et Professionnelle, Berne.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. doi:10.1007/s10775-005-8789-y
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3<sup>d</sup> ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Howard, K, & Solberg, S. (2006). School-based social justice: The achieving success identity pathways program. *ASCA: Professional school counseling*, 9, 278-287. doi: 10.5330/prsc.9.4.4587465231061304
- Howard, K, & Walsh, M. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 143–152. doi:10.1016/j.jvb.2009.10.010

- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Eds.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1992). Estadio y secuencia: La vía cognitivo-evolutiva a la socialización. In (Eds.), *Psicología del desarrollo moral* (pp.103-132). Madrid: Alianza.
- Law, B. (1996). A career-learning theory. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education & Guidance: theory, policy and practice* (pp. 23-45). London: Routledge.
- Law, B., & McGowan, B. (1999). *Opening doors: A framework for developing career related learning in primary and middle schools*. London: CRAC - NICEC.
- Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. doi: 10.1002/tea.3660020306
- Porfeli, E. J., Härtung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57, 25-37. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163
- Reich, R.B. (2010). *Aftershock: The next economy and America's future*. New York: Knopf.
- Ricoeur, P. (2004). Ethique: De la morale à l'éthique et aux éthiques. In M. Canto-Sperber. (Eds.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (pp. 689-694). Paris: PUF.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Savickas, M. L. (1989). Career-style assessment and counseling. In T. Sweeney (Eds.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade* (pp. 289-320). Muncie: Accelerated Development Press.
- Savickas, M. (1992). New directions in career assessment. In D. Montross & C. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 336-355). Springfield, NJ: Charles C. Thomas.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x

- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In S. D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2010). Re-viewing scientific models of career as social constructs. *Revista Portuguesa de Pedagogia Psicológica, número conjunto comemorativo*, 33-43.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.vb.2009.04.004
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.





## **CAPÍTULO 5.**

### **Reflexividade ética na carreira: Desenvolvimento de um sistema de avaliação**





### **Resumo**

Este capítulo pretende apresentar o processo de construção e de validação de uma grelha de categorias para avaliar a reflexividade ética na carreira em jovens. Para a construção da grelha de categorias dois juízes analisaram os discursos resultantes de entrevistas sobre tomada de decisão de carreira de 20 jovens (50% raparigas) entre os 12 e os 18 anos a estudar entre o 8º e o 12º ano de escolaridade. Para analisar a validade da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC) entrevistaram-se 40 jovens (47.5% raparigas) entre os 12 e os 20 anos de idade, a estudar entre o 8º e o 12º ano de escolaridade. Estas entrevistas foram analisadas por dois novos juízes com base na grelha de categorias construída previamente. Efetuaram-se cálculos de coeficiente Kappa de Cohen verificando o grau de concordância entre os dois juízes. Os resultados mostraram que a Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC) construída é adequada para medir a reflexividade ética na carreira em jovens, apresentando-se um grau de concordância substancial em 23 entrevistas, excelente em 15 e moderado em apenas uma entrevista. Os resultados obtidos são discutidos e enquadrados à luz do Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na Carreira apresentados no capítulo anterior. Concretamente, consideramos que os fatores relacionados com a pessoa expressam um tipo de pensamento em espelho, as dificuldades expressam questionamento ético, o planeamento e a exploração expressam um pensamento comparativo antecipatório e que, as consequências relacionais expressam um pensamento comparativo antecipatório, o bem-estar um pensamento em espelho e as consequências económico-políticas expressam questionamento ético.

Palavras-chave: reflexividade ética; instrumento; análise conteúdo; carreira



### **5.1. Introdução**

O ser humano é definido como um ser social, que atua segundo normas, interage e compartilha os direitos e os deveres na sociedade. Refletir eticamente acerca da sua conduta e do impacto dessa conduta nos outros que o rodeiam é um aspeto fundamental na vida em sociedade. O contexto profissional encontra-se associado aos restantes papéis sociais, quer seja o contexto familiar, dos grupos de pertença, ou papéis inerentes aos macrossistemas políticos e económicos. A partir desta ideia surge uma concepção recente de aconselhamento de carreira em que esta é encarada como um processo complexo e multidimensional, alicerçado num conjunto de decisões e escolhas ao longo da vida, que deverá ser capaz de empoderar e promover a reflexividade ética das pessoas.

Definir reflexividade ética na carreira leva-nos a uma profunda reflexão acerca do impacto que as mudanças sociais e organizacionais atuais, resultantes da globalização económica e cultural, podem ter na forma como as pessoas consideram a sua carreira na atualidade (Guichard, 2009). Partindo das ideias de Ricoeur (2004) acerca da dimensão triádica da ética, refletir eticamente quanto às questões de carreira implica pensar não só, em termos de bem pessoal, mas também social, pensar um projeto de vida a partilhar com os outros e para os outros. Concebe-se então a reflexividade ética na carreira como uma dimensão triádica em que se engloba o *self*, o outro mais próximo mas também o outro mais distante. Esta reflexibilidade implica também antecipar consequências a curto, médio e a longo prazo para a humanidade. Promover esta reflexividade implica fomentar o questionamento acerca do que é uma sociedade justa nas suas trajetórias de vida e de carreira (ver capítulo anterior para maior aprofundamento).

Assim, as intervenções no desenvolvimento pessoal e de carreira têm focado a ideia de ajudar as pessoas a encontrar respostas para questões de desenvolvimento pessoal e de carreira, com as quais são confrontadas diariamente no contexto social onde estão inseridas tendo por base esta reflexividade (Guichard, 2013). No mundo laboral atual, as pessoas são colocadas perante decisões de carreira que irão ter consequências quer para o próprio quer para os que o rodeiam. Numa escolha de carreira é necessário refletir acerca das consequências dessa decisão para o indivíduo, para os que o rodeiam mas também num sentido mais geral, para o mundo em que está inserido. Não refletir acerca do impacto das suas decisões nos outros pode ter um impacto negativo na construção do *self* profissional e no mundo social em

que vivemos. De acordo com Jonas (1997) a adoção de uma ética pessoal de responsabilidade pela vida na Terra poderia ser o fim fundamental das intervenções de carreira.

Assim, a importância do estudo da reflexividade ética parece evidente. O seu estudo permitirá definir estratégias que objetivem a avaliação e a promoção da reflexividade ética, evitando condutas socialmente indesejáveis e dessa forma promovendo o bem-estar entre todos. Existem alguns estudos acerca desta temática na comunidade científica (e.g., Rallis & Rossman, 2010; Stahl, 2011), contudo, assiste-se ainda à necessidade de incremento desta linha de estudos ao nível da Psicologia da Carreira (Dumora, 2004; Guichard, 2013; Guichard, Pouyaud, Calan, & Dumora, 2012).

No estudo que apresentamos neste capítulo pretende-se dar um contributo neste sentido, promovendo a avaliação deste construto \_ reflexibilidade ética na carreira\_ em jovens. Concretamente, partiu-se do discurso dos jovens portugueses para perceber, a partir das suas intenções de escolha e respetiva argumentação, de que forma é que eles consideram e se consideram as questões éticas nas suas decisões de carreira. Assim, os objetivos deste capítulo são descrever o processo de desenvolvimento de um sistema de avaliação da reflexividade ética na carreira dos jovens a partir da criação de uma Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC), apresentação da validação dessa mesma grelha e como ela pode ser integrada num sistema de avaliação da reflexibilidade ética na carreira. Com esta Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC) podemos perceber como os jovens pensam eticamente as suas carreiras, e dar os primeiros passos no desenvolvimento de uma ferramenta que permita categorizar o discurso dos jovens quando se pretende avaliar a reflexibilidade ética na carreira dos mesmos. Para este propósito consideramos a metodologia qualitativa como mais aberta e capaz de proporcionar uma maior compreensão sobre os modos diferenciados como os indivíduos conceptualizam a reflexividade ética na carreira.

## **Estudo 1: Construção de uma Grelha de Categorias**

### **5.2. Método**

#### **5.2.1. Participantes**

Os participantes deste estudo são 20 jovens, com uma média de idade de 16.2 anos ( $DP=1.74$ ) provenientes da região norte de Portugal (ver quadro 5.1). Destes, integram 2 rapazes

e 2 raparigas desde o 8º ano até ao 12º ano de escolaridade. Trata-se de uma amostra de conveniência não aleatória.

Quadro 5.1

*Sexo e idade dos participantes por ano de escolaridade (N=20)*

Ano Escolar	Sexo	Idade			
		<i>N</i>	%	M	DP
8º	Raparigas	2	10	14	.0
	Rapazes	2	10	14	.0
9º	Raparigas	2	10	15	.0
	Rapazes	2	10	14.5	.70
10º	Raparigas	2	10	17	1.41
	Rapazes	2	10	16	.0
11º	Raparigas	2	10	17.5	.71
	Rapazes	2	10	17.5	.71
12º	Raparigas	2	10	18.5	.71
	Rapazes	2	10	18	.0

### 5.2.2. Instrumentos

Os participantes responderam a um Questionário sociodemográfico que incluía questões de natureza demográfica, como a data de nascimento, o sexo, a escola, o ano de escolaridade. Para além deste instrumento, os participantes responderam ao guião de entrevista semiestruturada que permite recolher informações quanto às opiniões e modos de pensar dos jovens acerca de três situações ou histórias que narram decisões que os jovens da mesma faixa etária têm que tomar em relação à sua vida escolar e profissional. Avalia a capacidade para se ir considerando as consequências das suas intenções de escolha não só para si, em termos de satisfação e realização pessoais (e.g., interesses, capacidades, objetivos), como também, para o ‘ele/ela’ mais próximos (e.g., impacto nos mais significativos) e para o ‘outro’, mais distante, a sociedade e o globo (e.g., contribuir para um ideal de sociedade, quanto a sustentabilidade, justiça, bem-estar).

Para a construção do guião de entrevista, foram elaboradas várias histórias. Todas as histórias foram discutidas quanto à sua adequação teórica e prática por especialistas com

conhecimentos ao nível do desenvolvimento de carreira de jovens (doutores e mestres em Psicologia da Carreira). Após estas discussões e construção do guião (ver anexo 1: 1ª versão do guião) foi realizada uma primeira entrevista com intuito de testar o guião. Neste processo, foram eliminados alguns tópicos de questões e mantidas questões abertas de forma a fomentar o discurso livre dos participantes. Questões como “o quê que achas que a tua família ia pensar?” ou “qual o papel dos outros nesta tomada de decisão?” foram consideradas questões a evitar, uma vez que não traziam informação nova e poderiam condicionar o discurso dos participantes. Passou-se a apresentar o ator da segunda situação no masculino e os atores da terceira situação passaram a ser apresentados no plural. A partir dessas discussões e do *feedback* sentido na primeira entrevista, incorporou-se modificações e selecionou-se as três histórias que compõem o guião final e que foi utilizado neste estudo (ver anexo 2: Versão final do guião).

### **5.2.3. Procedimento de recolha de dados**

A recolha de dados iniciou-se com a obtenção do consentimento informado junto dos pais, uma vez que a amostra deste estudo engloba jovens maioritariamente menores de idade. Os pais foram contactados via telefone. Depois de reunidas as condições foi agendado com o jovem o melhor horário para a realização da entrevista e pedido o seu consentimento também. No dia da entrevista os pais assinaram o pedido de autorização para a recolha de dados junto dos seus educandos, assim como, tal como os jovens assinaram uma nota explicativa da natureza e objetivos do estudo. Para recolha da informação foi utilizado um gravador áudio. As entrevistas foram realizadas individualmente em contexto familiar, ou em local público agendado de acordo com a disponibilidade de cada participante, garantindo-se condições físicas de conforto e confidencialidade. Todos os elementos que pudessem identificar os entrevistados foram eliminados da transcrição de forma a garantir o seu anonimato. A confidencialidade sobre a identidade dos participantes no tratamento e divulgação dos resultados foi garantida.

### **5.2.4. Análise dos dados**

Este estudo trata-se de um estudo exploratório, que recorreu à metodologia de análise de conteúdo segundo os pressupostos de Bardin (2004). Procurou-se ser sensível à totalidade de cada resposta, de acordo com a sugestão de Svensson (1989, citado por Eklund-myrskog, 1998), uma vez que esta é uma crítica frequentemente apontada às análises de conteúdo. Esta



crítica prende-se com o facto de, ao isolar e se retirar frases soltas do contexto em que estas foram produzidas, poderemos estar a alienar os participantes dos seus depoimentos (Säljö, 1982).

A análise de conteúdo organizou-se de acordo com as três etapas descritas por Bardin (2004): a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação.

Deste modo, na etapa da pré-análise deu-se início a uma primeira leitura flutuante dos textos escritos pelos participantes no sentido de se estabelecer contacto com os documentos a analisar. Todos os elementos foram tidos em consideração, sem exclusão de nenhum elemento.

Na fase da exploração do material, os dados brutos dos textos foram codificados, ou seja, “*transformados sistematicamente e agregados em unidades*”, possibilitando, assim, “*uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo*” (Holsti, 1969, cit in Bardin, 2004, p. 103-104). Esta etapa compreendeu um conjunto de tomadas de decisão relativamente à escolha das unidades de conteúdo e registo, às regras de contagem, e às estratégias de categorização.

Foi considerada como unidade de contexto, a globalidade das respostas dos sujeitos a cada uma das questões colocadas ao longo da entrevista. Como unidade de registo, foi considerada a ideia, enquanto unidade de significação, visando a categorização e análise de frequências. Foi ainda realizada uma análise temática, visando a necessidade de alcançar núcleos de sentido “*acerca de motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências, etc.*” (Bardin, 2004, p. 106). Especificamente, para cada unidade de conteúdo (resposta às questões) foram recortadas as várias unidades de registo (ideias), sendo posteriormente agrupadas em categorias de análise temáticas, ou seja, em “*núcleos de registo*”.

Como resultado desta análise, emergiram categorias de significado que possibilitaram a agregação e classificação das unidades de análise. A fase de tratamento e interpretação dos dados incidiu sobre o desenvolvimento das categorias ou núcleos de sentido que permitissem a organização das diversas unidades de registo descritas pelos participantes.

Na fase de tratamento e interpretação dos dados utilizamos o método de reflexão falada, no sentido de construir uma grelha de categorias que pudesse espelhar a forma como os jovens pensam as suas questões de carreira. Concretamente, à medida que se analisaram os discursos dos participantes foi-se discutindo a criação das categorias, a sua designação, que ideias se deveriam incluir na mesma categoria e que ideias deveriam dar origem a novas categorias.

Tentou-se repartir da melhor forma os elementos à medida que foram sendo encontrados, mantendo a sensibilidade para a possibilidade de existência de novas categorias.

Este é considerado um procedimento por “caixas” aplicável no caso da organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos (Bardin, 2004).

A categorização foi realizada por duas investigadoras com conhecimentos ao nível do desenvolvimento de carreira de jovens. Cada juiz codificou as mesmas entrevistas e no final de uma semana ocorreu uma reunião em que se debateu a análise de conteúdo efetuada e a concordância entre os dois elementos. Em caso de não concordância existiu um terceiro juiz que desempatou. Quando se considerou ter atingido a saturação teórica, ou seja, quando se considerou que a recolha de novos dados não acrescentaria qualquer mais-valia à informação já recolhida, deu-se por terminada a construção da grelha de categorias.

## **Estudo 2: Validação da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC)**

### **5.3. Método**

#### **5.3.1. Participantes**

Os participantes deste estudo são 40 jovens (47.5% raparigas), com uma média de idade de 16.3 anos ( $DP = 1.83$ ) provenientes da região norte de Portugal (ver quadro 5.2). Estes encontram-se a estudar desde o 8º ano até ao 12º ano de escolaridade. Trata-se de uma amostra de conveniência não aleatória.

Quadro 5.2

*Sexo e idade dos participantes por ano de escolaridade (N=40)*

Ano Escolar	Sexo	Idade			
		N	%	M	DP
8°	Raparigas	4	10	13.5	.58
	Rapazes	4	10	14.25	.50
9°	Raparigas	4	10	15	0
	Rapazes	4	10	15.25	.50
10°	Raparigas	4	10	16.5	1.0
	Rapazes	4	10	16.25	.50
11°	Raparigas	4	10	17	0
	Rapazes	4	10	17.75	1.5
12°	Raparigas	3	7.5	19	1.54
	Rapazes	5	12.5	18.5	.58

### 5.3.2. Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados

Os instrumentos e procedimentos de recolha de dados utilizados foram os mesmos referidos no primeiro estudo apresentado neste capítulo.

A codificação dos participantes foi feita em função do número que lhe foi destinado na base de dados, do sexo e do ano de escolaridade do participante. Assim, por exemplo, S1F8 representa o sujeito 1 que é do sexo feminino e do 8° ano.

### 5.3.4. Análise dos dados

A análise das entrevistas decorreu de forma semelhante ao descrito no estudo anterior. Para a validação da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC) recorreu-se à classificação das entrevistas recorrendo-se a um procedimento que avaliou a concordância entre dois elementos avaliadores (juizes) – acordo inter-juizes. Concretamente cada juiz atribuiu uma categoria da grelha previamente construída a cada unidade de análise da entrevista. A codificação foi realizada de modo independente por cada juiz. No final da análise de conteúdo realizada por cada juiz foram realizadas análises de diferenças inter-sujeitos de coeficiente Kappa de Cohen (k), assim como, uma análise descritiva (média,

desvio padrão) das categorias gerais, através do programa informático *IBM SPSS Statistics*, versão 21.

## **5.4. Resultados**

### **5.4.1. Estudo 1: Construção de uma grelha de categorias**

Da análise dos discursos dos participantes resultou a Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira apresentada na Figura 5.1. Concretamente evidenciaram-se dois grandes grupos de respostas: um relacionado com os fatores a ter em consideração no processo de tomada de decisão e outro relacionado com a perceção das consequências possíveis das várias opções ponderadas. É ainda possível verificar na figura 5.1 que foram identificadas 4 categorias gerais nos discursos dos jovens acerca dos fatores a ter em consideração, e 3 categorias gerais quanto às consequências perspectivadas. Na mesma figura é apresentada uma descrição de cada uma das categorias e subcategorias bem como exemplos de discursos que lhes deu origem.

