

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

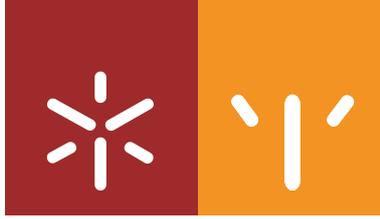
Ana Catarina Ribeiro da Costa

**Reflexividade Ética na Carreira,
Valores de Experimentação e Curiosidade
em Estudantes Universitários**

Ana Catarina Ribeiro da Costa **Reflexividade Ética na Carreira, Valores de Experimentação e Curiosidade em Estudantes Universitários**

UMinho | 2017

junho de 2017



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Ana Catarina Ribeiro da Costa

**Reflexividade Ética na Carreira,
Valores de Experimentação e Curiosidade
em Estudantes Universitários**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

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

junho de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Catarina Ribeiro da Costa

Endereço eletrónico: a68789@alunos.uminho.pt

Número do Cartão de Cidadão: 14540024

Título da dissertação: Reflexividade Ética na Carreira, Valores de Experimentação e Curiosidade em Estudantes Universitários

Orientadora: Doutora Ana Daniela dos Santos Cruzinha Soares da Silva

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado Integrado em Psicologia

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

Universidade do Minho, 09/06/2017

Assinatura: Ana Catarina Ribeiro da Costa

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	6
Método.....	12
Participantes.....	12
Instrumentos.....	12
Procedimento.....	16
Resultados.....	19
Discussão e Conclusão.....	20
Referências Bibliográficas.....	23

Agradecimentos

A vida é feita de desafios e é ao enfrentar esses desafios que percebemos quem são as pessoas realmente importantes, as pessoas que nos apoiam e ajudam para que certos projetos sejam bem-sucedidos. Gostaria de aproveitar esta página para agradecer a essas pessoas.

Agradeço à Doutora Ana Daniela Silva por todo o apoio e acompanhamento próximo ao longo deste ano mas também pela compreensão nos momentos em que o tempo era escasso. Sem dúvida que consegui alcançar todos os objetivos a que me propus graças à sua excelente orientação.

Obrigada também a toda a equipa LAC (*Learning Achievement and Career*) pelos comentários e por todo o conhecimento transmitido. Foram, sem dúvida, momentos que contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e investigadora. Em especial, à Cátia Silva, que nunca negou ajuda, mesmo quando os pedidos eram muitos.

A todos os participantes que de boa vontade colaboraram nesta pesquisa, o meu muito obrigado.

Aos meus amigos em Ponte da Barca, obrigada por todos os momentos divertidos. Apesar da distância e dos diferentes compromissos, nunca deixamos de nos preocupar uns com os outros e de arranjar um tempinho para estarmos juntos.

À Margarida Carvalho, pela inesgotável amizade e preocupação. Sempre acreditei que somos nós quem decidimos o nosso destino pelas escolhas que fazemos.

Às de sempre, Juliana, Bárbara e Daniela, porque sempre foram o meu apoio ao longo de todo o curso e este ano não foi exceção. Vivemos momentos incríveis, crescemos juntas no decorrer do curso e criamos laços que nunca serão quebrados.

Ao Cesário, obrigada pelo suporte emocional e pelas palavras de motivação que chegaram sempre na altura certa.

Aos meus pais, irmão e a toda a minha família, que fizeram de mim a pessoa que sou hoje, obrigada pelo apoio incondicional. Ensinarão-me que a vida não é fácil, mas que devo aceitar cada dia como uma nova forma de recomeçar e principalmente agradecer pelo que tenho e não lamentar-me pelo que não tenho. Sem dúvida, são o melhor que a vida me poderia dar.

Reflexividade Ética na Carreira, Valores de Experimentação e Curiosidade em Estudantes Universitários

Resumo

As considerações éticas na construção da própria carreira já estão presentes nas reflexões dos jovens há algum tempo, no entanto, na sociedade atual, assumem maior significado psicológico, havendo necessidade de investigação nesta área. O presente artigo estuda a reflexividade ética na carreira, os valores de experimentação e a curiosidade em jovens universitários, explorando se os níveis de reflexividade ética podem explicar a existência de valores de experimentação ou de respostas adaptativas de curiosidade. Participaram no estudo 488 universitários de ambos os sexos (73.1% raparigas), com idades compreendidas entre os 18 e os 53 anos ($M = 21.9$, $DP = 4.1$), a frequentar diferentes anos e cursos universitários. Os participantes responderam a um questionário de dados demográficos, uma escala *Adaptabilidade na Carreira*, a um *Questionário dos Valores Básicos* e a um questionário de resposta aberta com situações dilemáticas acerca da Carreira. Os resultados de análises de regressão linear hierárquica indicam que existem associações significativas entre os níveis de reflexividade ética na carreira e a curiosidade e que não existe relação entre os níveis de reflexividade ética na carreira e a subfunção experimentação, na população em estudo. Estes resultados apoiam a evidência de que níveis superiores de reflexividade ética favorecem a curiosidade.

Palavras-chave: Reflexividade ética; curiosidade; valores; experimentação; carreira.

Ethical Reflexivity in career, Values of Experimentation and Curiosity in University

Students

Abstract

The ethical considerations in the construction of every individual career have already been in the reflections of young people for some time, however, in today's society, they assume greater psychological significance, and there is a need for research in this area. This article studies the ethical reflexivity in the career, the values of experimentation and the curiosity in university students, exploring if the levels of ethical reflexivity can explain the existence of values of experimentation or the existence of adaptive answers of curiosity. A total of 488 male and female university students (73.1% girls), aged 18-53 ($M = 21.9$, $SD = 4.1$), attending different years and university courses participated in the study. Participants responded to a demographic data questionnaire, a *Career Adaptability Scale*, a *Core Values Questionnaire*, and an open response questionnaire with some dilemmas about Career. The results of hierarchical linear regression analysis indicate that there are significant associations between the levels of ethical reflexivity in the career and curiosity and there is no relation between the levels of ethical reflexivity in the career and the experimentation subfunctioning in this population. These results support the evidence that higher levels of ethical reflexivity favor curiosity.