<b>FATORES VALORIZADOS NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO</b>				
Categories gerais	Categories	Subcategoria	Descrição/núcleo de sentido	Exemplos
<b>Pessoa</b>	São referidos fatores centrados na pessoa, em que se inclui: interesses, competências, agência, vocação e emoções.			
	<b>Interesses</b>		Refere-se aos interesses que os jovens têm em consideração na tomada de decisão de carreira. O que eles gostam, as preferências que são importantes e que podem guiar a sua escolha. Inclui-se a ideia de se fazer aquilo que realmente se quer.	“ela devia fazer aquilo que ela mais gosta” (S1F8) “acho que ela devia fazer o que gosta realmente” (S10M10)
	<b>Competências</b>		Refere-se à menção de aspetos académicos e profissionais, envolvidos no alcance de rendimento e mestria. Refere-se também a competências pessoais, importantes à vida em sociedade e à cidadania. Expressões como ter jeito são características.	“se ela é boa aluna eu acho que ela devia optar por seguir a medicina” (S7F9) “se ela tem muito jeito para representar devia pensar bem” (S13M11)
	<b>Agência</b>		Refere-se à ideia do sujeito ter autonomia na tomada de decisão, de escolher a opção que mais se ajusta aos aspetos que considera pertinentes para essa decisão. Considera-se também a falta de agência, i.e., o sujeito ser influenciado pelos outros, de não ser uma decisão sua.	“mas acho devemos seguir a nossa cabeça” (S9F10) “eu fui um bocado pelo que me diziam” (S12F10)
	<b>Vocação</b>		Refere-se à ideia de descobrir qual a profissão mais adequada ao perfil de cada indivíduo. A ideia de se ter nascido para realizar determinada atividade.	“iria mudar a sua vocação” (S8M9) “neste momento a minha vocação é para ser guia turístico” (S8M9)

	<b>Emoções</b>	<b>Self</b>	Refere-se à ideia de lidar com as emoções sentidas com a possível ausência dos pais.	“se fosse tinha de pensar bem porque ia ter de se afastar dos pais e para ela isso podia ser difícil” (S14F11) “estar sem eles podia ser difícil” (S14F11)
		<b>Outro Próximo</b>	Refere-se à ideia de como o outro lidaria com a possível ausência.	“eu acho que ia ser muito difícil para os pais se fossemos embora” (S14F11) “para um pai que nunca teve um filho fora de casa isso deveria custar muito” (S14F11)
<b>Dificuldade</b>	Refere-se às dificuldades apontadas quer durante o processo de tomada de decisão de carreira, ou dificuldades das ocupações, no impacto das suas escolhas para os outros, ou da implementação das suas decisões quer para si quer para os outros próximos.			
	<b>Tomada de decisão</b>		Refere-se ao nível de dificuldade que afirmam sentir durante o processo de decisão de carreira. Utilizam expressões como: pode ser fácil ou difícil.	“é muito difícil de escolher, entre uma e outra” (S18F12) “aqui é fácil de escolher” (S18F12)
	<b>Ocupação</b>		Refere-se à ideia de se considerar um curso ou uma profissão, como sendo mais fácil ou difícil do que o outro ou a outra, quanto às suas características.	“é mais fácil ser atriz do que ser médica” (S7F9) “tirar um curso de representação deve ser mais fácil do que de medicina” (S5F9)
	<b>Impacto das escolhas nos outros</b>		Refere-se a ideia de que é complicado ou que nunca pensaram no impacto das suas escolhas nos outros.	“acho que nós raramente pensamos neles porque pensasse mais no seu sucesso do que no que pode acontecer as outras pessoas” (S18F12) “é complicado pensar se os outros vão sofrer com as nossas opções” S20F12
	<b>Implementação escolha</b>	<b>Self</b>	Refere-se à ideia de que ao efetuar uma escolha, é difícil implementá-la do ponto de vista pessoal.	“isto de conciliar o futebol com a escola depois torna-se muito mais difícil a partir daí” (S19M12) “quero fazer isso mas é difícil seguir esse caminho” (S19M12)

		<b>Outro Próximo</b>	Refere-se à dificuldade em implementar uma decisão tendo em consideração o impacto da mesma no outro mais próximo.	“é difícil ir porque eles sabem que já é difícil ter um filho fora, agora os dois é ainda mais” (S19M12) “como é que eles conseguiram ir sabendo que os pais iam ficar sem ninguém” (S20F12)
<b>Planeamento</b>	Diz respeito à perspetiva temporal, e às expectativas de futuro. São categorias que expressam a ideia de construção de futuro.			
	<b>Perspetiva temporal</b>		As respostas podem ir no sentido do hedonismo (fazer o que me dá prazer no presente) mas também no sentido da perspetiva temporal (foco no presente, passado e futuro).	“vivem mais para o presente do que que vão viver para o futuro” (S13M11) “estamos a pensar no que vamos fazer hoje porque amanhã não se sabe o que vamos fazer” (S11M10)
	<b>Expectativas de futuro</b>	<b>Salário</b>	Refere-se à importância de escolher uma profissão em que ganhem bem mas também escolher uma opção que implique gastar menos dinheiro.	“se optasse pela medicina ia ganhar muito mais “ (S15M10) “ele ia gastar menos dinheiro se ficasse cá” (S15M10)
		<b>Barreiras</b>	Refere-se à perceção dos obstáculos externos a si quanto ao futuro. Inclui questões relacionadas com o desemprego ou barreiras relacionadas com estereótipos de género e idade.	“aqui há o desemprego” (S13M11) “para ela se calhar é pior do que para ele” (S16F11)
		<b>Sucesso</b>	Refere-se à ideia de alcançar no futuro uma profissão em que tenham mais e melhores saídas profissionais ou mais oportunidades.	“eu via o que me poderia trazer mais sucesso, eu pensava nas saídas profissionais, no sucesso que ia ter” (S13M11) “tem de ver bem aonde vai ter mais saídas” (S14F11)

<b>Exploração</b>	Referência à exploração de carreira mencionando atividades para conhecer melhor as ocupações. Incluem a observação, a experimentação, informação e a imaginação. Assim como, os recursos utilizados na exploração: a internet e as figuras de suporte social.		
	<b>Observação</b>	Refere-se a comportamentos que os jovens veem nos outros mais próximos (e.g., amigos), mas também mais distantes (e.g., mídia e a televisão), que contribuem para os conhecimentos que têm em relação ao mundo escolar e profissional.	“eu bem vejo o meu pai, ele é gestor e eu bem vejo o que ele faz” (S10M10) “ele é engenheiro e já me levou a ver o que ele faz, a mim ajudou-me” (S10M10)
	<b>Imaginação</b>	Refere-se à ideia de projeção de um determinado papel ou descrição de como se imagina a desempenhar um papel.	“eu vejo-me tanto num sítio como noutro” (S2M8) “eu imagino que um médico tenha de trabalhar muito” (S4M8)
	<b>Experimentação</b>	Refere-se a experiências relatadas como importantes no processo de escolha de carreira. Envolve experiências realizadas em contexto escolar, mas também atividades realizadas fora desse contexto que contribuíram para melhor conhecer determinada tarefa ou trabalho.	“outra coisa foi também na escola em que tivemos de fazer uma cena, tivemos de mexer como se chama? num circuito e tivemos a fazer isso, tivemos a por a iluminação nas escadas” (S10M10) Para mim estar lá e fazer o mesmo que eles foi uma experiência muito fixe” (S10M11)
	<b>Recursos</b>	Incluí a referência a meios de auxílio à exploração de carreira	
		<b>Internet</b>	Refere-se à internet como um recurso a utilizar na exploração de carreira. É vista como útil no processo de procura de informações relativamente ao meio laboral. “pesquisar um pouco na internet também sobre ambas as coisas por exemplo, podia ajudar” (S11M10) “a internet tem tudo é só ir lá e procurar, ia ajudar” (S12F10)
		<b>Figuras Suporte Social</b>	Refere-se à importância de várias figuras que oferecem suporte social, nomeadamente, apoiam a tomada de decisão do jovem. Inclui a percepção da opinião dessas figuras e sua importância para o processo de tomada de decisão.



			<p><b>Familiares</b>                  Refere-se à percepção têm da opinião dos familiares e de que forma é que os jovens ponderam a influência dessas perspectivas nas suas opções de carreira.</p>	<p>“a opinião dos meus pais era importante se tivesse indecisa” (S9F10)                  “se não soubesse a primeira coisa era logo a opinião dos meus pais” (S7F9)</p>
			<p><b>Pares</b>                  Refere-se à percepção que os jovens têm do apoio que os amigos lhes poderiam fornecer.</p>	<p>“pedia ajuda dos meus amigos, eles podiam-me ajudar” (S5F9)                  “perguntava opinião aos amigos” (S8F9)</p>
			<p><b>Psicólogo</b>                  Refere-se ao psicólogo como uma figura a quem recorrer em caso de dúvidas relativamente às escolhas vocacionais. Inclui-se aqui também os resultados dos testes vocacionais realizados pelo psicólogo.</p>	<p>“também podia ajudar ir lá ao psicólogo” (S11M10)                  “os psicólogos passam uns testes e isso ajuda” (S10M10)</p>
			<p><b>Professores</b>                  Refere-se aos Professores ou aos diretores de turma como figuras importantes no processo de decisão de carreira.</p>	<p>“aos professores também, já que são eles que têm vindo ajudar no seu percurso escolar” (S8M9)                  “penso que ele deveria ter confiança e perguntar aos professores qual seria a melhor opção, ver a opinião deles quanto ao assunto” (S8M9)</p>
			<p><b>Conhecidos</b>                  Refere-se a conhecidos como indivíduos importantes no processo de tomada de decisão de carreira. Categoria utilizada</p>	<p>“porque a opinião de toda a gente conta, mesmo sendo por exemplo um desconhecido, eu acho que porque se o desconhecido, por exemplo nos não o conhecemos mas ele até nos conhece, não é bem</p>

			quando o jovem afirma que a opinião dos outros poderia ser importante no processo de tomada de decisão mas não especifica quem.	desconhecido, podemos ter convivido com eles em pequenos” (S8M9) “a pessoa pode ter acompanhado a nossa evolução na escola e saber que a nossa área de vocação é as línguas, assim essa pessoa pode dizer para seguir o turismo porque acha que é o melhor para nos porque nos conhece e nos devemos ouvir essas opiniões” (S8M9)
<b>CONSEQUÊNCIAS PREVISTAS AO OPTAR POR DETERMINADA ESCOLHA DE CARREIRA</b>				
Categories Gerais	Categories	Subcategori a	Descrição/ Núcleo de Sentido	Exemplos
<b>Relacionais</b>	Consequências que implicam efeitos nas suas relações com os outros, nomeadamente consequências ao nível da separação de figuras significativas; ao nível do reconhecimento social; das oportunidades de ajuda aos outros; de correspondência às expectativas na relação com os outros; e de fazer novas relações devido às suas opções de carreira.			
	<b>Separação</b>	Refere-se à ideia de manter ou afastar-se das suas relações pessoais, das figuras significativas.		
		<b>Self</b>	Refere-se ao impacto percebido das suas decisões nas relações, incluindo dificuldades pessoais de separação dos familiares ou amigos como consequências de optar por determinada opção de carreira.	“deixava de conviver com os amigos e com os pais” (S8F8) “se ele fosse para fora tinha de ficar longe da família” (S7F9)
		<b>Outro Próximo</b>	Refere-se ao impacto da escolha de um determinado caminho ou opção, nos outros.	“deixar os meus pais ia ser horrível para eles” (S16F11) “os meus pais iam sentir muito” (S16F11)

	<b>Reconhecimento Social</b>	Refere-se à importância do reconhecimento coletivo de uma determinada atividade profissional. Envolve a ideia do querer e gostar de ser famoso mas também o oposto. A referência a figuras midiáticas e a influência dessas pessoas nas suas decisões de carreira.	
		<b>Self</b>	Refere-se ao impacto do reconhecimento social para o próprio. Inclui-se a ideia da importância percebida da fama para o próprio. “é assim se ela fosse para o curso de representação ia ser famosa” (S15M11) “talvez ele queira ser como a Judite de Sousa ou assim alguém famoso” (S10F10)
		<b>Outro Próximo</b>	Refere-se ao impacto de se ser famoso para os outros. “se ela fosse famosa os amigos iam ficar todos contentes, iam ser famosos também” (S2M8) “a família também ia sofrer com essa fama” (S9F10)
	<b>Ajuda</b>	Capacidade de se poder ajudar outros através da atividade profissional escolhida.	
		<b>Outro Próximo</b>	Refere-se a oportunidade para ajudar o outro mais próximos. “depois no futuro pode ajudar as pessoas que precisam dela” (S8M9) “pode ajudar os pais no futuro” (S6M9)
		<b>Outro Distante</b>	Refere-se à oportunidade de ajudar o outro mais distante como o país ou a sociedade de uma forma geral. “eu quero fazer isto eu vou para o estrangeiro está bem mas vou estar ao mesmo tempo também estar a prejudicar a situação do meu país” (S13M11) “porque depois quando eu voltar vou ajudar também a isto avançar” (S13M11)
	<b>Correspondência</b>	Referência à importância de se poder corresponder às expectativas criadas na implementação da escolha. Essas expectativas podem ser pessoais ou dos outros.	

		<b>Self</b>	Refere-se à importância dessa escolha ir de encontro à perspectiva que tinham dessa atividade laboral, ou corresponder as expectativas que eles próprios tinham para o seu futuro.	“ele se calhar viu que aquilo por que ele estava a optar não era aquilo que ele esperava” (S20F12) “aquilo pode não ser aquilo que ele achava que fosse, ele pensa que o trabalho é fazer uma coisa mas pode não ser” (S20F12)
		<b>Outro Próximo</b>	Refere-se à ideia de não deixar ficar mal ou desapontar os outros ao não corresponder a expectativa que eles tinham do papel ocupacional que o jovem irá desempenhar.	“ia ser um grande choque para eles não é?” (S5F9) “os pais tinham uma ideia e depois iam ficar tão desapontados” (S12F10)
	<b>Novas Relações</b>		Refere-se ao conhecer novas pessoas, fazer novas amizades. Conhecer um/uma parceiro/a de vida. Inclui-se também a ideia de constituir família.	“se ele fosse para fora ia conhecer gente nova, ia fazer novas amizades” (S8M9) “Podia conhecer a mulher da vida dele lá, casar e ter filhos” (S11M10)
<b>Bem-estar</b>	Inclui consequências que promovem nos jovens a ideia de conforto com a opção de carreira escolhida.			
	<b>Motivação</b>		Refere-se à escolha de uma profissão que os faz sentirem-se satisfeitos, motivados e concretizados profissionalmente. Inclui-se também consequências negativas: aborrecimento, desinteresse, desmotivação com atividade.	“ia fazer o que gostava logo ia estar motivado” (S17M12) “mas depois eu estava lá e não tinha gosto de lá estar, não tinha gosto de ir às aulas, eu não gostava de estar lá, estava desmotivado, não era para mim” (S10M10)
	<b>Arrependimento</b>		Refere-se à possibilidade de se poderem arrepender, pelo receio de ter tomado decisões de carreira que consideram erradas.	“não sei, acho que o que podia acontecer é que ela se podia arrepender” (S6M9) “eu tinha medo de depois me arrepender” (S5F9)

	<b>Felicidade</b>	Refere-se ao poder vir (ou não) a ser feliz com a decisão tomada.	“acho que ser atriz a fazia muito mais feliz consigo própria”(S20F12) “ia ser feliz” (S3F8)
	<b>Desenvolvimento de competências</b>	Refere-se ao crescimento pessoal e profissional, de aquisição de novas competências. Inclui também o contacto com novos locais e diferentes culturas como formas desenvolvimento de competências.	“ela ia crescer muito enquanto pessoa, ia aprender imenso” (S14F11) “ia conhecer outras culturas, outras formas de viver, ia aprender muito” (S20F12)
	<b>Tempo livre</b>	Refere-se à ideia de ter mais ou menos tempo livre, consoante o tempo ocupado com a atividade laboral.	“ela ia ter muito mais tempo livre se seguisse a representação não é?” (S4M8) “Não ia ter tanto tempo livre se tivesse de estudar para medicina” (S6M9)
	<b>Saúde</b>	Aponta para o poder estar mais vulnerável a doenças ao contactar profissionalmente com ambientes propícios (e.g., médico). Inclui-se aqui também a ideia da saúde mental.	“e só que estava exposta a vários vírus, doenças, podia ficar doente com mais facilidade” (S8M9) “podia ficar doente da cabeça se não escolhesse o que gostava” (S9F10)
<b>Económico/ Políticas</b>	Apontam para consequências ao nível do desenvolvimento económico e político da comunidade.		
	<b>País</b>	Refere-se ao impacto na estrutura social e desenvolvimento do país.	“uma pessoa fala em ir para fora mas quer dizer isto é muito mau para Portugal, se formos todos embora o que é feito das pessoas que ficam aqui?” (S20F12) “Só o país é que tem a perder com isto, as pessoas é que perdem, não é mais ninguém” (S13M11)

	<b>Oportunidades</b>	Refere-se à percepção de melhores oportunidades profissionais contribuindo para uma maior produtividade do país. Maiores oportunidades sociais de crescimento da comunidade.	“pois, tinha mais oportunidades de ser útil” (S18F12) “ia ter mais possibilidades de fazer alguma coisa pelas pessoas” (SS20F12)
	<b>Económicas</b>	Refere-se a consequências para a economia mundial.	“quem ganha com isto são os países ricos porque a economia deles cresce e a nossa não” (S20F12) “os políticos pensam que ganham muito com isto mas não ganham, a economia do mundo está a cair com o desemprego” (S13M11)

Figura 5.1 Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira

As figuras 5.2 e 5.3 ilustram de uma forma global a hierarquia das categorias conceptuais construídas a partir do discurso dos jovens, no que diz respeito quer aos fatores quer às consequências que eles têm em consideração quando têm que tomar uma decisão de carreira, respetivamente. Estas figuras permitem uma leitura mais intuitiva da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira, construída com base no discurso dos jovens.