Keywords: Ethical reflexivity; curiosity; values; experimentation; career.

Introdução

Na atualidade, as perspectivas profissionais tornam-se menos sólidas que no passado e contemplam mais transições de carreira. Dessa forma, os trabalhadores do século XXI necessitam de adquirir competências em diversas áreas e construir oportunidades profissionais, passando desta forma, a construção da carreira a pertencer à pessoa e não às organizações (Duarte, 2004). Segundo Duarte (2009), as considerações éticas na construção da própria carreira já estão presentes nas reflexões dos jovens há algum tempo, no entanto, na sociedade atual, assumem maior significado psicológico, uma vez que, estamos perante uma mudança de paradigma, passando-se do estudo do comportamento das escolhas de carreira, para o estudo da importância que o trabalho tem na vida de cada indivíduo.

Esta é uma ideia base do paradigma construtivista presente, por exemplo, na Teoria da Construção da Vida de Savickas e cols. (2009) que refere que o indivíduo constrói representações da realidade na construção da carreira, pertencendo a carreira aos indivíduos e não às organizações. Assim, deve-se ajudar os indivíduos a desenvolver competências, de forma a assumirem alguma flexibilidade para enfrentar projetos de curto prazo, fazendo com que estes indivíduos saibam criar as suas próprias oportunidades (Savickas et al., 2009).

Da mesma forma, Guichard (2005) refere que a construção da carreira se trata de um processo constante de construção e reconstrução dos “*selves*” que cada indivíduo contém dentro de si, em que há um questionamento contínuo sobre o indivíduo e sobre os contextos em que o indivíduo atua. Segundo Guichard (2005), apesar de ser importante compreender porque é que os indivíduos escolhem as suas carreiras, a questão de investigação fulcral que se coloca atualmente é entender quais os fatores e processos que estão envolvidos no processo de construção do *self*. Dessa forma, surge o modelo de autoconstrução (Guichard, 2005, 2009), que combina três diferentes abordagens: uma perspectiva sociológica, uma perspectiva psicológica e uma perspectiva dinâmica.

Segundo a perspectiva sociológica, o indivíduo encontra-se integrado numa sociedade e como tal, vai agir e interagir dentro desse contexto. Um contexto social estruturado irá fornecer categorias sociais já existentes, nas quais o indivíduo se vai relacionar consoante a sua identificação com as mesmas, construindo-se assim dentro destas categorias (Guichard, 2009). O sujeito poderá contribuir para a evolução das categorias ou até mesmo para a criação de novas, a partir das suas ações e interações.

Na perspectiva psicológica, o indivíduo vai adaptar elementos da categoria social para construir o seu *self*. Nesta perspectiva é salientado o carácter cognitivo da construção (Guichard, 2009). Assim, as estruturas de identidade do sujeito, que irão construir a base da

representação do *self* (que inclui os outros e o contexto), irão formar-se através das categorias sociais e das experiências do indivíduo. Dessa forma, o sujeito constrói o seu *self*, atribuindo-lhe um significado pessoal. Criam-se, assim, formas identitárias subjetivas, que podem ser definidas essencialmente tendo em conta o modo como o indivíduo se comporta e age em relação à forma como vê o seu *self* num dado contexto. Estas formas identitárias subjetivas resultam dos contextos. Dessa forma, contextos diferentes irão promover formas identitárias diferentes, uma vez que é nestes contextos que o indivíduo estabelece as suas relações e no qual o indivíduo se vai construindo. Devido a esta diversidade de contextos, durante diferentes períodos da vida, uma ou mais formas identitárias subjetivas poderão ser centrais para o sistema pessoal, uma vez que o indivíduo pode experienciar diferentes contextos no decorrer da sua vida.

No que diz respeito à perspetiva dinâmica, Guichard (2009) considera duas formas de reflexividade na carreira: a antecipação reflexiva do *self* e a reflexividade “eu – tu – ele/ela”. Estas duas formas de reflexividade ocorrem durante a construção das formas identitárias subjetivas, sendo por isso esta perspetiva referida como dinâmica. A reflexividade do “Eu”, ou seja, a antecipação reflexiva do *self*, constitui o processo primordial de nos relacionarmos connosco próprios, em que existe uma ligação do *self* e das suas experiências com uma entidade construída pelo mesmo, que possui características desejáveis (Guichard, 2009). O *self* torna-se assim uma representação da entidade. A segunda consiste na reflexividade “eu – tu – ele/ela”. É por isso chamada de tríade ou reflexividade dialógica, existindo uma descentralização do *self*. Esta tríade é responsável pela autoconsciência como um processo contínuo, em que o indivíduo se move de uma posição para outra. Para Paul Ricoeur (2004), a verdadeira intenção ética constitui também uma dimensão triádica, em que tanto o *self*, como o outro mais próximo mas também o outro mais distante são igualmente homenageados. Desta forma pensar na carreira implica pensar no bem pessoal, no bem social, assim como, num projeto de vida para os outros e com os outros (Ricoeur, 2004).

Tendo em conta este pressuposto, a reflexividade ética na carreira pode ser útil para a tomada de decisões conscientes e éticas sobre a carreira, uma vez que o outro deve ser tido em consideração no momento da tomada de decisão, visto que estas decisões influenciam e são influenciadas não só pelo próprio como também pelo outro mais próximo e o outro mais distante (Marques, 2015).

Neste âmbito, Dumora (1990) também se interessou em perceber como os jovens pensavam acerca das profissões e decisões de carreira. Segundo os seus estudos, duas categorias discursivas surgem a partir das análises dos discursos dos sujeitos acerca da

formação de intenções de carreira: a reflexão comparativa e a reflexão probabilística. Estes tipos de reflexão fazem-se acompanhar de uma determinada forma de descrever as profissões. A reflexão comparativa vai desde a participação funcional à identificação a uma personagem, até um discurso crítico e avaliativo. A reflexão probabilística é descrita como uma tensão entre as exigências percebidas e as qualidades e defeitos pessoais.

Dumora (2010) refere ainda outro conjunto de categorias que surgem de forma instintiva nos discursos dos jovens. A autora denomina estas categorias de metareflexão, uma vez que, estas consistem em apreciações espontâneas e autocríticas tanto introspectivas como retrospectivas, sobre as preferências dos jovens e as suas argumentações. Estas categorias 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. A análise destas expressões espontâneas por Dumora (2010) mostra que aumentam com o avanço da idade e que se vão diferenciando de forma progressiva. 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 e os seus critérios. Os jovens tonam-se capazes de comparar as implicações para sua vida futura e as diferentes possibilidades de orientação entre as quais eles hesitam.

Mais recentemente, Marques (2015) propõe o Modelo Conceptual de Reflexividade Ética na Carreira. Neste modelo, a forma como os sujeitos pensam em relação à carreira divide-se em três níveis de reflexividade: o nível 1, pensamento em espelho, em que o indivíduo se centra em si, nos seus interesses e competências; o nível 2, pensamento comparativo antecipatório, em que o jovem toma as suas decisões pensando em si mas também no outro mais próximo; e o nível 3, denominado de questionamento ético, em que o indivíduo inclui nas suas decisões o *self*, o outro mais próximo mas também o outro mais distante. Estes três níveis evoluem de forma hierárquica desde um nível de menor grau de complexidade até níveis mais elevados de reflexão (Marques, 2015).

Tal como a reflexividade ética, também os valores de vida têm sido vistos na literatura como um conceito importante na construção de carreira. Segundo Jesus (2013), os valores que o jovem apresenta podem favorecer ou desfavorecer o questionamento ético na construção da carreira.

A tentativa de identificar os valores básicos humanos já advém de tempos antigos. Alguns autores como Hofstede (1984) e Inglehart (1977) utilizam nas suas teorias o termo valores culturais, Schwartz (1992) 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 condições para satisfazê-las. Segundo Marques (2015), o conceito de valores básicos pode também enfatizar os processos básicos que representam (e.g. necessidades) ou indicar a existência de alguma ordem dimensional (e.g. tipos de valores).

De uma forma geral, o estudo dos valores pode-se distinguir em duas perspetivas principais: a perspetiva cultural ou sociológica, em que a estrutura dos valores é interpretada em função de cada cultura (Hofstede, 1984; Inglehart, 1977) e a perspetiva individual ou psicológica, em que os valores caracterizam as prioridades e orientam os indivíduos (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Gouveia, 1998).

Na perspetiva cultural aborda-se os modelos dos valores que procuram conhecer ou testar determinada estrutura teórica ou dimensões valorativas. Nesta perspetiva, podem ser mencionados dois modelos principais: o modelo de Inglehart (1977), em que os valores podem ser divididos em duas dimensões: materialista e pós-materialista, e o modelo de Hofstede (1984) que pressupõe a existência de quatro fatores: distância do poder, masculinidade-feminilidade, evitação de certezas e individualismo-coletivismo.

Na perspetiva individual as teorias sobre valores são úteis para estabelecer relações entre as prioridades valorativas e os comportamentos dos indivíduos ou grupos que os priorizam (Medeiros, 2011). Nesta perspetiva, destaca-se a Teoria Funcionalista dos Valores Básicos de Vida (Gouveia, 2003; Gouveia et. al., 2008).

A Teoria Funcionalista dos Valores Básicos de Vida (Gouveia, 2003; Gouveia et. al., 2008) tem vindo a ser desenvolvida nos últimos anos. Esta teoria parte da ideia de que os valores são formas de orientação que estão disponíveis a todos os indivíduos mas que são adotados de acordo com a experiência pessoal e do contexto sociocultural em que cada sujeito se encontra inserido (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 critérios de orientação que guiam as ações humanas e expressam as necessidades básicas. Desta forma, o seu principal foco 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).

Os autores desta teoria funcionalista, com base em teorias prévias, propõem dois principais tipos de funções dos valores básicos: o tipo de orientação (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992) e o tipo de motivador (Inglehart, 1977; Maslow, 1954).

O tipo de orientação tem como função principal guiar o comportamento humano. Este tipo de função pode ser dividido em três critérios valorativos: social, central ou pessoal. Segundo Gouveia (2003), indivíduos que se pautam por valores sociais possuem um foco interpessoal ou priorizam a vida em sociedade. Indivíduos que se regem por valores pessoais são egocêntricos, possuindo um foco intrapessoal. A centralidade destes valores não se deve à avaliação que os indivíduos fazem acerca da sua importância (Verplaken & Holland, 2002). Desta forma, os valores podem guiar o comportamento humano através de uma orientação social, em que o indivíduo está orientado para a comunidade, através de uma orientação central, encarado como propósito geral da vida, ou pessoal, em que o indivíduo está orientado por si mesmo.

A segunda função dos valores é denominada como tipo de motivador e é representada por valores materialistas (pragmáticos) ou idealistas (humanitários) (Gouveia et. al., 2009). O seu papel 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). Assim, os valores tipo materialista incluem ideias práticas, indivíduos orientados para metas específicas, e com interesses imediatos (Lima, Gouveia, Souza, Fonseca, 2014). Estes englobam os indivíduos cujos valores são, sobretudo, de sobrevivência, estabelecendo como prioridade a sua própria existência e as condições necessárias para a garantir. De forma diferente, os valores idealistas são mais orientados para uma perspectiva universal e incluem normalmente os indivíduos com uma visão de vida mais madura, estando mais disponíveis para a mudança. Estes valores baseiam-se em princípios mais abstratos, não se concentrando em objetivos concretos.