Como se pode observar nestas figuras, no que diz respeito aos fatores as categorias em média mais mencionadas pelos jovens foram os fatores relacionados com a Pessoa ( $M = 24.8$ ;  $DP = 11.21$ ), seguindo-se a exploração ( $M = 17.1$ ;  $DP = 8.43$ ), o planeamento ( $M = 13.0$ ;  $DP = 8.85$ ) e por fim as dificuldades ( $M = 12.1$ ;  $DP = 7.69$ ). Relativamente às consequências, as consequências relacionais em média mais mencionadas pelos jovens ( $M = 13.3$ ;  $DP = 6.59$ ), seguindo-se o bem-estar ( $M = 10.9$ ;  $DP = 5.96$ ), e as consequências económico/políticas ( $M = 8.2$ ;  $DP = 6.39$ ).

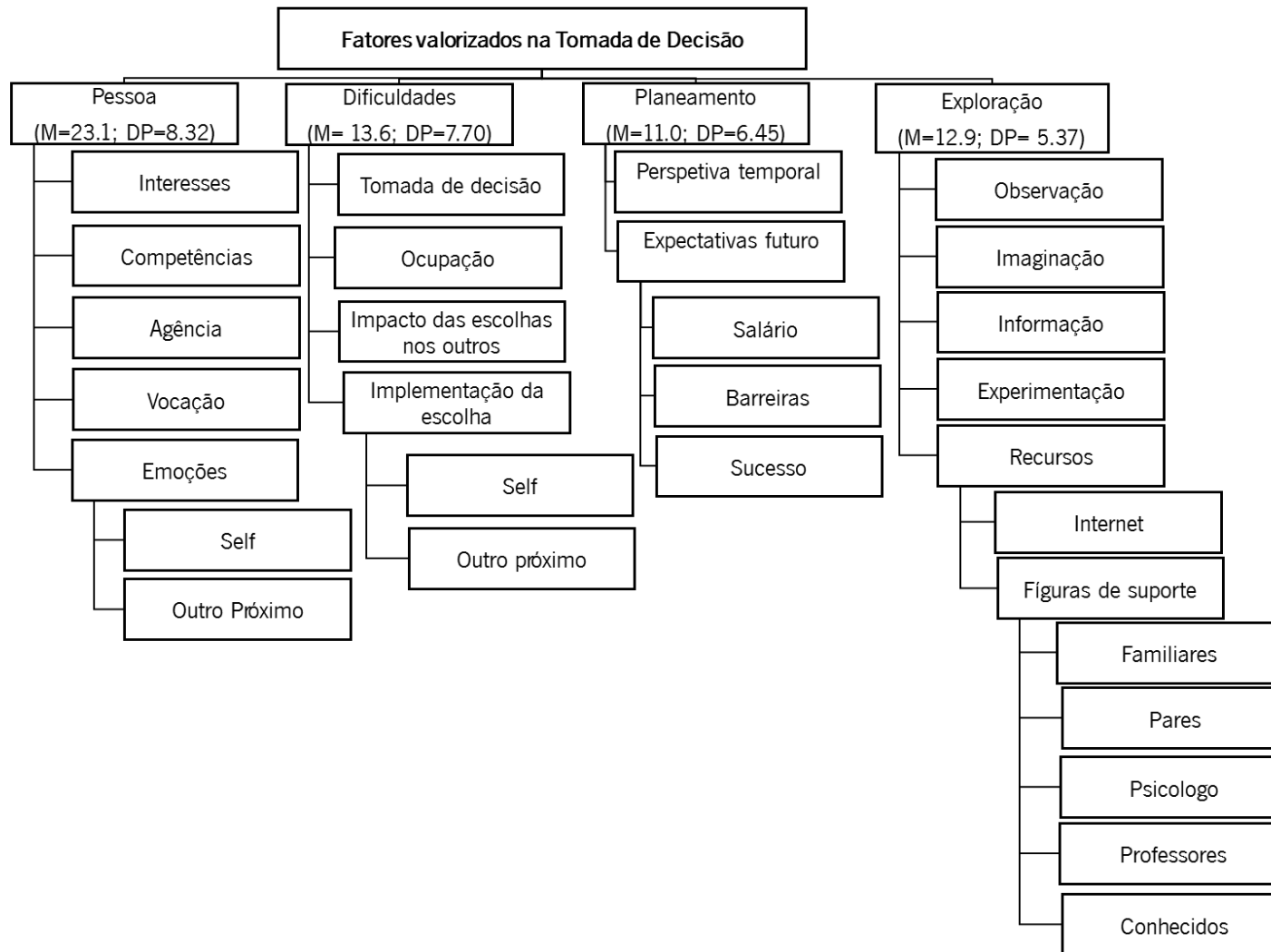


Figura 5.2: Categorias relativamente aos fatores valorizados no processo de tomada de decisão de carreira



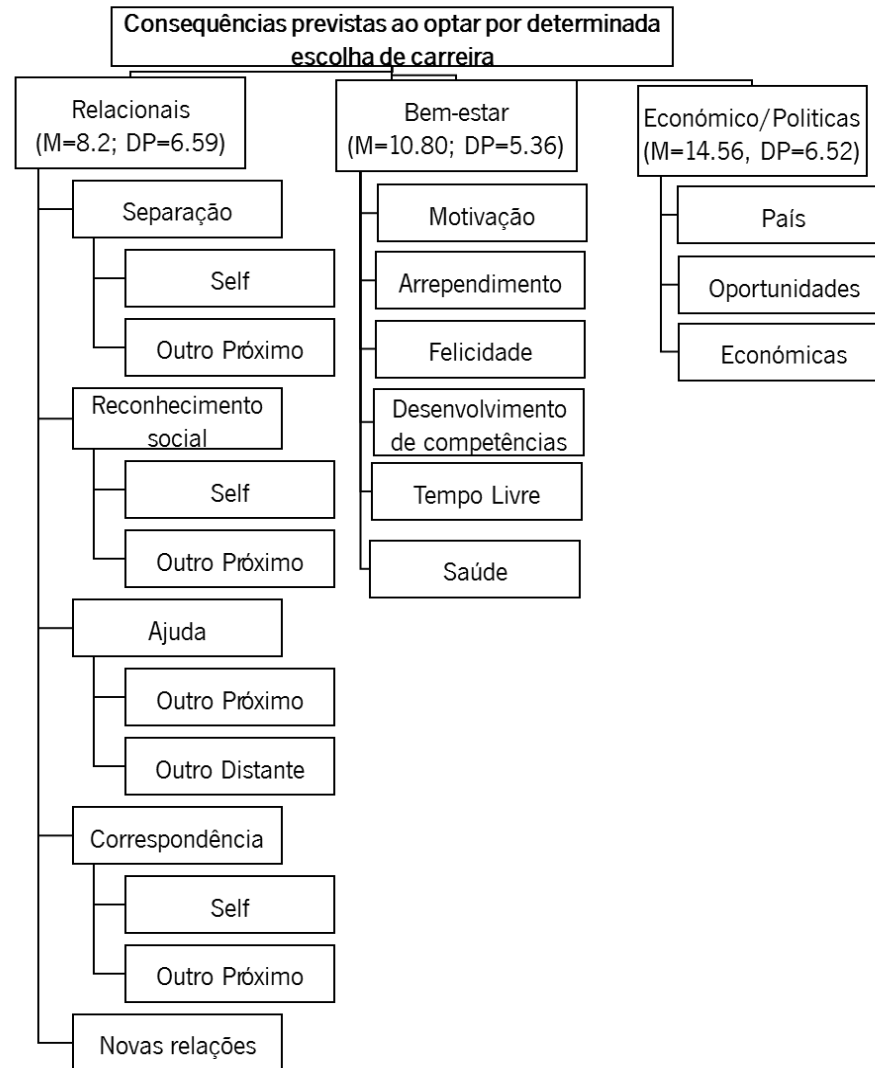


Figura 5.3: Categorias relativamente as consequências previstas ao optar por determinada escolha de carreira

#### 5.4.2. Estudo 2: Validação da Grelha de Categorias Conteúdo de Pensamento sobre a Carreira – (GCCPC)

No Quadro 5.3, estão apresentados os valores dos coeficientes kappa de Cohen em cada entrevista. Verificou-se um grau de congruência substancial entre os juizes, uma vez que, os valores de kappa de Cohen calculados para cada uma das 12 categorias nunca foram inferiores a .60 (Landis & Koch, 1977). Mais concretamente, 12 entrevistas apresentaram índice de concordância excelente ( $k > .80$ ), 23 entrevistas apresentaram índice de concordância substancial ( $k > .60 < .80$ ) e apenas uma entrevista apresentou um nível de concordância moderado ( $k > .40 < .60$ ).

Quadro 5.3

*Valor do coeficiente Kappa de Cohen por entrevista (N=40)*

Entrevista	Kappa de Cohen	Entrevista	Kappa de Cohen	Entrevista	Kappa de Cohen
S21F8	.72	S34M9	.94	S43F11	.72
S22M9	.76	S44F10	.77	S37F12	.79
24F10	.60	S48M11	.76	S27F8	.78
S38F11	.78	S35F9	.80	S49F12	.97
S36M12	.69	S45M10	.81	S40M10	.83
S23M8	.83	S53M11	.76	S60M9	.94
S28M9	.79	S46M12	.80		
S29M10	.78	S47F9	.83		
S41M11	.87	S57M10	.74		
S30M12	.74	S55F11	.81		
S25F8	.74	S52M9	.80		
S32F9	.80	S54M11	.92		
S42F11	.91	S56F10	.81		
S31F10	.73	S50M12	.80		
S39F12	.74	S51M12	.89		
S26F8	.72	S58M9	.95		
S33F9	.83	S59M9	.91		

No Quadro 5.4, estão apresentados os coeficientes kappa de Cohen para cada categoria e subcategoria no que se refere aos fatores a ter em consideração no processo de tomada de decisão. Analisando a concordância entre categorias relativamente aos fatores a ter em consideração, pode-se concluir que 4 categorias (professores; recursos; imaginação; e vocação) apresentaram um grau de concordância excelente ( $k > .80$ ). Oito categorias (salário, familiares, pares, psicólogo, observação, ocupações, agência, emoções self) apresentaram um grau de concordância substancial ( $K > .60$ ). Sete categorias (barreiras, perspectiva temporal, conhecimento, experimentação, implementação no self, implementação nos outros e emoções outro) apresentaram um grau de concordância moderado ( $k > .40$ ) e, por último, cinco categorias (interesses, competências, sucesso, dificuldades no processo tomada de decisão, dificuldades impacto as escolhas nos outros) apresentaram um grau de concordância fraco ( $k < .20$ ).

Quadro 5.4

*Coefficiente Kappa de Cohen por categoria dos fatores valorizados no processo de tomada de decisão de carreira*

Categories	Sub categorias	Sub categorias	Kappa Cohen	
<b>Gerais</b>				
Pessoa	Interesses		.26	
	Competências		.20	
	Agência		.71	
	Vocação		.90	
	Emoções	<i>Self</i>	.69	
		Outro Próximo	.48	
Dificuldade	Tomada de decisão		.25	
	Ocupação		.60	
	Impacto decisões nos outros		.32	
	Implementação da escolha	<i>Self</i>	.47	
		Outro Próximo	.55	
Planeamento	Perspetiva temporal		.50	
	Expetativas de futuro	Salário	.69	
		Barreiras	.54	
		Sucesso	.20	
Exploração	Observação		.61	
	Imaginação		.84	
	Informação		.56	
	Experimentação		.47	
	Recursos	Internet		.92
		Figuras de Familiares		.64
		suporte social		
		Pares	.68	
	Psicólogo	.73		
	Professores	1.00		
	Conhecidos	.51		

No Quadro 5.5, estão apresentados os valores dos Índices kappa para cada categoria e subcategoria do grupo de respostas relacionadas com a percepção das consequências a considerar na tomada de decisão de carreira. Pela sua leitura pode-se concluir que duas categorias (arrependimento, saúde) apresentaram um grau de concordância excelente ( $k > .80$ ), quatro categorias (ajuda outro próximo, correspondência outro próximo, novas relações, tempo livre) apresentaram um grau de concordância substancial ( $k > .60$ ), oito categorias (separação outro próximo, reconhecimento social próximo, ajuda outro distante, correspondência *self*, felicidade, desenvolvimento de competências, país e económicas) apresentaram um grau de concordância moderado ( $k > .40$ ) e, quatro categorias (separação *self*, reconhecimento social *self*, motivação, oportunidades) apresentaram um grau de concordância fraco ( $k < .20$ ).

Quadro 5.5

*Coefficiente Kappa de Cohen por categoria das consequências previstas ao optar por determinada escolha de carreira*

Categorias gerais	Sub categorias	Sub categorias	Kappa de Cohen	
Relacionais	Separação	<i>Self</i>	.31	
		Outro próximo	.42	
	Reconhecimento social	<i>Self</i>	.32	
		Outro próximo	.45	
	Ajuda	<i>Self</i>	.72	
		Outro próximo	.40	
	Correspondência	<i>Self</i>	.53	
		Outro próximo	.70	
		Novas relações		.72
	Bem-estar	Motivação		.21
Arrependimento			.86	
Felicidade			.42	
Desenvolvimento de competências			.44	
Tempo livre			.75	
Saúde			1	
Económico/ políticas	País		.52	
			.28	
	Económicas		.55	

### 5.5. Discussão e conclusões

Este estudo teve como principal objetivo contribuir para a construção de um sistema de avaliação da reflexividade ética na carreira. Neste sentido, consideramos a Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC) como um passo importante pois permitiu perceber o que os jovens têm em consideração quando pensam acerca das suas carreiras, assim como, a forma como pensam relativamente à carreira.

De uma forma geral, a GCCPC incluí duas categorias gerais: fatores que os jovens têm em consideração e consequências das opções que consideram. Os fatores a ter em consideração por estes jovens parecem suscetíveis de serem agrupados em 4 categorias gerais,

que por sua vez dão origem a subcategorias. As consequências, dão origem a 3 categorias gerais que por sua vez se agrupam em diversas subcategorias.

Em termos de categorias gerais definiu-se fatores relacionados com a pessoa, com a dificuldade no processo de tomada de decisão, com o planeamento e com a exploração de carreira. Quanto às consequências que os jovens consideram, incluem consequências relacionais, de bem-estar e económico-políticas.

A partir da análise de cada uma destas categorias podemos analisar que tipo de discurso é que o sujeito apresenta relativamente à forma como pensam eticamente as suas questões de carreira. Isto é, se a pensam numa perspetiva mais egocêntrica, centrada no *self* e com consequências para o Eu, que reflete as características assumidas pelo nível 1 denominado pensamento em espelho, do Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na Carreira que propusemos no capítulo anterior; ou se pelo contrário, perspetivam consequências para os Outros quer sejam próximos ou distantes, numa perspetiva mais social e menos autocentrada no impacto no *self*, em que se espelham características do nível 3 denominado de questionamento ético. Passando por um pensamento de nível 2 mais comparativo antecipatório. Neste sentido, consideramos que esta análise das categorias obtidas com o discurso dos jovens à luz do Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na Carreira permitir-nos-á avaliar para além do que os jovens pensam, como eles pensam acerca da carreira e em que nível de reflexividade ética se situa esse pensamento.

Com este intuito, apresentamos na figura 5.5 uma leitura das categorias tendo por base os níveis de pensamento ético na carreira proposto pelo Modelo.

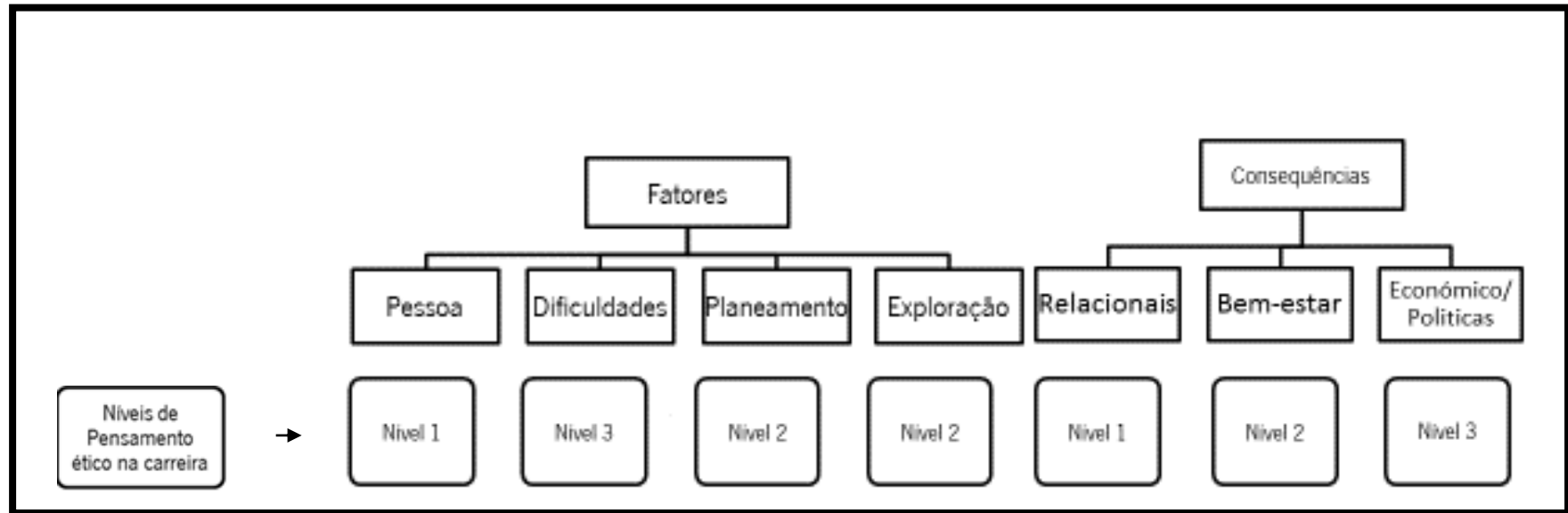


Figura 5.4. Correspondência entre as categorias de conteúdo de pensamento e os níveis de pensamento Modelo da Reflexividade Ética na Carreira



Como se pode observar na figura 5.5 consideramos que por exemplo, quando os jovens abordam categorias centradas na pessoa, estes apresentam um discurso com características do nível 1 de pensamento em espelho. O conhecimento inicial geralmente é confuso, misturam a realidade com a fantasia, assim como centrado no Eu, numa perspetiva muito individual, egocêntrica e autocentrada (e.g. “*mas eu acho que devíamos seguir a nossa cabeça*” (S9F10)). Quando os jovens abordam as dificuldades está presente um discurso estratégico em torno das barreiras e limitações com as opções de carreiras que perspetivam. Quando os jovens traçam um plano ou quando o discurso está focado na exploração de carreira, estes discursos assumem características do nível 2 de pensamento comparativo antecipatório. Trata-se de um discurso em que se inclui o outro (e.g. pais, pares) nas suas intenções de escolha profissional, os sujeitos já construíram um plano de ação tendo desenvolvido um discurso estratégico para a concretização desse plano (e.g. “*como é que eles conseguiram ir sabendo que os pais iam ficar sem ninguém*” (S20F12)).