A subfunção experimentação presente na Teoria Funcionalista de Gouveia (1998) corresponde a um motivador humanista e a uma orientação pessoal. Esta subfunção diz respeito a necessidades fisiológicas de satisfação de prazer e associa-se a indivíduos que estão dispostos a inovações e mudanças nas estruturas de organização social. Esta subfunção torna-se importante nos dias de hoje, uma vez que com a globalização que ocorre no século XXI, a exploração de carreira deixa de estar relacionada apenas com profissão e com o emprego e passa a designar-se como um processo de aprendizagem e mudanças frequentes, tanto a nível do trabalho, como nos restantes domínios de vida (Savickas, 2005), sendo vista como um estágio que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida, estágio esse que permite aos sujeitos a

aquisição de aprendizagens e competências sobre si e sobre o mundo, o que os ajuda a adaptarem-se às mudanças de carreira que eventualmente irão acontecer (Taveira, 2000). Marques (2015) refere 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.

Segundo Taveira (2000), o conceito de curiosidade é um instinto básico e é habitualmente satisfeito através da exploração do Eu e do meio. Super (1980) refere que quando este comportamento exploratório é recompensado, interna ou externamente, permite a aquisição de conhecimento e despoleta nova exploração. No entanto, se não existir um reforço contingente à exploração, pode-se experienciar conflito e iniciar-se um novo processo de evitamento ou desistência face à exploração.

De acordo com Super (1980), a informação adquirida através deste processo interativo e que possa ser veiculada nestes anos com propósitos de desenvolvimento vocacional, deverá centrar-se no seu potencial para despertar interesse no futuro, e incidental ou acidentalmente, proporcionar informação que possa ser recuperada alguns anos mais tarde. Assim, assume primordial importância a estimulação e o cultivo da curiosidade sob formas que conduzam ao desenvolvimento de interesses, à descoberta de modelos ou figuras-chave e a sentimentos de controlo interno, congruentes com a idade e estágio de desenvolvimento, combinados com a aceitação e uso construtivo de formas de controlo externo, autoestima, perspetiva temporal e planeamento. Tal como Super, também Law e McGowan (1999) salientam a importância da interatividade entre o indivíduo e o meio no desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida.

Tal como Marques (2015) refere, a curiosidade pode facilitar a tomada de decisões de carreira éticas e reflexivas. O jovem progride na sua capacidade de compreender e analisar quantidades cada vez maiores de informação, através de uma maior exploração do meio. Assim, a escola, devido às suas características educativas, constitui-se como um espaço privilegiado para a exploração de carreira, desenvolvimento da reflexividade ética e de valores sociais que se primam pela exploração do meio e pelo respeito pelo ser humano.

Sendo o ensino superior um contexto que facilita e promove o desenvolvimento do indivíduo, confrontando-o com novas ideias e experiências (Taveira, 2001) e uma vez que o início da vida adulta é marcado por processos de definição social e pessoal, considerando-se como uma fase de maior responsabilidade pessoal na tomada de decisões vocacionais (Arnett,

2006), acredita-se que também este meio será rico para que ocorra exploração e o desenvolvimento da reflexividade ética e dos valores básicos de vida.

Tendo por base este enquadramento teórico, e uma vez que existem evidências de que a reflexividade ética na carreira poderá predizer a subfunção valorativa experimentação, assim como a curiosidade (Marques, 2015), o objetivo deste estudo exploratório é estudar a reflexividade ética na carreira, os valores de experimentação e a curiosidade em jovens universitários, explorando se os níveis de reflexividade ética na carreira podem explicar a existência de valores de experimentação ou de respostas adaptativas de curiosidade nestes jovens.

Tendo em conta o enquadramento teórico e objetivo do estudo, prevê-se que maiores níveis de reflexividade ética na carreira sejam preditores de respostas adaptativas de curiosidade (H1) e da subfunção valorativa experimentação (H2).

Método

Participantes

O estudo integra 488 estudantes universitários da Universidade do Minho, dos quais 367 são mulheres (73,1%). A média de idades é de 21,9 anos ($DP = 4,1$), sendo a idade mínima 18 anos e a máxima 53 anos. Destes estudantes, 468 são solteiros (95,9%), 13 casados ou em união de facto (2,7%), 3 divorciados (0,6%) e 1 viúvo (0,2%). Em relação à sua nacionalidade, 456 são de nacionalidade portuguesa (94,0%) e 29 de nacionalidade estrangeira (6,0%). Relativamente ao ano do curso, 72 frequentavam o 1º ano (14,8%), 147 o 2º ano (30,1%), 136 o 3º ano (27,9%), 89 o 4º ano (18,2%), 30 o 5º ano (6,1) e 8 frequentavam o 6º ano do curso (1,6%). Apenas 61 (12,5%) da totalidade afirmou ser trabalhador estudante, sendo que 412 (84,4%) afirmaram não o ser. Esta amostra inclui estudantes de 46 cursos.

Instrumentos

A recolha de dados recorreu a diferentes medidas, apresentadas em seguida.

Questionário de dados demográfico. Trata-se de um questionário elaborado para o efeito da pesquisa, constituído por questões para recolha de informações pessoais do participante e do seu percurso académico.

Escala sobre Adaptabilidade na Carreira – Forma Universitária (Monteiro & Almeida, 2015; Adaptado de Savickas & Porfeli, 2012). Composta por vinte e oito itens, divididos em quatro subescalas: Preocupação, Confiança, Controlo e Curiosidade. Cada uma

destas subescalas é composta por sete itens. Neste estudo só utilizamos a sub-escala Curiosidade, que se refere à busca de novas oportunidades, aprendizagens e atividades, incluindo itens como, por exemplo, “Considero que sou capaz de...Explorar aquilo que me rodeia.”. A resposta aos itens é realizada através de uma escala de tipo Likert de 5 pontos, sendo que 1 corresponde a “Muito pouco” e 5 corresponde a “Muito”. O coeficiente de alfa de Cronbach para a escala total é de .92 e para a subescala Curiosidade é de .84 (Monteiro & Almeida, 2015), indicando propriedades psicométricas adequadas a esta população de estudantes universitários.

Questionário dos Valores Básicos (QVB, Gouveia et al., 2009). Composto por dezoito itens (valores) distribuídos equitativamente por seis funções psicossociais: Experimentação (emoção, prazer e sexualidade), Realização (êxito, poder e prestígio), Interativa (afetividade, apoio social e convivência), Normativa (obediência, religiosidade e tradição), Existência (estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência) e Suprapessoal (beleza, conhecimento e maturidade). A resposta aos itens é realizada através de uma escala de sete pontos, com os extremos “1 – Totalmente não importante” e “7 – Extremamente Importante”, em que foi pedido aos participantes que cotassem os valores, considerando o seu conteúdo (e.g., “Conhecimento. Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo”).

A subfunção experimentação, utilizada neste estudo, associa-se a necessidades fisiológicas de satisfação e prazer e retrata indivíduos dispostos e abertos a mudanças e inovações nas estruturas de organização social, e ao mesmo tempo menos dispostos a cumprir regras sociais. Esta subfunção inclui os itens 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. 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. Verificam-se evidências de validade fatorial e consistência interna deste instrumento, em contexto brasileiro (Gouveia, 2003; Gouveia et al., 2009) e português (Marques, Silva, Taveira & Gouveia, 2016). Além destes países, o estudo de Medeiros (2011) mostra existir igualmente evidência empírica da adequação do instrumento em 11 países: Alemanha, Espanha, Israel, Peru, Inglaterra, Nova Zelândia, Argentina, Filipinas, Colômbia, Honduras e México.

Questionário Reflexividade Ética sobre a Carreira – Ensino Superior (Silva, Marques & Taveira, 2016; adaptado de GERE, Marques, Silva & Taveira, 2013). É um questionário escrito, composto por três situações de resposta aberta para recolher opiniões e modos de pensar dos participantes acerca de decisões de carreira. Na situação 1 e 2, da Cloé e do João, respetivamente, após a leitura do excerto correspondente à situação dilemática, foi pedido aos participantes para darem a sua opinião e modos de pensar através da questão: “*Na sua opinião, o que acha que a Cloé/João deveria fazer?*”. A situação 3 corresponde à situação “*A minha própria carreira*”. Nesta situação foi pedido aos participantes para descreverem quais os seus objetivos e planos de carreira nos próximos tempos. Estas situações avaliam a capacidade dos participantes considerarem as consequências das suas escolhas para si, em termos de satisfação e realização pessoais, para o ‘ele/ela’ mais próximos, nomeadamente o impacto nos mais significativos mas também para o ‘outro’ mais distante, quanto a questões como a sustentabilidade, justiça e bem-estar.

A análise das respostas dos sujeitos com o Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética na Carreira (SAREC; Marques & Silva, 2015) permite caracterizar a forma de pensar dos sujeitos em três níveis de pensamento ético: o nível 1, denominado de pensamento em espelho, em que o jovem está centrado em si, naquilo que são os seus interesses, competências, e nas consequências das suas opções de carreira para si, tratando-se de uma perspetiva autocentrada em que os outros são entendidos como instrumentais; o nível 2, pensamento comparativo antecipatório, em que o jovem deixa a perspetiva 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; e o nível 3, denominado questionamento ético, em que o jovem é capaz de refletir tendo em consideração a sua perspetiva, a dos outros mais próximos (e.g., pais, pares) mas também a dos outros mais distantes (e.g. o seu país, o ambiente). 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 hierarquicamente desde um nível de menor grau de complexidade até níveis mais avançados de reflexão.

Para chegar aos níveis de pensamento ético atrás referidos realizou-se uma análise de conteúdo semiestruturada, recorrendo à Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC; Marques & Silva, 2015), procedendo-se à validação desta grelha para estudantes universitários.

De seguida, apresenta-se a descrição desta grelha, a validação da mesma e os procedimentos do sistema SAREC.

Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC; Marques & Silva, 2015). Esta grelha é constituída por dois grandes grupos, sendo que um está relacionado com os fatores a ter em consideração no processo de tomada de decisão e outro com a perceção das consequências possíveis das várias opções ponderadas. O grupo de fatores a ter em consideração no processo de tomada de decisão é composto por quatro categorias gerais, nomeadamente Pessoa, Dificuldade, Planeamento e Exploração. A categoria Pessoa refere-se a fatores centrados na pessoa, em que se incluem as subcategorias Interesses, Competências, Agência, Vocação e Emoções. Dificuldade refere-se às complicações apontadas 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, incluindo as subcategorias Tomada de Decisão, Ocupação, Impacto da Escolha nos Outros e Implementação da Escolha. Planeamento inclui as subcategorias Perspetiva Temporal e Expectativas de futuro (Salário, Barreiras e Sucesso) e caracteriza as categorias que expressam a ideia de construção de futuro. Por fim, Exploração faz referência à exploração de carreira mencionando atividades para conhecer melhor as ocupações. Inclui as subcategorias observação, experimentação e imaginação, assim como, os recursos utilizados na exploração: a internet e as figuras de suporte social (Familiares, Pares, Psicólogo, Professores e Conhecidos). O grupo que inclui a perceção das consequências possíveis das várias opções ponderadas é composto por três categorias gerais sendo elas Relacionais, Bem-Estar e Económico-Políticas. A categoria Relacionais inclui as subcategorias Separação, Reconhecimento Social, Ajuda, Correspondência e Novas Relações e corresponde a consequências que implicam efeitos nas suas relações com os outros. Bem-estar inclui consequências que promovem nos jovens a ideia de conforto com a opção de carreira escolhida, nomeadamente Motivação, Arrependimento, Felicidade, Desenvolvimento de Competências, Tempo Livre e Saúde. Por fim, a categoria Económico-Políticas aponta para consequências ao nível do desenvolvimento económico e político da comunidade, incluindo as subcategorias País, Oportunidades e Económicas. Para cada categoria e subcategoria é apresentada uma descrição bem como exemplos de discursos que lhes deu origem. Esta grelha foi validada, para avaliar discursos de jovens do 8º ao 12º ano de escolaridade obtendo-se valores de kappa de Cohen nunca inferiores a .60. 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 ($k > .40 < .60$) (Landis & Koch, 1977).