O mesmo ocorre com o discurso relativo às consequências. Por exemplo, os discursos relativamente às consequências relacionais apresentam características do nível 2 de pensamento comparativo antecipatório. O conhecimento deixa a perspetiva autocentrada, para se conseguir entender e considerar consequências a médio prazo, assim como o papel dos outros nas suas opções de carreira (e.g. “*os meus pais iam sentir muito*” (S16F11)). Quando os jovens abordam o bem-estar, estes apresentam uma forma mágica de pensar, típica do nível 1 de pensamento em espelho, uma vez que, estão ainda centrados numa perspetiva autocentrada (e.g. “*ia fazer o que gostava logo ia estar motivado*” (S17M12)). Por sua vez, quando abordam consequências políticas/económicas os jovens espelham uma forma de pensamento característica do nível 3 de questionamento ético, em que os sujeitos são já capazes de pensar e descrever claramente consequências futuras não só para si mas em termos político/económicos para o seu país ou região. Apresentam um discurso mais elaborado do que acontecia nos níveis anteriores (e.g., “*os políticos pensam que ganham muito com isto mas não ganham, a economia do mundo está a cair com o desemprego*” (S13M11)).

Os discursos dos jovens acentuam o impacto de fatores pessoais e de consequências relacionais no processo de desenvolvimento de carreira. Estes resultados poderão trazer pistas para intervenções de carreira com estes jovens, indicando aos profissionais que trabalham nesta área a importância de trabalhar questões que permitam aos jovens contruir o seu *self* de carreira com e para os outros, procurando promover o questionamento ético na carreira e contribuindo

para tomadas de decisão mais conscientes e adaptadas ao mundo laboral atual. Podemos concluir também que a Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC) desenvolvida parece ser adequada para avaliar a reflexividade ética e como tal, poderá ser usada em contexto de aconselhamento de carreira com jovens. No entanto, será importante continuar estudos no sentido de aperfeiçoar o sistema de avaliação da reflexividade ética proposto, em particular a leitura e análise das categorias com base no Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na carreira. Desta forma, este sistema poderá avaliar tanto o conteúdo como o processo de pensamento acerca das questões de carreira.

Assim, parece-nos importante que em estudos futuros se procure analisar através do sistema proposto, os discursos dos jovens e de outras populações, de forma a caracterizar a sua forma de pensamento e reflexão ética dos seus projetos de vida e, posteriormente, retirar implicações para o aconselhamento de carreira.

## 5.6. Referências

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262. doi: 10.1016/j.pto.2004.07.003
- Eklund-Myrskog, G. (1998). Student's conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35(3), 299-316.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Guichard, J. (2013). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au life designing counseling. *Psychologie Française*, 4, 1-15. doi: 10.1016/j.psfr.2013.03.002
- Guichard, J., Pouyaud, J. De Calan, C., & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behaviour*, 81, 52-58. doi:10.1016/j.jvb.2012.04.004
- Jonas, H. (1997). *Le Principe Responsabilité: Une éthique pour la civilisation Technologique*. Paris, France: Les Éditions du Cerf.
- Landis, R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. doi: 10.2307/2529310

- Rallis, S.F., & Rossman, G.B. (2010). Caring reflexivity. *The International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23, 495-499. doi: 10.1080/09518398.2010.492812
- Ricoeur, P. (2004). Ethique: De la morale à l'éthique et aux éthiques. In M. Canto-Sperber (Eds.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (pp. 689-694). Paris: PUF.
- Säljö, R. (1982). *Learning and understanding: a study of differences in constructing meaning from a text*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stahl, B. C. (2011). Teaching ethical reflexivity in information systems: How to equip students to deal with moral and ethical issues of emerging information and communication technologies. *Journal of Information Systems Education*, 22(3), 253–260.



## **CAPÍTULO 6.**

### **Fatores sociodemográficos da reflexividade ética na carreira**

---





### **Resumo**

Embora a literatura saliente o papel das variáveis sociodemográficas no desenvolvimento de carreira, moral e ético desconhecem-se estudos deste processo em amostras portuguesas. Este estudo investigou um total de 60 jovens 29 (48.3%) raparigas, desde o 8º ano até ao 12º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos de idade, ( $M=16.27$ ;  $DP = 1.81$ ), provenientes da região norte de Portugal. Realizaram-se entrevistas que foram analisadas recorrendo-se ao Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética (SARE) proposto por Marques e Silva (2015) e que foi apresentado no capítulo 5 desta tese. Este sistema inclui a utilização da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira e a equivalência das categorias aos níveis propostos no Modelo Conceptual de Reflexividade Ética apresentado no capítulo 4. Analisou-se em que medida é que os três níveis de pensamento ético na carreira podem ser preditos pela idade, sexo e/ou ano de escolaridade através de análises de regressão lineares múltiplas. Os resultados indicam que o ano de escolaridade é um preditor significativo do nível 2 pensamento comparativo antecipatório. A idade é um preditor do nível 3 questionamento ético. O sexo não se revelou um preditor de nenhum nível de reflexividade ética.

Palavras-chave: reflexividade ética; idade; sexo; ano escolaridade





### **6.1. Introdução**

Nas últimas décadas, as mudanças vivenciadas no mundo laboral e no mercado de trabalho, resultantes da globalização económica e social (Coutinho, Dam, & Blustein, 2008; Reich, 2010) nas sociedades atuais, explicam a necessidade de uma abordagem mais complexa do comportamento de carreira. Nesse contexto reforça-se a importância do desenvolvimento de uma reflexividade ética de carreira, em que cada indivíduo aprende a questionar, as consequências das suas decisões para si, para os outros e para a sociedade em geral. A abordagem ética dos projetos de vida implica a intenção de considerar o eu não só no sentido da realização pessoal mas preocupando-se igualmente com o outro mais próximo e distante. Quando o indivíduo pensa no que quer fazer quanto ao seu futuro profissional, deve refletir sobre o lugar que os outros ocupam nessa vida.

O conceito de reflexividade ética não exprime uma ideia nova. No início do século passado, considerações éticas sobre a forma como pensam a carreira estavam presentes nas reflexões dos jovens, no entanto, devido a estas mudanças vivenciadas no mundo laboral, as considerações éticas têm tido um realce maior. Os indivíduos são colocados perante situações que os obrigam a refletir acerca do que é mais importante para eles nas suas trajetórias de vida e de carreira. Neste estudo partimos dos entendimentos do Modelo Conceptual de Reflexividade Ética proposto por Marques e Silva (2015) apresentado no capítulo 4 desta tese. Resumidamente, este modelo parte de uma conceptualização da reflexividade ética em três níveis: nível 1 denominado de pensamento em espelho, em que o sujeito o jovem está centrado em si, naquilo que são os seus interesses competências, e nas consequências das suas opções de carreira para si; nível 2 denominado de pensamento comparativo antecipatório, em que, o jovem deixa a perspetiva autocentrada para conseguir entender e considerar consequências a médio prazo, e o nível 3 denominado de questionamento ético, em que, o jovem é capaz de refletir tendo em consideração a sua perspetiva mas também a dos outros próximos (e.g., pais, pares) mas também do outro distante (e.g. o seu país), assim como considerar consequências das suas opções para si e para os outros.

Este modelo parte dos entendimentos de autores como: Kohlberg (1976), Bronfenbrenner (1979), Law e McGowan (1999), Howard e Walsh (2010), Guichard (2005/2009) e Dumora (2004;2010).

O nosso objetivo neste capítulo é perceber a relação que variáveis como a idade, o sexo, e o ano de escolaridade podem ter na forma como os jovens pensam acerca das suas questões

de carreira, não só numa perspetiva centrada no *self* mas também numa trajetória de vida a ser compartilhada com os outros e para os outros. Neste sentido no próximo ponto deste capítulo apresentaremos alguns estudos acerca do impacto de variáveis como a idade, o sexo e o ano de escolaridade na construção de carreira.

### **6.1.1. Reflexividade ética: importância da idade, sexo e do ano de escolaridade**

Devido ao fato da Reflexividade ética ser um construto relativamente recente na literatura assiste-se ainda à escassez de estudos empíricos em torno do mesmo. Como tal, de seguida apresentam-se estudos relativos à idade, sexo e ano de escolaridade referidos naquelas que foram os principais contributos teóricos considerados para estabelecer o Modelo Conceptual de Reflexividade Ética na Carreira (Marques & Silva, 2015).

Começamos por Kohlberg (1976) que foi um dos autores que inspirou a construção deste modelo pela ligação entre o desenvolvimento moral e a reflexividade ética. Alguns estudos empíricos têm vindo a estudar o desenvolvimento moral em diferentes faixas etárias. Por exemplo, Kohlberg (1976) debruçou-se sobre o desenvolvimento moral ao longo do tempo de rapazes de três faixas etárias 10, 13, e 16 anos de diferentes países (Taiwan, Grã-Bretanha, México, Turquia e Estados unidos). Os resultados indicaram que de uma forma geral a frequência de respostas nos estádios 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações interpessoais, e do estádio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem aumentaram dos 10 aos 16 anos. Contudo, existem algumas diferenças relativamente a cada país. No México e em Taiwan as frequências de respostas no estádio 3 foram mais elevadas do que nos outros países; na Turquia as respostas de estádio 1, denominado de orientação para a punição e a obediência foram as mais elevadas quando comparadas com as dos outros países e apenas nos Estados Unidos as frequências do estádio 5, denominado de orientação para o contrato social democrático, foram mais altas aos 16 anos. Ou seja, podemos concluir que a idade teve influência na forma como a moral evolui ao longo da vida dos sujeitos embora esta influência varie de cultura para cultura.

Snarey, Reimer e Kohlberg(1985) realizaram um estudo também com o objetivo de estudar o efeito da idade com jovens israelitas. Os resultados deste estudo revelaram que com a idade, houve avanço em 65.6% dos casos, não houve mudança em 28.1% dos casos e regressão em apenas 6.3% dos casos. Quando comparados os resultados destes estudos com outros

estudos (Kohlberg, 1992, 1984; Nisan & Kohlberg, 1982), pode-se concluir que a frequência de respostas do estágio 1, denominado de orientação para a punição e a obediência e do estágio 2, denominado de hedonismo instrumental relativista, desapareciam com o avanço da idade; as frequências de respostas nos estágios 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações interpessoais, e do estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem, predominavam nas idades 16 aos 26 anos; as frequências de respostas nos estágios 4 e 5 denominado de orientação para o contrato social democrático, aumentavam com a idade.

No mesmo sentido, Biaggio (1976) comparou o desenvolvimento moral de crianças e jovens brasileiros de 10, 13 e 18 anos com o de crianças e jovens norte-americanos das mesmas idades. Os resultados mostraram que tanto nos jovens brasileiros como nos americanos as respostas nos estágios 1 e 2 diminuíram com o aumento da idade e as respostas aos estágios 4 e 5 aumentaram com a idade. Constatou-se que a partir dos 16 anos o estágio 4 e 5 apresenta maior número de respostas.

Também Ribeiro (1996) realizou um estudo com uma amostra de 210 jovens brasileiros dos 11 aos 19 anos de idade, de ambos os sexos, de uma rede privada de ensino, no sentido de verificar a sequencialidade dos estágios de desenvolvimento moral e constatou uma diminuição significativa dos resultados dos participantes ao nível dos estágios 3 e 4 e um aumento significativo dos resultados ao nível dos estágios 5, denominado de orientação para o contrato social democrático, e do estágio 6, denominado de princípios universais de consciência, ao longo do tempo.

Walker, Gustafson e Henning (2001) realizaram um estudo em que pretendiam estudar a transição de estágios de desenvolvimento moral. Os resultados encontrados comprovaram a existência e hierarquização dos estágios propostos por Kohlberg. Podemos assim entender que o desenvolvimento moral dos jovens tende a crescer à medida que o jovem vai crescendo e amadurecendo.

No mesmo sentido, a teoria da circunscrição e do compromisso vocacional de Gottfredson, pressupõe que a capacidade de aprendizagem e de raciocínio das crianças aumenta com a idade, desde o nascimento até à adolescência. A criança progride na sua capacidade de compreender e analisar quantidades cada vez maiores de informação, com crescente nível de complexidade (Gottfredson, 1996).

Paralelamente a teoria do desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan (1996) aponta que o desenvolvimento de carreira envolve uma aprendizagem

progressiva e sequencial de capacidades e comportamentos. A aprendizagem vocacional começa por ser de âmbito mais geral passando para graus de complexidade mais elevados. Para Law e McGowan (1996) as crianças começam a compreender de que forma as ações passadas têm efeitos no presente, assim como a perceber a influência que as experiências do presente têm nas experiências do futuro à medida que vão crescendo.

Também, segundo o modelo de concepções de escolha de carreira e de realização (*Conceptions of Career Choice and Attainment - CCCA*) de Howard e Walsh (2010), o raciocínio das crianças é cada vez mais complexo à medida que ela cresce, aumentando também a profundidade do seu raciocínio e a sua compreensão acerca do mundo das profissões.

Guichard (2009) afirma que as estruturas cognitivas são construídas gradualmente reforçando também a ideia progressiva complexificação do pensamento em relação à carreira.

Por sua vez Dumora (2010), seguindo a linha de pensamento de Guichard (2009) afirma que o jovem é progressivamente capaz de pensar desde a complexidade até à abstração. Gradualmente o pensamento é mais complexo e mais dinâmico. Segundo esta autora, em crianças há uma identificação com uma personagem profissional que pode ser um familiar ou uma figura mediática só apenas mais tarde é que os jovens mais velhos apresentam um raciocínio e pensamento crítico, quebrando o pensamento mágico característico da infância.

A forma de pensar a carreira tem também sido analisada de acordo com o sexo. A literatura aponta para que as crianças e jovens se diferenciem quanto às suas aspirações de carreira. De acordo com Araujo (2012), as raparigas apresentam aspirações menos estereotipadas do que os rapazes, mas tendem a aspirar a profissões tradicionalmente femininas, de cariz social, enquanto os rapazes tendem a aspirar a profissões tradicionalmente masculinas, e orientadas para as ciências, tecnologias, ou contextos empresariais. Estas diferenças nas aspirações parecem ser precursoras das disparidades existentes ao nível das aspirações de carreira e do estatuto profissional, entre mulheres e homens.

Alguns estudos realçam a relação entre o sexo e o desenvolvimento moral. Agerstrom, Moller e Archer (2006), verificaram uma influência do sexo no desenvolvimento moral. Constataram que as mulheres apresentaram níveis mais elevados de moralidade do que os homens. Contudo este estudo necessita de incremento de forma a comprovar se estes dados se devem a especificidades da amostra ou se mulheres e homens se diferenciam quanto ao desenvolvimento moral.

Segundo a teoria da circunscrição e do compromisso vocacional de Gottfredson, as crianças entre os 6 e os 8 anos não apresentam concepções estáveis e coerentes dos papéis sexuais relativamente às profissões. O trabalho é entendido em termos de papel de género. A criança identifica-se com o cuidador do seu sexo e tende a imita-lo, incluindo nos papéis de trabalho. Mostram preferência por brincar com pares do mesmo sexo. A criança percebe determinadas profissões como pertencentes a um sexo e não a outro. A complexificação do pensamento da criança permite que esta classifique as tarefas de acordo com diferenças de género, circunscrevendo as suas preferências consoante o que é socialmente aceite para si, enquanto homem ou mulher (Gottfredson, 1981). À medida que a criança cresce, entre os 9 e os 13 anos, começam-se a tornar conscientes das hierarquias sociais, sendo capazes de organizar as profissões, não só pelo género, mas também pelo nível de prestígio e valor social associados à percepção de capacidade pessoal.

Segundo o modelo de concepções de escolha de carreira e de realização (*Conceptions of Career Choice and Attainment - CCCA*) de Howard e Walsh (2010), as crianças começam por escolher as suas carreiras futuras com base em associações com heróis, modelos, ou outras combinações imaginárias, sendo comum, por exemplo, que as raparigas se imaginem como princesas e os rapazes com astronautas (Gottfredson, 1981, 1996).

Outra variável que pode ajudar a entender a forma como os jovens pensam as suas questões de carreira é o ano de escolaridade. O estudo de Goldstein e Oldham (1979) aponta diferenças quanto à forma como os jovens exploram e pensam as suas questões de carreira. Neste estudo verificou-se que quando crianças do primeiro, terceiro, quinto e sétimo anos de escolaridade descrevem o processo de procura de emprego, a ênfase das suas respostas varia desde a citação de mecanismos de procura de emprego (e.g., procurara em anúncios ou pedir ajuda a amigos ou familiares) nos primeiros anos de escolaridade, para o processo de correspondência entre os interesses e capacidades pessoais e as oportunidades atuais de emprego, durante o quinto e sétimo ano.

No sentido de perceber a influência da escolaridade no desenvolvimento moral também alguns estudos foram realizados. Por exemplo, Rest (1994) realizou um estudo longitudinal durante 10 anos em que se pretendia constatar se a sequência de estádios morais evoluía em função da idade ou não, mas também se evoluía em função do grau de escolaridade. Os resultados mostraram que ao longo da escolaridade, os resultados dos indivíduos aumentaram e quando se interrompeu a escolaridade, os resultados mantiveram-se.

Camino, Luna, Alves, Silva e Rique (1988) realizaram um estudo com estudantes do ensino secundário e universitários. Os resultados revelaram que com o avanço da escolaridade houve uma diminuição significativa do número de respostas nos estádios 2, denominado de hedonismo instrumental relativista, do estágio 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações interpessoais e estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem, e um aumento significativo das respostas ao nível dos estádios 5, denominado de orientação para o contrato social democrático e estágio 6, denominado de princípios universais de consciência.

Assim, podemos compreender que as formas de pensar em relação à carreira envolvem uma aprendizagem progressiva e sequencial à medida que a criança vai crescendo, de formas de pensar, capacidades e comportamentos relacionados com a carreira, sendo que as experiências mais básicas que a criança vai passando preparam para as aprendizagens posteriores. É neste sentido que entendemos que o contexto escolar poderá contribuir para o enriquecimento e para a diversificação progressiva de atividades que contribuem para um pensamento ético em relação à carreira.

## **6.2. Método**

### **6.2.1. Participantes**

Este estudo conta com 60 jovens, dos quais 29 (48.3%) são raparigas e 31 (51.7%) são rapazes a frequentar desde o 8º ano até ao 12º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos de idade, ( $M = 16.27$ ,  $DP = 1.81$ ), provenientes da região norte de Portugal. Trata-se de uma amostra por conveniência não aleatória.

### **6.2.2 Instrumentos**

Os participantes responderam a um Questionário sociodemográfico que incluía questões de natureza demográfica, como a data de nascimento, o sexo, a escola e o ano de escolaridade. Para além deste instrumento, os participantes responderam também a um guião de entrevista semiestruturada apresentado no capítulo anterior, que envolve questões abertas, e permite recolher informações quanto à forma como os jovens pensam, as suas opiniões e modos de pensar acerca de situações ou histórias que nos falam das decisões que as pessoas têm que tomar em relação à sua vida escolar e profissional. Avalia a capacidade para se ir considerando as consequências das suas intenções de escolha não só para si, em termos de satisfação e realização pessoais (e.g., interesses, capacidades, objetivos), como também, para o 'ele/ela'

mais próximos (e.g., impacto nos mais significativos) e para o 'outro', mais distante, a sociedade e o globo (e.g., contribuir para um ideal de sociedade, quanto a sustentabilidade, justiça, bem-estar).

Para analisar as entrevistas foi usada uma Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC; Marques & Silva, 2015) apresentada no capítulo 5.

### **6.2.3. Procedimento**

Uma vez que se tratam de jovens maioritariamente menores de idade, o procedimento de recolha de dados envolveu o consentimento dos respetivos pais. A recolha de dados decorreu durante o mês de Março de 2014. A confidencialidade sobre a identidade dos participantes no tratamento e divulgação dos resultados foi garantida.

Para recolha da informação foi utilizado o gravador. As entrevistas foram realizadas individualmente em contexto familiar, ou em local publico agendado de acordo com a disponibilidade de cada participante, garantindo-se condições físicas de algum conforto e confidencialidade. Todos os elementos que pudessem identificar os entrevistados foram eliminados da transcrição de forma a garantir o seu anonimato.

### **6.2.4. Análise dos dados**

Foram analisadas as entrevistas de acordo com o método de análise de conteúdo de Bardin (2004), e a aplicação do Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética na Carreira (SAREC; Marques & Silva, 2015) apresentado no capítulo anterior. Este sistema inclui a utilização da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC; Marques & Silva, 2015) e a equivalência das categorias aos níveis de pensamento ético na carreira apresentados no Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na Carreira, propostos por Marques e Silva (2015) no capítulo anterior. Concretamente, as pontuações para cada individuo em cada nível foram calculadas da seguida forma: o nível 1 obtém-se pelo somatório das frequências obtidas nas categorias pessoais e nas categorias relacionais, a dividir pelo número de categorias desse nível, ou seja 2; o nível 2 obtém-se pelo somatório das frequências obtidas nas categorias planeamento, exploração e bem-estar a dividir pelo número de categorias desse nível, ou seja 3; e o nível 3 obtém-se pelo somatório das frequências obtidas nas categorias dificuldades e consequências económico/políticas a dividir pelo número de categorias desse nível, ou seja 2.

Para o processamento e análise de dados foi utilizado o *Software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 21.0. Inicialmente procedeu-se à análise descritiva, cuja finalidade visa caracterizar a amostra em estudo. Seguidamente, realizaram-se várias análises de regressão lineares múltiplas (uma para cada nível de pensamento ético na carreira), uma vez que se tratavam de três variáveis preditoras (a idade, o sexo, e o ano de escolaridade).

### 6.3. Resultados

Os resultados relativos às análises de regressão para verificar se a idade, o sexo e o ano de escolaridade são preditores dos níveis de pensamento ético na carreira estão representados no Quadro 6.1.

Especificamente, o modelo de regressão linear múltipla para explicar nível 1- pensamento em espelho explica 18.2% da variância ( $R^2$  Aj. = .14), sendo marginalmente significativo,  $F(3, 56) = 4.15$ ,  $p = .01$ . A idade revela-se preditor marginalmente significativo do nível 1 de pensamento em espelho, sendo que indivíduos mais novos tendem apresentar níveis mais elevados de pensamento em espelho,  $\beta = -.003$ ,  $t = -.009$ ,  $p = .10$ .

O modelo de regressão linear múltipla para explicar o nível 2 – pensamento comparativo explica 24.3% da variância ( $R^2$  Aj. = .20), sendo significativo,  $F(3, 56) = 6.0$ ,  $p < .001$ . O ano de escolaridade revela-se um preditor significativo do nível 2 de pensamento comparativo antecipatório, sendo que indivíduos de anos de escolaridade mais elevados apresentam maiores níveis de pensamento comparativo,  $\beta = .67$ ,  $t = 2.19$ ,  $p = .001$ .

O modelo de regressão linear múltipla para explicar o nível 3 – questionamento ético explica 41% da variância ( $R^2$  Aj. = .38), sendo significativo,  $F(3, 56) = 12.79$ ,  $p < .001$ . A idade revela-se um preditor significativo do nível 3 - questionamento ético, sendo que indivíduos mais velhos apresentam níveis mais elevados de nível 3 questionamento ético,  $\beta = .49$ ,  $t = 1.79$ ,  $p = .05$ .



Quadro 6.1

*Regressão linear múltipla para a reflexividade ética tendo como preditores a idade, o sexo e o ano de escolaridade (N=60)*

	R <sup>2</sup> (R <sup>2</sup> Aj.)	F(3,56)	B	T
<b>Nível 1</b>				
Idade	.18 (.14)	4.15†	-.003	-.009†
Sexo	.18 (.14)	4.15	-.052	-.43
Ano de escolaridade	.18 (.14)	4.15	.43	1.35
<b>Nível 2</b>				
Idade	.24(.20)	5.98	-.20	-.66
Sexo	.24 (.20)	5.98	-.08	-.70
Ano de escolaridade	.24 (.20)	5.98*	.67	2.19*
<b>Nível 3</b>				
Idade	.41 (.38)	12.79*	.49	.1.80*
Sexo	.41 (.38)	12.79	.09	.85
Ano de escolaridade	.41 (.38)	12.79	.15	.56

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; †  $p < .10$

#### **6.4. Discussão e Conclusões**

A abordagem ética dos projetos de vida pretende colocar o indivíduo perante o questionamento acerca das consequências das suas decisões para si, para os outros e para a sociedade em geral. Implica a intenção de considerar o *self* de carreira mas também o outro quer seja próximo quer seja distante no processo de tomada de decisão de carreira.

É a partir desta perspetiva que se pretendeu verificar se a idade, o sexo e o ano de escolaridade são preditores dos níveis de reflexividade ética propostos pelo Modelo Conceptual de Reflexividade Ética na Carreira (Marques & Silva, 2015) apresentado no capítulo 4 desta tese. Conclui-se que a idade é um preditor ainda que marginalmente significativo da reflexividade ética

de nível 1 denominado de pensamento em espelho; o ano de escolaridade prediz o nível 2 denominado de pensamento comparativo antecipatório; e que a idade é um preditor significativo do nível 3 denominado de questionamento ético. Assim, os resultados permitem-nos perceber especificidades do desenvolvimento da reflexividade ética na carreira. A investigação a este nível tem feito referência à progressão desenvolvimental do conhecimento acerca da carreira ao longo do tempo, no sentido de uma maior complexidade e diferenciação de formas de pensamento e dos conhecimentos acerca de si próprio e acerca do mundo. Estes resultados sugerem que indivíduos mais velhos e a frequentar anos de escolaridade mais avançados apresentam níveis mais elevados de pensamento ético na carreira. Este aspeto vai de encontro por exemplo ao que a literatura refere, quanto ao impacto da idade e do ano de escolaridade nomeadamente no desenvolvimento moral (Camino *et al.*, 1988; Kohlberg, 1967; Rest, 1994), e no desenvolvimento de carreira (Dumora, 2010; Gottdfreson, 1981; Guichard, 2009; Howard & Walsh, 2010; Law & McGowan, 1999). Tal como o Modelo Conceptual de Reflexividade Ética proposto por Marques e Silva (2015) sugere, a forma de pensar em relação à carreira evolui desde um nível de menor grau de complexidade até níveis mais avançados de reflexão à medida que o jovem cresce e evolui no seu percurso escolar.

Para além do impacto da idade e do ano de escolaridade na forma como os jovens pensam a carreira, alguns estudos (e.g. Agerstrom *et al.*, 2006; Gottdfredson, 1981) apontam para a influência de variáveis sociodemográficas, como o grupo sexual de pertença, como um elemento de diferenciação relativamente à forma de pensar dos jovens. Contudo, neste estudo o sexo não se revelou um preditor de nenhum dos níveis de pensamento ético na carreira. Estes resultados não vão de encontro ao que a literatura sugere relativamente ao papel do sexo na forma de pensar quanto à carreira em jovens (Agerstrom *et al.*, 2006; Araujo, 2012; Gottdfredson, 1981; Howard & Walsh, 2010). Acreditamos que este resultado se pode dever ao facto de que apesar de raparigas e rapazes apresentarem diferenças nas perceções acerca do mundo de trabalho (e.g., Araujo, 2012; Gottdfredson, 1981), quando se avalia o processo de pensamento não se diferenciam tanto. Isto pode dever-se por exemplo por um maior ajustamento das raparigas às exigências do mercado de trabalho. Contudo, será importante dar continuidade a tipo de estudos com amostras mais alargadas e diversificadas para se entender se estes resultados se devem a aspetos específicos da amostra em estudo influenciados pela atual conjectura social do mercado de trabalho ou se são caraterísticos da forma dos jovens pensar. Consideramos ainda, que este resultado se revela fundamental para diferenciar o

desenvolvimento da reflexividade ética na carreira em relação a outros construtos que lhe possam estar associados como por exemplo o desenvolvimento moral que parece ser mais influenciado pelo sexo dos jovens. Outras variáveis como o meio socioeconómico ou o rendimento académico poderão ser também tidas em consideração no sentido de melhor compreender e explicar o desenvolvimento da reflexividade ética.

É neste sentido que consideramos que estes resultados poderão contribuir para o conhecimento acerca do construto da reflexividade ética. Conhecer a influência destas variáveis demográficas na reflexividade ética poderá ajudar os profissionais da Psicologia que trabalham diretamente com jovens destes anos de escolaridade a desenvolver intervenções de carreira em determinados momentos da vida do indivíduo. Estar mais sensível para a importância do questionamento ético dos projetos de carreira ao longo do ciclo de vida, priorizando determinadas faixas etárias.

### **6.5. Referências**

- Agerstrom, J., Moller, K., & Archer, T. (2006). Influence of affective personality and dilemma content on moral reasoning: Effect of gender. *Social Behavior & Personality*, 34, 1259-1276. doi:10.2224/sbp.2006.34.10.1259
- Araújo, S. B. (2002). *Desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Biaggio, A. M. (1976). A developmental study of moral judgment of Brazilian children. *Interamerican Journal of Psychology*, 10(1-2), 71-78.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camino, C., Luna, V., Alves, A., Silva, M., & Rique, J. (1988). Primeiros resultados da reformulação e adaptação do Defining Issues Test. *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto: SP, Brasil.
- Coutinho, M.T Dam U.C., & Blustein, D.L. (2008). The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era. *International Journal of Vocational and Educational Guidance*, 8, 5–18. doi: 10.1007/s10775-007-9132-6
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262. doi: 10.1016/j.pto.2004.07.003

- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : Sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 119-136. doi: 10.4000/osp.2489
- Goldstein, B., & Oldham, J. (1979). *Children and work: A study of socialization*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp.179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. doi:10.1007/s10775-005-8789-y
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Howard, K., & Walsh, M. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 143-152. doi:10.1016/j.jvb.2009.10.010
- Kohlberg, L. (1967). Moral and religious education and the public schools: A developmental view. In T. Sizer, (Eds.). *Religion and Public Education* (pp. 223-310). Boston: Houghton Mifflin.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona. (Eds.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). Estadio y secuencia: La vía cognitivo-evolutiva a la socialización. In (Eds.), *Psicología del desarrollo moral* (pp.103-132). Madrid: Alianza.
- Law, B., & McGowan, B. (1999). *Opening doors: A framework for developing career related learning in primary and middle schools*. London: CRAC - NICEC.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 865-876. doi: 10.2307/1129123
- Reich, R.B. (2010). *Aftershock: The next economy and America's future*. New York: Knopf.

- Rest, R. (1994). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ribeiro, J. (1996). *O julgamento moral, a tomada de perspectiva do outro e a consideração empática: Um estudo correlacional*. Dissertação de Mestrado não publicada. João Pessoa, Paraíba: Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba.
- Snarey, R., Reimer, J., & Kohlberg, L. (1985). Development of social-moral reasoning among Kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study. *Developmental Psychology, 21*, 3-17. doi:10.1037/0012-1649.21.1.3
- Walker, L., Gustafson, P., & Henning, H. (2001). The consolidation/transition model in moral reasoning development. *Developmental Psychology, 37*, 187-197. doi: 10.1037/0012-1649.37.2.187



## **CAPÍTULO 7.**

### **Valores básicos de vida e a reflexividade ética na carreira**

---







### **Resumo**

Os valores básicos de vida e a reflexividade ética têm se mostrado importantes para a compreensão do comportamento social. Este estudo tem como objetivo verificar se há diferenças quanto aos valores básicos de vida de acordo com o nível de reflexividade ética dos jovens. Para tal foram entrevistados 60 jovens (48.3% raparigas), entre os 13 e os 20 anos de idade ( $M = 16.27$ ,  $DP = 1.81$ ), a estudarem entre o 8º até ao 12º ano de escolaridade, provenientes da região norte de Portugal. Os jovens responderam também a um Questionário sociodemográfico e ao Questionário dos Valores Básicos. Estas entrevistas foram codificadas tendo como base a Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC). Para a análise do conteúdo das entrevistas recorreu-se ao Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética (SARE) proposto por Marques e Silva (2015). Foram realizadas análises descritivas, um teste t para amostras independentes, uma anova unifatorial para caracterizar a amostra dos jovens quanto aos valores de vida e aos níveis de pensamento ético sobre a carreira e uma Manova para perceber se há diferenças quanto aos valores de vida dos jovens de acordo com o nível de pensamento ético acerca da carreira. Os resultados indicam que não há diferenças significativas entre rapazes e raparigas nem quanto aos valores nem quanto à reflexividade ética e que há um efeito significativo do ano de escolaridade em todos os níveis de reflexividade ética bem como, se verifica um efeito significativo do ano de escolaridade nas subfunções valorativas interativa e na subfunção normativa. Por último, a Manova sugere que há diferenças nos níveis de reflexividade ética quanto à subfunção valorativa experimentação, sendo que jovens com níveis de reflexibilidade mais elevados demonstram priorizar mais esta subfunção.

Palavras-chave: valores básicos de vida; reflexividade ética carreira; jovens



### **7.1. Introdução**

No século XX o mundo do trabalho apresentava desafios e características diferentes dos requeridos atualmente. Os trabalhos instáveis, com transições constantes, são agora característicos devido à atual crise económica que se vive. A carreira, encarada pela perspectiva das teorias desenvolvimentistas (Super, 1980) que se caracterizava pela estabilidade e pela segurança no trabalho ao longo do ciclo de vida deixa agora de existir.

Durante o século XXI foi proposto um conjunto de reflexões sustentadas em diversas teorias que procuraram descrever os mecanismos psicológicos internos, inerentes às escolhas de carreira e aos processos desenvolvimentistas no sentido de alcançar essas escolhas. As mudanças ocorridas no contexto social e económico no mundo do trabalho levou a uma nova teorização acerca da carreira. A Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2002; 2005) salienta a forma como o indivíduo se constrói a si próprio, nos diversos contextos em que atuou, atua e poderá vir a atuar (Duarte, 2009). É neste contexto que a importância da reflexividade ética na carreira surge. Este conceito assenta numa perspectiva construtivista em que o indivíduo é responsável pela construção da sua trajetória de trabalho ao longo da vida (Savickas *et al.*, 2009). Aqui reforça-se a ideia da importância dos outros, quer sejam próximos (e.g., pais, pares) quer sejam distantes (e.g., sociedade, país), assim como das consequências para si, mas também para os outros, das diversas opções de carreira (Guichard, 2009).

A reflexividade ética na carreira é entendida como uma dimensão triádica em que se engloba o *self*, o outro mais próximo mas também o outro mais distante. Esta reflexibilidade implica também antecipar consequências a curto, médio e a longo prazo para a humanidade. Promover esta reflexividade implica fomentar o questionamento acerca do que é uma sociedade justa nas suas trajetórias de vida e de carreira e refletir eticamente quanto às questões de carreira implica pensar não só, em termos de bem pessoal, mas também social, pensar um projeto de vida a partilhar com os outros e para os outros.