Validação da GCCPC com Estudantes Universitários. Foi realizada a validação da Grelha para o Ensino Superior, avaliando-se a concordância entre dois elementos avaliadores – acordo inter-juízes. Concretamente cada juiz atribuiu uma categoria a cada unidade de análise presente nos excertos escritos pelos participantes em resposta às situações apresentadas nos questionários. A codificação foi realizada de modo independente por cada juiz e registada numa base de dados, sendo esta composta por 4337 unidades de análise. No final da análise realizada por cada juiz, foram realizadas análises de diferenças inter-sujeitos de coeficiente kappa de Cohen (k) através do programa informático *IBM SPSS Statistics*. Para a validação da grelha utilizou-se 36,6% dos resultados (equivalente a 1734 unidades de análise), obtendo-se valores médios de kappa de Cohen de .91, $DP = .1$. Dado o valor médio de kappa de Cohen ($k > .80$), o nível de concordância é considerado Excelente. Mais concretamente, 149 questionários (83,7%) apresentaram índice de concordância excelente ($k > .80$), 24 questionários (14,4%) apresentaram índice de concordância substancial ($k > .60 < .80$) e apenas 4 questionários (2,2%) apresentaram um nível de concordância moderado ($k > .40 < .60$) (Landis & Koch, 1977).

Aplicação do sistema SAREC (SAREC; Marques & Silva, 2015). Este sistema inclui a utilização da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC; Marques & Silva, 2015), descrito acima, e a equivalência das categorias aos níveis de pensamento ético na carreira apresentados no Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na Carreira (Marques & Silva, 2015). Concretamente, as pontuações para cada indivíduo em cada nível foram calculadas da seguinte forma: o nível 1 obteve-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 obteve-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 obteve-se pelo somatório das frequências obtidas nas categorias dificuldades e consequências económico/políticas a dividir pelo número de categorias desse nível, ou seja 2.

Procedimento

Recolha de dados

A recolha de dados ocorreu em salas de aula da Universidade do Minho e em salas de estudo da Biblioteca Geral desta Universidade.

O questionário foi preenchido de forma individual e presencial, num único momento temporal, sendo todos os participantes capazes de ler e compreender a língua portuguesa.

Foram dadas as mesmas instruções a todos os participantes, garantindo a igualdade das condições de recolha. O tempo médio de realização dos questionários rondou os 30 minutos.

Todos os participantes preencheram o questionário de forma voluntária, após terem sido informados do objetivo do estudo, ter sido garantida a confidencialidade no tratamento e divulgação dos dados e tendo-se informado que poderiam abandonar a resposta ao inquérito, em qualquer momento, caso desejassem, garantindo-se o cumprimento de todas as questões éticas inerentes.

Análise de dados

A análise qualitativa dos discursos dos jovens realizou-se recorrendo à metodologia de análise de conteúdo semi-estruturada segundo os pressupostos de Bardin (2004), organizando-se de acordo com as três etapas descritas pelo mesmo: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação. Iniciou-se o processo de análise com a passagem das respostas ao questionário *Reflexividade Ética sobre a Carreira – Ensino Superior* para um documento *Word*. O passo seguinte passou pela definição conjunta das unidades de contexto para cada situação (frase), seguida da definição das unidades de análise (ideia) presentes em cada unidade de contexto, sendo atribuído um rótulo às unidades de análise (e.g. UM001_001_001). As unidades de análise foram identificadas e registadas no documento *word* através de comentários de texto.

Após esta fase, procedeu-se à categorização do conteúdo das situações através da Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC; Marques & Silva, 2015). Para isso foi construída uma base de dados com a codificação independente de cada júri. Posteriormente ocorreu uma reunião entre os dois júris para a junção das codificações independentes na mesma base de dados. A partir destas codificações foi calculado o acordo inter-juízes através do valor de kappa de Cohen. No caso de desacordo entre os dois juízes, houve a intervenção de um terceiro juiz de modo a definir qual a categoria mais ajustada à unidade de análise que gerou desacordo. Após esta fase, através do SAREC - Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética na Carreira (Marques & Silva, 2015), procedeu-se à equivalência das categorias aos níveis de pensamento ético na carreira apresentados no Modelo Conceptual da Reflexibilidade Ética na Carreira (Marques & Silva, 2015) e à atribuição de um valor para cada nível, a todos os participantes, tendo em conta a frequência de resposta às categorias, inserindo-se os níveis correspondentes a cada participante na base de dados.

As análises estatísticas realizaram-se através de regressões lineares hierárquicas no *software* de análise *IBM SPSS*. Estas análises permitiram analisar as relações entre os níveis

de reflexividade ética na carreira e Curiosidade e a relação entre os níveis de reflexividade ética na carreira e a subfunção valorativa experimentação, na população estudada. A regressão linear hierárquica incluiu 3 blocos, em que o bloco 1 correspondia ao Nível 1 de Reflexividade Ética na Carreira, o bloco 2 incluía o Nível 1 e o Nível 2 de Reflexividade Ética na Carreira e o bloco 3 incluía o Nível 1, o Nível 2 e o Nível 3 de Reflexividade Ética na Carreira.

Em seguida, reportam-se os resultados do cumprimento dos pressupostos das análises de regressão previamente mencionadas, à exceção do pressuposto da dimensão da amostra, o qual se encontrou cumprido para as análises realizadas, uma vez que a amostra contempla 488 participantes e seriam necessários apenas 45 (15 participantes x 3 variáveis independentes).