De acordo com o Modelo Conceptual de Reflexividade Ética (Marques & Silva, 2015) apresentado no capítulo 4 desta tese entende-se que a reflexividade ética na carreira representa formas de pensamento em relação à carreira, dividido em 3 níveis: o nível 1 denominado de pensamento em espelho; o nível 2 denominado de pensamento comparativo antecipatório; e, o nível 3 denominado de questionamento ético.

Os valores básicos de vida são entendidos nesta tese tendo como base a Teoria Funcionalista de Gouveia (Gouveia, 1998, 2003, 2013). Segundo Gouveia (2013) e Gouveia,

Milfont e Guerra (2014) os valores podem ser definidos como princípios que guiam a vida dos jovens. Os valores têm sido apontados como aspetos importantes na educação moral e ética (Perez-Delgado, Martínez, & Collado, 1991). Como tal, neste estudo partimos da ideia que estes podem também constituir um aspeto importante na compreensão da capacidade que os indivíduos têm de refletir eticamente acerca da carreira.

Neste sentido, são objetivos deste capítulo, conhecer o perfil valorativo dos participantes deste estudo, bem como os níveis de pensamento ético na carreira que apresentam, assim como, perceber se há diferenças nas subfunções valorativas em função dos níveis de pensamento ético na carreira dos jovens.

Na origem dos três níveis de pensamento ético em relação à carreira, o Modelo Conceptual de Reflexividade Ética na Carreira (Marques & Silva, 2015) parte dos conhecimentos que diversos autores (e.g., Kohlberg, 1976; Bronfenbrenner, 1979; Guichard, 2009) foram afirmando nas suas abordagens teóricas. Assim seguidamente iremos apresentar brevemente os contributos de alguns autores quanto ao estudo dos valores básicos de vida e de que forma esses contributos se relacionam, ainda que não diretamente, com o pensamento ético e reflexivo na carreira.

### **7.1.1. Estudos sobre valores de vida e reflexividade ética na carreira**

Sendo o conceito de reflexividade ética recente, o seu estudo com outras variáveis é ainda escasso. O Modelo Conceptual de Reflexividade Ética de Marques e Silva (2015) veio tentar operacionalizar a avaliação do construto. Este modelo partiu das contribuições de várias abordagens entre as quais a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg (1987). Esta abordagem em particular tem sido bastante estudada em relação com os valores de vida demonstrando resultados interessantes.

Por exemplo, Wilson (1983) realizou um estudo em que pretendeu analisar a relação entre os valores instrumentais e terminais de Rokeach (1973) e os níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg (1976). Este estudo que contou com uma amostra de 311 homens trabalhadores revelou que os valores priorizados pelos indivíduos variaram em função dos seus níveis de raciocínio moral. Os sujeitos que se encontravam em estádios pré-convencionais consideraram importantes os valores de uma vida confortável, alegre, obediente e reconhecimento social e, não consideraram tão importante o valor sabedoria. Os sujeitos que estavam no nível convencional atribuíram importância aos valores autodireção, harmonia interior

e amor maduro. Os mais maduros moralmente, ou seja os que se encontravam no nível pós-convencional, atribuíram maior importância aos valores de liberdade e intelectual, atribuíram alguma importância aos valores capaz e honesto, e não consideraram tão importantes os valores mundo em paz, salvação, limpo e polido. Wilson (1983) comparou ainda os sujeitos que se encontravam no nível de desenvolvimento moral inferior (estádios 1, 2 e 3) com sujeitos que estariam num superior (estádios 4, 5 e 6). Constatou que os sujeitos que se encontrariam num estágio mais elevado de desenvolvimento moral escolheram com maior frequência os valores: harmonia interior, amor maduro, autorrespeito, amizade verdadeira, criativo e responsável, enquanto que, os valores ambicioso, segurança nacional e uma vida excitante foram escolhidos com menor frequência.

Também Feather (1988) estudou a relação entre valores humanos e desenvolvimento moral. Este estudo contou com uma amostra de 133 sujeitos de ambos os sexos. Os resultados indicaram uma correlação positiva significativa entre o estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem, e os valores de salvação e obediência. O nível pós-convencional correlacionou-se com os valores de harmonia interior, abertura à mudança e lógico.

Glover (1991), por sua vez, estudou a mudança de valores com base no ano de escolaridade, no estágio de raciocínio moral e no sexo. A amostra foi composta por 219 estudantes americanos, de ambos os sexos, do 6º, 9º, 12º anos de escolaridade, e universitários. De acordo com os resultados os sujeitos que se encontravam no estágio 1, denominado orientação para a punição e a obediência, escolheram mais os valores amor maduro, amizade verdadeira e ambição. Os do estágio 2, denominado de hedonismo instrumental relativista, aderiram mais aos valores amor maduro, liberdade, coragem e afetividade. Os do estágio 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações interpessoais, escolheram segurança familiar, amor maduro, salvação, honestidade e afetividade. Por fim, os que se encontravam no estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem, escolheram principalmente segurança familiar, salvação, autorrespeito, honestidade e afetividade.

No mesmo sentido, Diessner, Mayton e Dolen (1992) realizaram um estudo que tinha como objetivo avaliar a relação entre a hierarquia de valores de vida e o raciocínio moral. Este contou com uma amostra 54 estudantes universitários americanos, com idade média de 25 anos, sendo que 70% eram mulheres. Os resultados indicaram que do total de participantes, 16 foram classificados no estágio 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações

interpessoais, 29 no estágio 3/4 e 9 no estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem. Foram encontradas correlações significativas e positivas entre o índice de maturidade moral com os seguintes valores: salvação, tolerante e coragem; o índice de maturidade moral correlacionou-se de modo negativo com os valores realização, ambição e abertura à mudança.

Segundo Kohlberg (1992), à medida que o indivíduo vai desenvolvendo o seu julgamento moral o seu sentido de justiça vai sendo maior. Contudo, o mesmo não se constata no estudo de Diessner, Mayton e Dolen (1992). Estes autores chamam atenção para o facto do valor igualdade não ter correlação significativa com o raciocínio moral.

Weber (1993) investigou a relação entre os valores de vida e os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Este estudo contou com uma amostra de 111 administradores e funcionários de empresas do ramo financeiro. Os participantes eram maioritariamente homens, com idade média de 29 anos. O autor considerou quatro grupos de valores: pessoais de competência, sociais de competência, pessoais morais e sociais morais. Os resultados indicaram uma associação entre os valores pessoais de competência com o estágio 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações interpessoais. Verificou também uma associação entre os valores sociais de competência e morais pessoais com o estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem e os valores morais sociais com o estágio 5, denominado de orientação para o contrato social democrático. Weber (1993) afirma que muitas implicações teóricas e de investigação são provenientes destas relações, com o objetivo de melhor compreender, explicar e, eventualmente, prever a tomada de decisões e os processos de raciocínio.

Os estudos apresentados anteriormente mostram que não há um padrão de relação no que se refere ao estudo dos valores com o desenvolvimento moral. Acreditamos que esta inconsistência pode dever-se ao facto de que serem utilizadas diferentes tipologias de valores e diferentes instrumentos para avaliar o desenvolvimento moral. Neste sentido, apesar de não se poder retirar conclusões de forma generalizada destes estudos, parece haver o consenso de que os valores reconhecimento social, uma vida confortável e ambição (realização e poder, na tipologia de Schwartz, subfunção realização na Teoria Funcionalista dos valores de vida de Gouveia) pareceram estar associados ao nível pré-convencional. Por sua vez, os sujeitos que se encontram no nível convencional optam por valores maioritariamente religiosos. Enquanto os valores honesto e responsável correspondente à benevolência na tipologia de Schwartz

(2002;2005), e à subfunção suprapessoal na Teoria Funcionalista dos valores de vida de Gouveia apareceram mais relacionados aos níveis convencional e pós-convencional.

Um outro autor que cuja contribuição foi considerada para a construção do Modelo Conceptual de Reflexividade Ética de Marques e Silva (2015) foi Bronfenbrenner (1979) e a sua teoria ecológica. Este autor descreve que o macrosistema abrange os sistemas de valores e crenças que permeiam a existência das diversas culturas, e que são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento. Na sociedade contemporânea, as crianças começam a frequentar instituições educativas desde muito cedo, sendo colocadas num microsistema – a creche – que, devido às suas características, irá facilitar ou inibir o seu desenvolvimento. Segundo Bergen, Bolton e Fridley (2001) é neste microsistema, no contexto de creche que as crianças vão adquirir conhecimentos e construindo o seu padrão valorativo. Ao ser analisado o meio educativo como mais um contexto de que a criança é parte integrante, não deverão ser esquecidos os diversos entornos sociais e culturais de que está dependente, e com os quais compartilha normas e valores de vida. Bergen e colaboradores (2001) destacam o papel das relações recíprocas entre as famílias e os educadores, entre o micro e o mesossistema, que são representadas pelos valores de vida.

As ideias de Guichard (2009) também contribuíram para a construção do Modelo Conceptual de Reflexividade Ética de Marques e Silva (2015). Este autor indica que a realidade atual apresenta obstáculos importantes à vivência estável ou à consolidação da carreira, exigindo uma nova flexibilidade de valores e projetos de vida. Neste contexto, podemos partir da ideia de um padrão valorativo flexível e capaz de se adaptar às características do novo mercado de trabalho é necessário. Esta ideia de Guichard é reforçada pelas proposições de Holland (1997) sobre as relações entre tipos vocacionais e comportamentos de carreira, e entre traços de personalidade e tipos vocacionais (McCrae & Costa, 1990; Holland, Johnston, Hughey, & Asama, 1991), assim como valores, tipos vocacionais e comprometimento com a carreira (Jardim, 2002; Sagiv, 2002). Estas sugerem a relação entre as personalidades vocacionais de Holland e os valores de vida, por exemplo, a personalidade social apresenta uma correlação positiva com os valores de benevolência. O estudo de Gouveia, Meira, Gusmão, Filho e Souza, (2008) mostra que os interesses vocacionais e os valores básicos de vida estão correlacionados (e.g., o tipo de personalidade (interesse) empreendedor, apresentou-se correlacionado positivamente com os valores de experimentação e realização).

Neste sentido consideramos importante perceber se os níveis de reflexividade ética se diferenciam de acordo com os valores básicos de vida, podendo assim contribuir para perceber o papel que os valores desempenham no desenvolvimento da reflexividade ética.

## 7.2. Método

### 7.2.1. Participantes

Participaram deste estudo 60 jovens, entre os quais 29 (48.3%) são raparigas e 31 (51.7%) são rapazes, a estudarem no 8º, 9º, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos de idade ( $M = 16.27$ ,  $DP = 1.81$ ), provenientes da região norte de Portugal (ver quadro 7.1). Trata-se de uma amostra de conveniência não aleatória.

Quadro 7.1

*Sexo e idade dos participantes por ano de escolaridade (N=60)*

Ano Escolar	Sexo	Idade			
		<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>
8º	Raparigas	6	10	13.67	.52
	Rapazes	6	10	14.17	.41
9º	Raparigas	6	10	15.00	.00
	Rapazes	6	10	15.00	.63
10º	Raparigas	6	10	16.67	1.03
	Rapazes	6	10	16.17	.41
11º	Raparigas	6	10	17.17	.41
	Rapazes	6	10	17.67	1.21
12º	Raparigas	5	8.3	19.00	1.00
	Rapazes	7	11.7	18.29	.49

### 7.2.2. Instrumentos

Os participantes responderam a um Questionário sociodemográfico que incluía questões de natureza demográfica, como a data de nascimento, o sexo, a escola, o ano de escolaridade. Para além deste instrumento, os participantes responderam ainda a um guião de entrevista que envolve questões abertas, e permite recolher informações quanto à forma como os jovens



pensam, as suas opiniões e modos de pensar acerca de situações ou histórias que nos falam das decisões que as pessoas têm que tomar em relação à sua vida escolar e profissional. Avalia a capacidade para se ir considerando as consequências das suas intenções de escolha não só para si, em termos de satisfação e realização pessoais (e.g., interesses, capacidades, objetivos), como também, para o 'ele/ela' mais próximos (e.g., impacto nos mais significativos) e para o 'outro', mais distante, a sociedade e o globo (e.g., contribuir para um ideal de sociedade, quanto a sustentabilidade, justiça, bem-estar) (ver anexo II).

Estas entrevistas foram codificadas tendo como base a Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC) construída previamente e apresentada no capítulo 5 desta tese.

Por último, os participares preencheram o Questionário dos Valores Básicos (QVB; Gouveia, 2003). O QVB é composto por 18 itens constituídos por 2 descrições breves de cada valor (e.g., "Tradição: Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade"). Para cada item, o indivíduo terá que se posicionar relativamente à importância desse valor na sua vida, usando uma escala de tipo *Likert* em que 1 significa "Totalmente não importante" e 7 significa "Extremamente importante". Os itens são distribuídos igualmente em seis subfunções: experimentação, que inclui os itens emoção, prazer e sexualidade; realização, que inclui os itens êxito, poder e prestígio; existência que inclui os itens estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência; suprapessoal, que inclui os itens beleza, conhecimento e maturidade; interativa, que inclui os itens afetividade, apoio social e convivência; e, normativa, que inclui os itens obediência, religiosidade e tradição. Informações detalhadas sobre as propriedades psicométricas do QVB são apresentadas no capítulo 2 desta tese com coeficientes *alfa* variando de .70 a .76. Estes resultados são semelhantes aqueles relatados em estudos anteriores usando outras medidas de valor em diferentes países (e.g., Bardi, Buchanan, Goodwin, Slabu, & Robinson, 2014; Lönnqvist, Jasinskaja-Lahti, & Verkasalo, 2011; Schwartz, 2005).

### **7.2.3. Procedimento**

A recolha de dados decorreu durante o mês de Março de 2014. A todos foi esclarecido o objetivo da investigação, e informado que se tratava de um estudo cuja participação era voluntária, sendo assegurado o sigilo das respostas, tratadas coletiva e estatisticamente. Esta obtenção do consentimento informado realizou-se com jovens e com os seus pais no caso do jovem ser menor de idade. O guião de entrevista, um questionário demográfico e o QVB foram

administrados aos jovens por uma psicóloga com formação e experiência de investigação no âmbito da Psicologia da Carreira.

Para o registo das entrevistas foi utilizado um gravador audio. As entrevistas foram realizadas individualmente em contexto familiar, ou em local publico agendado de acordo com a disponibilidade de cada participante, garantindo-se condições físicas de algum conforto e confidencialidade. Todos os elementos que pudessem identificar os entrevistados foram eliminados da transcrição de forma a garantir o seu anonimato.

#### **7.2.4. Análise dos dados**

Para a análise de conteúdo das entrevistas recorreu-se ao Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética (SARE) proposto por Marques e Silva (2015) e que foi apresentado no capítulo 5 desta tese. Este sistema inclui a utilização da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira e a equivalência das categorias aos níveis de pensamento ético na carreira propostos no Modelo Conceptual de Reflexividade Ética apresentado no capítulo 4. Para cada sujeito obteve-se um valor médio em cada nível de reflexibilidade ética na carreira através do somatório das diversas subcategorias, que constituem cada um dos três níveis de pensamento ético na carreira. Posteriormente foi atribuído a cada sujeito um nível de reflexividade, tendo em consideração o valor da mediana como ponte de corte para integrar esse nível. Mais concretamente, para integrar um determinado nível o jovem deveria ter referido um número de categorias desse nível superior ao valor mediano de categorias referido pelo total dos sujeitos nesse nível. Por exemplo, para integrar o nível 1 deveria ter referido pelo menos 41 categorias desse nível, para integrar o nível 2 deveria ter referido pelo menos 32.8, categorias desse nível e para integrar o nível três teria que ter referido pelo menos 33.3 categorias desse nível. Para a atribuição de um nível de pensamento, considerou-se o nível mais elevado que o sujeito fosse capaz de obter.

Seguidamente, procedeu-se à análise descritiva das variáveis em estudo para caraterizar o perfil da amostra, através da análise da média, e desvio padrão. Recorre-se ao t teste e a uma anova unifatorial para verificar o efeito do sexo e do ano de escolaridade nas subfunções valorativas e nos níveis de pensamento ético dos jovens. Posteriormente conduziu-se uma manova para verificar se há diferenças quanto aos valores de acordo com a reflexividade ética. Para o processamento e análise de dados foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 21.0.

Os pressupostos de normalidade e homogeneidade necessários aos testes de diferenças paramétricos foram testados. Uma vez que nem todos os pressupostos estavam cumpridos testes não paramétricos foram efetuados. Os resultados dos testes paramétricos e não paramétricos foram no mesmo sentido como tal serão reportados os resultados dos testes paramétricos (Maroco, 2007).

### **7.3. Resultados**

No quadro 7.2. apresenta-se os valores médios e desvio de padrão dos jovens nas subfunções valorativas e nos níveis de reflexibilidade ética na carreira em função do sexo, ano de escolaridade e no total da amostra. Neste quadro pode ainda encontrar-se os resultados das diferenças entre raparigas e rapazes quantos às subfunções valorativas e aos níveis de pensamento ético na carreira, assim como o efeito do ano de escolaridade nas subfunções valorativas e nos níveis de pensamento ético na carreira.