Para testar a hipótese H1, sobre o valor preditivo dos níveis de reflexividade ética em relação à curiosidade, realizou-se uma análise de regressão linear hierárquica em que os níveis de reflexividade ética de carreira foram testados como preditores da subescala de Curiosidade da *Escala sobre Adaptabilidade na Carreira – Forma Universitária* (Monteiro & Almeida, 2015; Adaptado de Savickas & Porfeli, 2012). Nesta análise o pressuposto da independência das observações foi cumprido, pois *Durbin-Watson* = 1.70. O pressuposto de ausência de singularidade e de multicolinearidade está cumprido, uma vez que se incluíram variáveis que não são combinações lineares de outras já inseridas na análise, bem como a relação entre os três preditores é espelhada por Tolerance que varia entre .91 e 1.0 e VIF varia entre 1.00 e 1.11. O pressuposto da normalidade da distribuição dos *Standardized Residuals* também se encontra cumprido (Kolmogorov-Smirnov $p = .20$). O pressuposto da ausência de *outliers* não está cumprido, pois apesar do máximo de *Cooks' Distance* ser de .06, o valor de *Standardized Residuals* apresenta o mínimo de - 3.78 e o máximo de 2.33. No sentido de corrigir este pressuposto, procedeu-se à realização das análises estatísticas sem a presença dos *outliers* (6 sujeitos), no entanto, os resultados mantiveram-se. Dessa forma, foi decidido que não se iriam eliminar *outliers*, não havendo perda amostral. Assim, foi conduzida a análise, reconhecendo cuidados na generalização dos resultados (Field, 2009).

Para testar a hipótese H2, sobre o valor preditivo dos níveis de reflexividade ética em relação à experimentação, foi também realizada uma análise de regressão linear hierárquica em que os níveis de reflexividade ética de carreira foram testados como preditores da subfunção valorativa experimentação. Nesta análise, o pressuposto da independência das observações foi cumprido, pois *Durbin-Watson* = 1.84. O pressuposto de ausência de singularidade e de multicolinearidade está cumprido, uma vez que se incluíram variáveis que não são combinações lineares de outras já inseridas na análise, bem como a relação entre os

três preditores é espelhada por Tolerance que varia entre .91 e 1.0 e VIF varia entre 1.00 e 1.10. O pressuposto da normalidade da distribuição dos *Standardized Residuals* também se encontra cumprido (Kolmogorov-Smirnov $p = .09$). O pressuposto da ausência de *outliers* não está cumprido, pois apesar do máximo de *Cooks' Distance* ser de .03, o valor de *Standardized Residuals* apresenta o mínimo de -3.29 e o máximo de 3.08 . Com o intuito de corrigir este pressuposto, procedeu-se também à realização das análises estatísticas sem a presença dos *outliers* (7 sujeitos), no entanto, os resultados mantiveram-se. Dessa forma, foi decidido que não se iriam eliminar *outliers*, não havendo perda amostral. Assim, também neste caso foi conduzida a análise, reconhecendo cuidados na generalização dos resultados (Field, 2009).

Resultados

Na tabela 1 apresentam-se os resultados da análise de regressão linear hierárquica que foi conduzida para testar a hipótese H1.

Tabela 1

Reflexividade Ética na Carreira e Curiosidade: Modelo de regressão linear hierárquica.

	R^2 ($R^2_{Aj.}$)	Modelo	β	t
1º Bloco Nível 1	.00 (.00)	$F(1, 485) = 1.44$.05	1.20
2º Bloco Nível 1 + Nível 2	.02 (.01)	$F(2, 484) = 4.05^*$.02 .12	.05 2.58*
3º Bloco Nível 1 + Nível 2 + Nível 3	.02 (.01)	$F(3, 483) = 2.83^*$.02 .12 .03	.36 2.46* .63

* $p < .05$

Como se pode observar na tabela, o 1º bloco explica 0% da variância ($R^2_{Aj.} = .00$), não sendo estatisticamente significativo, $F(1, 485) = 1.44$, $p = .23$. Assim, o nível 1 de reflexividade ética na carreira não constitui um preditor estatisticamente significativo da Curiosidade, $\beta = .05$, $t = 1.20$, $p = .23$. A mudança na variância explicada pelo modelo de regressão do 1º para o 2º bloco é estatisticamente significativa, $F(1, 484) = 6.64$, $p < .05$. O 2º bloco de regressão explica 2% da variância ($R^2_{Aj.} = .01$), sendo estatisticamente significativo, $F(2, 484) = 4.05$, $p < .05$. No entanto, apenas o nível 2 de reflexividade ética

constitui um preditor estatisticamente significativo da Curiosidade, $\beta = .12$, $t = 2.58$, $p < .05$. A mudança na variância explicada pelo modelo de regressão do 2º para o 3º bloco não é estatisticamente significativa, $F(1, 483) = .40$, $p = .53$. O 3º bloco de regressão explica 2% da variância ($R^2_{Aj.} = .01$), sendo estatisticamente significativo, $F(3, 483) = 2.83$, $p < .05$. Também neste bloco, apenas o nível 2 de reflexividade ética constitui um preditor estatisticamente significativo da Curiosidade, $\beta = .12$, $t = 2.46$, $p < .05$. Assim, estudantes universitários que pensam mais no Nível Comparativo Antecipatório de Reflexividade Ética estão mais predispostos a respostas adaptativas de Curiosidade.

Na tabela 2 apresentam-se os resultados da análise de regressão linear hierárquica conduzida para testar a hipótese H2.

Tabela 2

Reflexividade Ética na Carreira e Experimentação: Modelo de regressão linear hierárquica.

	R^2 ($R^2_{Aj.}$)	Modelo	β	t
1º Bloco Nível 1	.03 (.00)	$F(1, 484) = .30$	-.03	.55
2º Bloco Nível 1 + Nível 2	.10 (.01)	$F(2, 483) = 2.33$.00 -.10	.05 -2.09*
3º Bloco Nível 1 + Nível 2 + Nível 3	.01 (.01)	$F(3, 482) = 1.61$	-.00 -.10 .02	-.01 -2.12* .40