Quadro 7.2

*Valores médios nas subfunções valorativas e níveis de pensamento ético em função do sexo, ano de escolaridade e no total da amostra (N=60)*

	8º Ano (n=12) Média (DP)	9º Ano (n=12) Média (DP)	10º Ano (n=12) Média (DP)	11º Ano (n=12) Média (DP)	12º Ano (n=12) Média (DP)	Raparigas (n=29) Média (DP)	Rapazes (n=31) Média (DP)	Total (n=60) Média (DP)	F(4,55)	t(58)
Interativa	14.19 (1.21)	12.64 (2.20)	13.86 (1.67)	14.14 (1.74)	14.69 (1.31)	13.79 (2.00)	14.01 (1.50)	13.90 (1.75)	2.56*	-.48
Normativa	12.75 (1.99)	11.69 (1.62)	11.75 (1.07)	10.11 (2.98)	11.58 (2.24)	11.46 (2.27)	11.69 (2.13)	11.58 (2.18)	2.48*	-.40
Suprapessoal	13.81 (2.18)	13.42 (1.66)	13.47 (1.08)	13.64 (1.10)	13.78 (1.76)	13.77 (1.40)	13.48 (1.71)	13.62 (1.56)	.14	.71
Existência	14.86 (1.62)	14.36 (1.64)	14.50 (1.62)	13.47 (2.64)	14.78 (1.56)	14.52 (1.56)	14.28 (2.21)	14.39 (1.91)	1.01	.48
Realização	13.19 (1.43)	12.00 (2.50)	11.67 (2.75)	12.11 (1.60)	11.42 (2.55)	11.31 (2.34)	11.88 (2.55)	12.08 (2.24)	1.12	-.89
Experimentação	11.06 (2.20)	10.50 (2.68)	11.25 (2.91)	11.25 (1.46)	12.06 (1.61)	10.80 (2.67)	11.61 (1.66)	11.22 (2.23)	.74	-1.42
Nível 1	32.44 (10.81)	37.22 (10.42)	42.06 (11.57)	47.50 (21.75)	51.11 (17.29)	42.60 (15.02)	41.57 (17.17)	42.07 (16.04)	3.01*	.25
Nível 2	24.12 (8.53)	35.16 (12.97)	37.25 (13.58)	41.38 (18.88)	50.79 (22.04)	38.75 (18.97)	36.79 (16.66)	37.74 (17.69)	4.45**	.43
Nível 3	16.45 (9.61)	25.96 (16.75)	33.55 (19.09)	43.91 (18.87)	55.98 (26.08)	32.58 (22.33)	37.59 (23.48)	35.17 (22.88)	8.01***	-.85

\*\*\* $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Como se pode verificar pela leitura da tabela 7.2 parece haver uma diminuição dos valores médios das subfunções valorativas do 8º para o 9º ano. A subfunção experimentação aumenta à medida que se evolui na escolaridade e a realização diminui. Por sua vez a subfunção existência e suprapessoal tende a ser estável ao longo da escolaridade. Os rapazes tendem a apresentar valores mais elevados nas subfunções interativa, normativa, realização e experimentação; e as raparigas nas subfunções suprapessoal e existência. À medida que se evolui na escolaridade os níveis de pensamento ético na carreira tendem a evoluir também. As raparigas apresentam valores ligeiramente mais elevados no nível 1 e no nível 2 do que os rapazes. Os rapazes apresentam valores mais elevados no nível 3 do que as raparigas.

É possível verificar que o teste t para amostras independentes revela que não há diferenças significativas entre rapazes e raparigas nem quanto aos valores nem quanto à reflexividade ética. Mostra também os resultados da anova unifatorial para testar o efeito do ano de escolaridade nas subfunções valorativas e nos níveis de pensamento ético na carreira.

A anova unifatorial revela que há um efeito significativo do ano de escolaridade no nível 1,  $F(4, 55) = 3.01, p = .03$ ; no nível 2,  $F(4, 55) = 4.45, p = .003$  e no nível 3,  $F(4,55) = 8.01, p < .001$ . Revelou ainda existir um efeito significativo do ano de escolaridade nas subfunções valorativas interativa  $F(4,55) = 2.56, p = .04$  e na subfunção normativa  $F(4,55) = 2.48, p = .05$ .

Os resultados da análise Manova para verificar se há diferenças nos níveis de reflexividade ética nas subfunções valorativas dos jovens estão representados no quadro 7.3. A Manova revela que há diferenças estatisticamente significativas nos níveis de reflexividade ética nas subfunções valorativas,  $Pillai's Trace = .29, F(12,106) = 1.5, p = .05$ .

Quadro 7.3

*Diferenças nos níveis de pensamento ético na carreira quanto às subfunções valorativas*

	Reflexividade ética			F(2,57)
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
	(n = 28) Média (DP)	(n = 19) Média (DP)	(n = 13) Média (DP)	
<b>Sociais</b>				
Interativa	13.52 (1.88)	14.04 (1.90)	14.54 (.98)	1.60
Normativa	11.92 (2.01)	11.39 (2.68)	11.13 (1.71)	.68
<b>Centrais</b>				
Suprapessoal	13.68 (1.78)	13.72 (1.39)	13.36 (1.36)	.23
Existência	14.54 (1.71)	14.14 (2.32)	14.46 (1.77)	.25
<b>Pessoais</b>				
Realização	11.98 (2.46)	12.54 (2.35)	11.62 (2.46)	.71
Experimentação	10.61 (2.75)	11.30 (1.53)	12.44 (1.17)	3.24*

\*  $p < .05$ 

Os testes univariados revelam que indivíduos que apresentam valores mais elevados de reflexividade ética apresentam maiores médias nos valores experimentação,  $F(2, 57) = 3.24$ ,  $p = .05$ .

#### **7.4. Discussão e Conclusões**

Numa sociedade democrática e em permanente mudança promover valores de vida que fomentem a reflexividade ética deve constituir-se como uma prioridade. Os resultados deste estudo mostram que a escolaridade tem um efeito na forma como os jovens pensam as suas carreiras. Estes resultados vêm reforçar o papel do contexto das interações sociais, podendo a escola ser um exemplo deles. É neste contexto que aspetos como normas, crenças ou valores são transmitidos e internalizados de forma criativa e singular pelo indivíduo, a partir da sua experiência única e subjetiva (Valsiner, 2007). Através da reestruturação da organização da escola, e das instituições de trabalho, no sentido de se transformarem em comunidades justas, permiti-se uma efetiva participação democrática de todos os que nelas trabalham; praticando a justiça, a igualdade de oportunidades e a responsabilidade; e, promovendo o sentido de

comunidade e o respeito pela vida coletiva, em articulação com o respeito pelos direitos e deveres do indivíduo no seio dessa comunidade. A criação de oportunidades de participação na vida da comunidade e o envolvimento em atividades de voluntariado insere-se também neste âmbito (Kohlberg, 1987; Lourenço, 2005; Menezes, 2005). A promoção da reflexividade ética na carreira é uma forma de prevenir a violência e promover uma convivência social positiva, promotora de ambientes favoráveis às aprendizagens sociais e académicas e ao bem-estar geral.

Os resultados deste estudo mostram também que não há diferenças entre raparigas e rapazes quanto à forma de pensar a carreira. Estes dados são também importantes na medida em que nos informam que as intervenções de carreira com jovens devem ter em consideração de igual forma tanto raparigas como rapazes.

Este estudo indica ainda que jovens com valores mais elevados na subfunção valorativa experimentação apresentam níveis mais elevados de reflexividade ética. Estes dados indicam que indivíduos que exploram o meio, que são curiosos, que procuram desfrutar da vida através da busca de novas aventuras ou de obter prazer apresentam níveis mais avançados de pensamento ético na carreira. Estes resultados vêm reforçar o papel da exploração no desenvolvimento da reflexividade ética. Segundo Taveira (2000), o conceito de curiosidade é um instinto básico e é habitualmente satisfeito através da exploração do Eu e do meio. Podendo assim facilitar a tomada de decisões de carreira éticas e reflexivas. Tal como Marques e Silva (2015) baseados nas contribuições de alguns autores (e.g., Guichard, 2009; Bronfenbrenner, 1979) referem, o jovem progride na sua capacidade de compreender e analisar quantidades cada vez maiores de informação, através de uma maior exploração do meio e com um crescente nível de complexidade.

Assim, a escola, devido às suas características educativas, constitui-se como um espaço privilegiado para a exploração de carreira, do desenvolvimento da reflexividade ética e de valores sociais que se primam pela exploração do meio e pelo respeito pelo ser humano. Com base nisto parece-nos importante que os técnicos que trabalham em contexto escolar se envolvam em duas importantes tarefas. Em primeiro lugar, estabelecer espaços de reflexão e discussão sobre as diversidades e contradições características da sociedade na qual estamos inseridos. Em segundo lugar, ter consciência do seu importante papel no desenvolvimento da reflexividade ética (Freire, 1999). Este desenvolvimento não pode ficar restrito ao contexto familiar e não pode ser reduzido à manutenção da ordem, da disciplina e do conformismo. É assim fundamental,

que a escola através dos programas educativos assuma a importante tarefa de promover formas de pensamento ético na carreira, e assim contribuir para a formação de cidadãos éticos.

É a partir dessas ideias que propomos uma formação contínua centrada no desenvolvimento da reflexividade ética e de valores de vida, que possibilitem a reflexão constante, crítica e criativa das regras e princípios morais socioculturais presentes nos projetos de vida dos jovens. É também importante que haja uma análise crítica e reflexiva no contexto escolar e que esta se centre no desenvolvimento da reflexividade ética e na promoção de valores de vida que promovam a educação moral e ética dos jovens.

Mais estudos serão necessários no sentido de verificar a relação entre os valores básicos de vida e a reflexividade ética, tornando mais clara a ligação entre a experimentação e a reflexividade ética na carreira. Por exemplo, indivíduos que se pautam por valores de experimentação tendem a estar mais dispostos e abertos a mudanças e inovações nas estruturas de organização social, e ao mesmo tempo menos dispostos a cumprir regras sociais. Assim como valores que cumprem funções psicossociais como os normativos e os interativos e a sua relação com a reflexividade ética. A investigação relativamente ao estudo dos valores de vida, deveria, além do interesse teórico e metodológico, possuir uma preocupação prática fundamental no sentido de educar os indivíduos para valores que favoreçam uma sociedade mais justa e desta forma promover a reflexividade ética na carreira. Especificamente, uma intervenção de carreira que promova valores de vida associados à exploração e à experimentação de novas experiências poderá contribuir para projetos de vida mais adaptados e éticos.

### **7.5. Referências**

- Bardi, A., Buchanan, K. E., Goodwin, R., Slabu, L., & Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions: Self-selection versus socialization effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 106*, 131-147. doi:10.1037/a0034818
- Bergen, S., Bolton, S., & Fridley, J. (2001). Design principles for ecological engineering. *Ecological Engineering, 18*(2), 201-210.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Diessner, R., Mayton II, D., & Dolen, M. (1992). Values hierarchies and moral reasoning. *The Journal of Social Psychology, 133*, 869-871. doi:10.1080/00224545.1993.9713953
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na Psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(2), 5-14.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues, 48*, 109-124. doi : 10.1111/j.1540-4560.1992.tb00887.x
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Glover, R. (1991). Value selection in relation to grade in school and stage of moral reasoning. *Psychological Reports, 68*, 931-937. doi: 10.2466/pr0.1991.68.3.931
- Gouveia, V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia Social, Universidade Complutense de Madrid, Espanha.
- Gouveia, V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia, 8*, 431-443. doi: 10.1590/S1413-294X2003000300010
- Gouveia, V. (2013). *Teoria funcionalista dos valores humanos: Fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gouveia, V., Meira, M., Gusmão, E., Filho, M., & Souza, L. (2008). Valores humanos e interesses vocacionais: Um estudo correlacional. *Psicologia em Estudo, 13*, 603-611. doi: 10.1590/S1413-73722008000300022
- Gouveia, V., Milfont, T., & Guerra, V. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences, 60*, 41-47. doi: 10.1016/j.paid.2013.12.012
- Guerra, V. M. (2005). *Bases valorativas do liberalismo sexual*. Dissertação de mestrado não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004

- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3<sup>rd</sup> ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, L., Johnston, A., Hughey, F., & Asama, F. (1991). Some explorations of a theory of careers: A replication and some possible extensions. *Journal of Career Development, 18*, 91-100. doi:10.1177/089484539101800201
- Jardim, F. (2002). Relações entre prioridades axiológicas e comprometimento com a carreira. Monografia em Psicologia não publicada. Canoas: Universidade Luterana do Brasil.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Eds.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia, V*, 335-341.
- Lonnqvist, J., Jasinskaja-Lahti, I., & Verkasalo, M. (2011). Personal values before and after migration: A longitudinal case study on value change in Ingrian-Finnish migrants. *Social Psychological & Personality Science, 2*, 584-591. doi: 10.1177/1948550611402362
- Lourenço, O. (2005). Desenvolvimento sociomoral: Do raciocínio moral à educação para a justiça. In G. Miranda & Bahia, S. (Eds.), *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 237-356). Lisboa: Relógio d'Água.
- McCrae, R., & Costa, T. (1990). *Personality in adulthood*. Nova York: Guilford.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho; F. Sousa & J. Pintassilgo (Eds.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 21-93). Porto. Porto Editora.
- Pérez-Delgado, E., Martínez, R. G., & Collado, A. G. (1991). Lo moral en diferentes teorías psicológicas. In E. Pérez-Delgado & R. Garcia-Ros (Eds.), *La psicología del desarrollo moral* (pp. 23-50). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal of Career Assessment, 10*, 233-257. doi: 10.1177/1069072702010002007
- Santos, W. (2008). *Explicando comportamentos socialmente desviantes: Uma análise do compromisso convencional e afiliação social*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In S. D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.vb.2009.04.004
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2005). Validity and applicability of the theory of values. In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamentos nas organizações* (pp. 56-95). Petropolis, Brazil: Editora Vozes.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, IEP, Universidade do Minho.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Weber, J. (1993). Exploring the relationship between personal values and moral reasoning. *Human Relations*, 46, 435-463.
- Wilson, J. (1983). Motives, values and moral judgments. *Journal of Personality Assessment*, 47, 414-426.



## **CONCLUSÕES GERAIS**

---



A tese apresentada procurou aprofundar teórica e empiricamente o construto de valores básicos de vida e reflexividade ética na carreira com jovens, contribuindo para a caracterização da população jovem e para a compreensão dos valores e de aspetos éticos tidos em consideração no processo de tomada de decisão de carreira. A figura 8.1 apresenta de forma sumária a estrutura que seguimos neste trabalho e ajuda-nos a melhor organizar os conhecimentos retirados em cada ponto da tese de forma unificá-los em conclusões gerais.

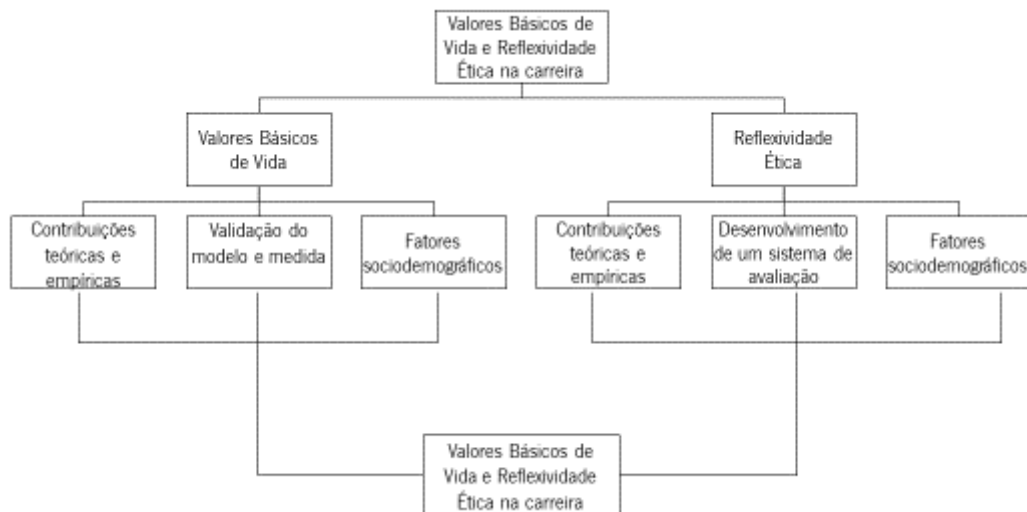


Figura 8.1. representação da estrutura da tese

Concretamente, começamos por estudar os valores básicos de vida, seguindo-se a reflexividade ética na carreira, de forma a criar condições para que se pudesse estudar posteriormente estes dois construtos em conjunto. Consideramos que este trabalho, ainda que estruturado em capítulos permite uma integração coerente dos seus resultados parciais permitindo-nos neste último ponto da tese, apontar cinco aspetos que remetem para as principais conclusões decorrentes do trabalho efetuado.

Em primeiro lugar, gostaríamos de realçar o contributo deste trabalho para a literatura dos valores básicos de vida e da reflexividade ética na carreira em jovens. Com efeito, a análise da literatura em torno destas duas dimensões revela importantes contribuições teóricas e empíricas do estudo das mesmas para o desenvolvimento de carreira com jovens. O estudo dos valores de vida têm sido desenvolvido no sentido de oferecer um melhor entendimento sobre a complexidade humana e a previsibilidade de suas acções, por isso, neste sentido, o trabalho que se apresenta aborda uma temática importante na Psicologia da Carreira. Através da revisão teórica dos valores conclui-se que apesar da importância da teoria universal dos tipos motivacionais de valores (Schwartz, 1992, 2005), esta não é a única existente (Gouveia, 1998).

A esta teoria foram apontadas algumas críticas e limitações que autores como Gouveia e os seus colaboradores tentaram superar quando elaboraram a Teoria Funcionalista dos valores básicos de vida (Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014). Neste trabalho seguimos a perspectiva de Gouveia (1998; 2003; 2013) uma vez que esta se trata de uma teoria que não pretende opor-se às restantes já existentes, mas antes integrá-las, representando uma tentativa de parcimoniosidade acerca dos valores básicos de vida (Gouveia, *et al.*, 2014). Paralelamente, nesta tese, a análise cuidada de várias abordagens que contribuíram para perceber como os jovens pensam acerca da carreira permitiu-nos propor um modelo conceptual da flexibilidade ética na carreira inovador que consideramos permitir operacionalizar este construto e, conseqüentemente, facilitar a sua avaliação com jovens.

Em segundo lugar, e relacionado com isto, gostaríamos de sublinhar o contributo deste trabalho no âmbito da avaliação psicológica através da validação de duas importantes ferramentas: o Questionário de Valores Básicos (QVB) e a Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC). Concretamente, realçamos a importância da validação da teoria e medida dos valores básicos de vida de Gouveia. Cumprindo-se este objetivo contribui-se para o desenvolvimento do estudo dos valores em Portugal, validando um modelo teórico do construto que conta com estudos que abrangem aproximadamente 50 mil pessoas no Brasil e em mais de 15 outros países. Realçamos ainda os avanços alcançados com a construção e validação da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC) que consideramos constituir uma ferramenta inovadora no âmbito da Psicologia da Carreira e que permite, a partir do discurso dos jovens, aceder quer aos fatores quer às conseqüências que os jovens têm em consideração quando têm que tomar uma decisão de carreira.

Em terceiro lugar, gostaríamos de realçar o contributo que esta tese poderá trazer para a caracterização da população jovem portuguesa no que diz respeito a dimensões importantes para a forma como os jovens pensam e tomam as suas decisões de carreira. Com efeito, o presente trabalho permite-nos caracterizar os jovens em termos dos seus valores básicos de vida e da flexibilidade ética na carreira. Estes resultados permitem-nos uma visão interativa de duas dimensões que são importantes para a construção de carreira dada a atual conjuntura socioeconómica em que vivemos. Num contexto de enormes mudanças conseqüentes da globalização mundial, conhecer os valores básicos de vida e a flexibilidade ética que os jovens apresentam permite-nos ver a carreira como uma relação íntima entre vida pessoal e o trabalho (Savickas, 2001). O projeto de carreira e o projeto de vida deve significar o mesmo para o



indivíduo. Este projeto de vida é importante para o indivíduo, mas também para os outros, uma vez que está presente uma preocupação de si mas também dos outros (Guichard, 2008). Neste âmbito, uma das conclusões que este trabalho permitiu tecer prende-se com o facto de que rapazes e raparigas não se diferenciam nem quanto aos valores de vida nem quanto à reflexividade ética na carreira. Acredita-se que estes resultados se podem dever ao facto das raparigas se terem vindo adaptar às exigências do mercado de trabalho e para tal tenham que aproximar as suas formas de pensamento à dos rapazes. Segundo Saavedra (2001) as raparigas estão em maior número (do que os rapazes) nas escolas e nas universidades, contudo sua presença ainda não se faz sentir claramente no emprego e nas altas esferas onde o poder (económico/político) se exerce. Como tal, podemos ponderar que a perceção destas desigualdades sociais possam estar a contribuir para que as raparigas não se diferenciem dos rapazes nem quanto aos valores apresentados nem quanto à reflexividade ética na carreira de forma a não serem prejudicadas nas suas carreiras.

Outro resultado que consideramos pertinente é o facto de haver um efeito do ano de escolaridade na reflexividade ética na carreira nos jovens que compõem este estudo. Os resultados indicam que à medida que se evolui na escolaridade os níveis de pensamento ético na carreira tendem a evoluir também. Assim podemos ponderar que as variáveis contextuais, mais que as pessoais, parecem ter um papel fundamental na construção da forma como os jovens pensam a carreira.

Em quarto lugar, torna-se assim pertinente referir a importância que o conhecimento descrito nos pontos anteriores assume para o planeamento da intervenção educativa no âmbito da Psicologia da Carreira com jovens. Como se pôde perceber a escola parece cumprir um importante papel socializador. É neste sentido que propomos uma formação centrada na educação de cidadãos autónomos, críticos e participativos nas questões sociais. No caso específico da reflexividade ética, isso poderá traduzir-se numa educação voltada para um posicionamento ativo, criativo, crítico e democrático dos jovens, em relação aos valores da sociedade. Acreditamos que este estudo vem realçar o papel importante que a escola poderá ter numa educação integral do ser humano e que contribui para o desenvolvimento de práticas de formação voltadas para o desenvolvimento da moralidade, na perspetiva da integração entre a promoção da autonomia e da responsabilidade social. Para promover a reflexividade ética é necessário desenvolver e implementar estratégias que permitam a análise crítica e reflexiva dos valores básicos de vida nos projetos de vida dos jovens. A possibilidade de analisar e refletir

acerca dos valores que priorizamos pode ser importante para o desenvolvimento de formas de pensar a carreira mais éticas e menos autocentradas. Para tal, é importante que a análise crítica e reflexiva dos projetos de vida envolva o desenvolvimento e a educação moral e ética dos profissionais que trabalham nesses contextos. Associado a esta perspetiva é ainda importante refletir sobre o próprio significado do processo educativo. É primordial que o processo educativo seja caracterizado por experiências que permitam aos jovens se tornarem cidadãos éticos e conscientes do seu papel fundamental para a construção de projetos de vida que por sua vez se caracterizam pela reflexividade ética.

Segundo Vygotsky (2004), as mensagens sociomorais e as estratégias pedagógicas que se veiculam no contexto escolar refletem as crenças e valores de vida característicos de um momento histórico específico. Essas crenças e valores têm um longo percurso histórico e carregam consigo relações entre a moral e o poder ao longo do tempo. Tradicionalmente, a educação focou-se numa educação moral e ética que se baseava em princípios autoritários, considerando a obediência como o ideal a ser atingido pelo aluno. Atualmente, devido às múltiplas mudanças sociais e culturais, esses princípios têm sido alvo de profundos questionamentos. A mudança desses princípios só pode ocorrer a partir de um posicionamento crítico, consciente e ético nas práticas pedagógicas da escola. É a partir destas ideias que propomos uma formação centrada no desenvolvimento de competências e valores de vida que promovam a reflexividade ética crítica, criativa e inovadora das regras e princípios morais presentes na sociedade atual, especificamente no contexto escolar. Os resultados deste estudo mostraram também que os jovens que apresentam valores de experimentação mais elevados apresentam maior reflexividade ética na carreira. Assim, parece-nos importante que as intervenções de carreira procurem contribuir para a exploração do meio e de si mesmo promovendo a abertura à mudança e às inovações nas estruturas de organização social, propiciando satisfação, prazer mas também mais confiança nas tomadas de decisão de carreira.

Por último, consideramos que o trabalho apresentado, apesar de constituir um passo importante na investigação dos valores básicos de vida dos jovens e da reflexividade ética na carreira, encerra em si, também, algumas limitações, ainda que estas não invalidem os resultados anteriormente descritos. Um aspeto é o facto de, tal como já foi mencionado anteriormente, não haver estudos empíricos para formar um conjunto de conhecimentos acerca desta questão, pois este é um aspeto da vida dos jovens que a literatura científica tem começado a referir nos anos mais recentes. Não encontramos, na literatura, estudos que se debruçassem

sobre a reflexão das dimensões éticas e dos valores básicos de vida na construção da carreira. Assim, e face a este contexto, esperamos que este estudo possa contribuir para a inovação no campo da Psicologia da Carreira e abra portas para o desenvolvimento de uma nova linha de estudos neste âmbito. Concretamente, consideramos relevante sugerir algumas linhas de investigação que concorram para esse objetivo. Assim, pensamos que seria interessante estudar a influência que o padrão de valores básicos de vida poderá ter na reflexividade ética na carreira recorrendo a uma amostra de maior dimensão, num estudo de natureza longitudinal, de modo a possibilitar a descrição, com maior detalhe, da interação entre os valores básicos de vida e a reflexividade ética na carreira dos jovens, ao longo do ciclo de vida. Seria também relevante ampliar o estudo realizado em diferentes contextos académicos estudando o efeito de outras variáveis contextuais como por exemplo o contexto socioeconómico, os estilos parentais ou o impacto da religião na reflexividade ética na carreira. Consideramos que este trabalho se constitui como um passo importante na investigação do desenvolvimento de carreira com jovens, uma vez que contribuiu para desenvolver metodologias de avaliação, de duas importantes dimensões de carreira, bem como, para através delas, aceder a um conhecimento importante para a Psicologia e para a sociedade em geral, acerca desta população. Por fim, em termos metodológicos, consideramos relevante o estudo mais aprofundado da Grelha de Categorias, permitindo ultrapassar algumas limitações com que nos deparamos na interpretação e utilização da medida. Acreditamos que esta metodologia é útil, quer a nível da continuação desta linha de investigação, quer ao nível da intervenção, como ferramenta de avaliação da reflexividade ética na carreira.

### **Referências**

- Gouveia, V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia Social, Universidade Complutense de Madrid, Espanha.
- Gouveia, V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8, 431-443. doi: 10.1590/S1413-294X2003000300010
- Gouveia, V. (2013). *Teoria funcionalista dos valores humanos: Fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Gouveia, V., Milfont, T., & Guerra, V. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences, 60*, 41-47. doi: 10.1016/j.paid.2013.12.012
- Guichard, J. (2008). Problèmes et enjeux de l'orientation dans les sociétés industrialisées au début du 21ème siècle. *Conférence invitée lors du 10th Italian international Congress on Vocational Guidance*. Florence, Italia.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia, XV* (1), 67-92.
- Savickas, M. L. (2001). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 381-385. doi: 10.1006/jvbe.2002.1880
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2005). Validity and applicability of the theory of values. In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamentos nas organizações* (pp. 56-95). Petropolis, Brazil: Editora Vozes.
- Vygotsky, S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

**ANEXOS**

---

---



## Anexo I



### **Projeto Carreira e Cidadania: Condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projetos de vida (PTDC/CPECED/098896/2008)**

#### **Guião de Entrevista Semiestruturada de Reflexividade Ética sobre a Carreira**

Em seguida apresentam-se três situações ou histórias que nos falam das decisões que as pessoas têm que tomar em relação à sua vida escolar e profissional, face às quais pediremos as tuas opiniões e modos de pensar. Agradecemos muito, desde, já toda a tua colaboração espontânea e verdadeira.

#### **Situação 1**

A **Cloé** sempre foi boa aluna e o seu sonho sempre foi ser atriz. Como não teve nenhum convite ou oportunidades na área da representação, começou a estudar para entrar na faculdade de medicina, outra hipótese que colocava, e os estudos estão a correr muito bem. Neste momento, a Cloé encontra-se no 11º ano de escolaridade e aproxima-se um ano decisivo para a entrada na faculdade. Chegou entretanto ao seu conhecimento, a existência de um curso de representação, que poderá frequentar, mas para isso terá que abandonar os estudos durante um ano.

O que achas que a Cloé deveria fazer? Que aspetos terias em consideração para tomar essa decisão? O que achas que a poderia ajudar a decidir?

Que tipo de decisão achas que é?

Qual o grau de dificuldade que vês neste tipo de decisões?

Qual o papel dos outros nesta tomada de decisão?

Em que medida a opinião deles contribuiria para a decisão da Cloé?

O que achas que a família dela poderia pensar, ou como reagiriam, que opinião teriam?

Na tua opinião, os ganhos e as consequências dessa decisão seriam.....

O que achas que vai mudar na sua vida depois da tomada de decisão?



## Situação 2

O **Mauro** tem um fascínio pela televisão. Desde pequeno que sonhava estar do lado de lá das câmaras. Gostava de vir a ser famoso, ... por exemplo, que as pessoas o reconhecessem na rua. Entrar num programa de televisão ou interpretar um papel qualquer numa novela é o seu sonho desde pequeno. Já fez vários *castings* mas nunca conseguiu uma oportunidade para mostrar o seu talento. Entretanto, o Mauro é bom aluno e tem vindo a estudar para ser jornalista. Os estudos correm bem, ele está no 11ºano. Contudo, surgiu uma oportunidade que pode mudar a sua vida. O Mauro inscreveu-se para participar num concurso televisivo e foi selecionado. Para entrar neste programa ele terá que abdicar dos estudos durante um ano.

O que achas que ele deveria fazer? Que aspetos terias em consideração para tomar essa decisão? O que achas que o poderia ajudar a decidir?

Que tipo de decisão achas que é?

Qual o grau de dificuldade que vês neste tipo de decisões?

Qual o papel dos outros nesta tomada de decisão?

Em que medida a opinião deles contribuiria para a decisão do Mauro?

O que achas que a família dele poderia pensar, ou como reagiriam, que opinião teriam?

Na tua opinião, os ganhos e as consequências dessa decisão seriam.....

O que achas que vai mudar na sua vida depois da tomada de decisão?

### Situação 3

A Eva gostava de ser diretora de uma grande empresa internacional, de ter uma carreira internacional. Está neste momento no 1º ano da faculdade, no curso de gestão, em Braga. Entretanto, inscreveu-se para frequentar o programa Erasmus, de intercâmbio na Europa, e desta forma poder estudar num outro país, durante um semestre letivo.

A Eva acredita que esta poderia ser uma boa oportunidade para se ambientar a outro país mas ao mesmo tempo queria poder estar junto da família.

O que achas que a Eva deveria fazer? Que aspetos terias em consideração para tomar essa decisão? O que achas que a poderia ajudar a decidir?

Que tipo de decisão achas que é?

Qual o grau de dificuldade que vês neste tipo de decisões?

Qual o papel dos outros nesta tomada de decisão?

Em que medida a opinião deles contribuiria para a decisão da Eva?

O que achas que a família dela poderia pensar, ou como reagiriam, que opinião teriam?

Na tua opinião, os ganhos e as consequências dessa decisão seriam.....

O que achas que vai mudar na sua vida depois da tomada de decisão?

#### 4. A Minha Própria Carreira

Todas estas situações acerca das quais pudeste pensar e falámos remetiam para decisões de carreira de jovens que em geral, esta ou outras, todos temos que tomar, em certos momentos da nossa vida

No teu caso, a tua próxima decisão de carreira é....Ou pode ser....Queres falar-me um pouco acerca dessa decisão

O que tens pensado acerca dessa decisão?

Que aspectos vais considerar ao tomar essa decisão, o que achas que vais considerar ou o que te vai ajudar a decidir?





## Anexo II

### **Projeto Carreira e Cidadania: Condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projetos de vida (PTDC/CPECED/098896/2008)**

#### **Guião de Entrevista Semiestruturada de Reflexividade Ética sobre a Carreira** *Versão para investigação*

© Outubro de 2013, Cátia Marques, Ana Daniela Silva, & Maria do Céu Taveira

Em seguida apresentam-se três situações ou histórias que nos falam das decisões que as pessoas têm que tomar em relação à sua vida escolar e profissional, face às quais pediremos as tuas opiniões e modos de pensar. Agradecemos muito, desde, já toda a tua colaboração espontânea e verdadeira.

#### **Situação 1**

A **Cloé** sempre foi boa aluna e o seu sonho sempre foi ser atriz. Como não teve nenhum convite ou oportunidades na área da representação, começou a estudar para entrar na faculdade de medicina, outra hipótese que colocava, e os estudos estão a correr muito bem. Neste momento, a Cloé encontra-se no 11º ano de escolaridade e aproxima-se um ano decisivo para a entrada na faculdade. Chegou entretanto ao seu conhecimento, a existência de um curso de representação, que poderá frequentar, mas para isso terá que abandonar os estudos durante um ano.

1.1. Esta é a situação que a Cloé está a viver. Na tua opinião, o que achas que a Cloé deveria fazer? Deveria decidir por que caminho...

1.2. E que aspetos achas que a Cloé deveria considerar ao tomar essa decisão? Queres pensar um pouco e dizeres-me como é que ela deveria pensar, ao tomar esta decisão... Como é que ela deveria pensar “em voz alta”...

1.3. O que achas que a poderia ajudar a decidir?

- Na tua opinião, os ganhos e as consequências dessa decisão seriam...

- O que achas que vai mudar na sua vida depois da tomada de decisão?

## Situação 2

O **Mauro** tem um fascínio pela televisão. Desde pequeno que sonhava estar do lado de lá das câmaras. Gostava de vir a ser famoso, ... por exemplo, que as pessoas o reconhecessem na rua. Entrar num programa de televisão ou interpretar um papel qualquer numa novela é o seu sonho desde pequeno. Já fez vários *castings* mas nunca conseguiu uma oportunidade para mostrar o seu talento. Entretanto, o Mauro é bom aluno e tem vindo a estudar para ser jornalista. Os estudos correm bem, ele está no 11ºano. Contudo, surgiu uma oportunidade que pode mudar a sua vida. O Mauro inscreveu-se para participar num concurso televisivo e foi selecionado. Para entrar neste programa ele terá que abdicar dos estudos durante um ano.

2.1. Esta é uma nova situação, neste caso, na tua opinião, o Mauro deveria...

Pensas que o Mauro deveria pensar em que aspetos para decidir o que fazer?

2.2. E uma vez mais, que aspetos achas que o Mauro deveria considerar ao tomar a sua decisão?

2.3. Na tua opinião, os ganhos e consequências dessa decisão seriam...

### Situação 3

A Eva e o João são irmãos gémeos, têm a mesma idade e estão no mesmo curso, mas em escolas diferentes. A Eva gostava de ser diretora de uma grande empresa internacional, de ter uma carreira internacional. Está neste momento no 1º ano da faculdade, no curso de gestão, em Braga. O João gostava de vir a ser gestor de uma empresa ligada ao ambiente, e estuda no Porto. A Eva e o João nunca estiveram fora de casa dos pais. Entretanto, pretendem inscrever-se ambos no programa Erasmus, de intercâmbio na Europa, para poderem estudar num outro país, durante um semestre letivo. Entretanto, estão os dois ainda num processo de decisão em relação a este assunto.

A Eva fê-lo porque acredita que esta poderia ser uma boa oportunidade para se ambientar a outro país mas ao mesmo tempo queria poder estar junto da família.

3.1. Esta é outra situação, neste caso, na tua opinião, o que achas que a Eva deveria fazer...e decidir...

3.2. E uma vez mais, que aspetos achas que quer um, quer outro deveriam considerar ao tomar a sua decisão?

3.3. Na tua opinião, os ganhos e consequências dessa decisão seriam...para um...e para outro...

#### 4. A Minha Própria Carreira

Todas estas situações acerca das quais pudeste pensar e falámos remetiam para decisões de carreira de jovens que em geral, esta ou outras, todos temos que tomar, em certos momentos da nossa vida

4.1. No teu caso, a tua próxima decisão de carreira é...ou pode ser...queres falar-me um pouco acerca dessa decisão

4.2. O que tens pensado acerca dessa decisão?

4.3. Que aspetos vais considerar ao tomar essa decisão, o que achas que vais considerar ou o que te vai ajudar a decidir?