* $p < .05$

Pode-se observar que o 1º bloco explica 3% da variância ($R^2_{Aj.} = .00$), não sendo estatisticamente significativo, $F(1, 484) = .30$, $p = .59$. Assim, o nível 1 de reflexividade ética não constitui um preditor estatisticamente significativo da Experimentação $\beta = -.03$, $t = -.55$, $p = .59$. A mudança na variância explicada pelo modelo de regressão do 1º para o 2º bloco é estatisticamente significativa, $F(1, 483) = 4.37$, $p < .05$. O 2º bloco de regressão explica 10% da variância ($R^2_{Aj.} = .01$), não sendo estatisticamente significativo, $F(2, 483) = 2.33$, $p = .10$. No entanto, o nível 2 de reflexividade ética constitui um preditor estatisticamente significativo da Experimentação, $\beta = -.10$, $t = -2.09$, $p < .05$. A mudança na variância explicada pelo modelo de regressão do 2º para o 3º bloco não é estatisticamente significativa, $F(1, 482) = .16$, $p = .69$. O 3º bloco de regressão explica 1% da variância ($R^2_{Aj.} = .01$), não

sendo estatisticamente significativo, $F(3, 482) = 1.61, p = .19$. Também neste bloco o nível 2 de reflexividade ética constitui um preditor estatisticamente significativo da Experimentação, $\beta = -.10, t = -2.12, p < .05$. Desta forma, conclui-se que os níveis de reflexividade ética não constituem um preditor estatisticamente significativo da Experimentação, na população em estudo.

Discussão e Conclusão

O objetivo principal deste estudo foi testar a associação entre a reflexividade ética na carreira e a curiosidade, assim como, a associação entre a reflexividade ética na carreira e a experimentação. Dessa forma, verificou-se que a reflexividade ética na carreira está associada à curiosidade mas não à experimentação.

Através das análises conduzidas, verificou-se a confirmação da hipótese H1. O primeiro bloco, correspondente ao nível 1 de reflexividade ética, não é estatisticamente significativo, o segundo bloco, nível 1 juntamente com nível 2 de reflexividade ética, é estatisticamente significativo, e o terceiro bloco, que corresponde ao nível 1 juntamente com o nível 2 e o nível 3 de reflexividade ética é também estatisticamente significativo. Nos blocos estudados, o nível 2 de reflexividade ética - Pensamento Comparativo Antecipatório, torna-se mais saliente, predizendo a curiosidade, ou seja, jovens adultos que se foquem mais no *self*, mas também no outro mais próximo estão mais propensos a respostas adaptativas de curiosidade. É também de frisar que, embora seja o nível 2 de reflexividade ética a contribuir mais para respostas de curiosidade, o terceiro bloco de regressão, em que o nível 2 coexiste com o nível 1 e o nível 3 de reflexividade ética, é também estatisticamente significativo. Dessa forma, apesar de não ser necessária a existência do nível 3 para a obtenção de respostas de curiosidade, uma vez que elas surgem quando o nível 2 se encontra presente, conclui-se que a presença do nível 3 de reflexividade ética na carreira favorece respostas adaptativas de curiosidade.

Estes resultados vão ao encontro das evidências relatadas por Marques (2015) acerca da possível associação entre os níveis de reflexividade ética e a curiosidade. Também segundo Taveira (2001), o ensino superior é um contexto que facilita e promove o desenvolvimento do indivíduo, confrontando-o com novas ideias e experiências. Assim, é natural que respostas de curiosidade se destaquem nesta população. A saliência do nível 2 de reflexividade ética é corroborada por Guichard (2009), que refere que o indivíduo se encontra integrado numa sociedade e como tal, vai agir e interagir dentro desse contexto, sendo os outros próximos importantes para a construção do *self*. Assim, construímos a nossa realidade através dos outros, e para estarmos adaptados é necessários considerarmos os outros, principalmente

aqueles que nos são mais próximos, sendo esta uma possível razão para o Nível 2 de Reflexividade Ética estar mais associado a respostas adaptativas de curiosidade. Também Dumora (2010) refere que depois do ensino secundário 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. A perspetiva cultural e sociológica dos valores (Hofstede, 1984; Inglehart, 1977), em que a estrutura dos valores é interpretada em função de cada cultura, pode também dar contributos essenciais à interpretação dos resultados. O facto de os dados terem sido recolhidos na zona Norte do país, onde podem predominar valores mais conservadores, de ajuda ao próximo, pode ser uma razão para o Nível 2 de Reflexividade Ética ser mais vigente em relação aos restantes níveis. O facto do primeiro bloco não ser estatisticamente significativo não significa que a população estudada não pense no Nível 1 de Reflexividade Ética – Pensamento Espelho, uma vez que, como Marques (2015) refere, os três níveis de reflexividade ética evoluem de forma hierárquica desde um nível de menor grau de complexidade até níveis mais elevados de reflexão, e dessa forma para um indivíduo pensar em Nível 2 e Nível 3, tem obrigatoriamente de pensar em Nível 1 de reflexividade ética. Assim, uma vez que a curiosidade pode ser vista como uma resposta adaptativa que provém de determinadas características que vão sendo desenvolvidas desde muito cedo no sujeito, torna-se importante a estimulação e o cultivo da curiosidade de forma que os indivíduos desenvolvam interesses e capacidades que lhes permitam adaptar-se ao meio em que estão inseridos (Super, 1980).

No que diz respeito à Hipótese H2, os resultados obtidos mostram que tanto o primeiro, como o segundo, assim como o terceiro bloco não são estatisticamente significativos. Desta forma, conclui-se que, segundo os resultados obtidos, a reflexividade ética na carreira não prediz a experimentação, sendo esta hipótese refutada.

Segundo evidências de Marques (2015), a reflexividade ética na carreira poderia predizer a subfunção valorativa experimentação. Estas diferenças podem dever-se ao facto dos estudos de Marques (2015) terem sido desenvolvidos com população de faixas etárias mais jovens, numa fase de transição para a vida adulta, o que faz como que haja uma maior valorização de comportamentos de exploração e experimentação em relação às possíveis saídas para o ensino universitário ou para o mundo de trabalho. Outra razão para os resultados obtidos é o facto de a amostra ser constituída por estudantes que frequentam o ensino superior, e nestes estudantes a experimentação poderá não ser a subfunção mais saliente, ou relacionada com a forma como pensam as carreiras, podendo estes jovens valorizar mais

outras subfunções valorativas como, por exemplo, a realização. Desta forma, torna-se importante o ensino superior promover e recompensar comportamentos exploratórios, uma vez que segundo Super (1980) quando os comportamentos exploratórios são recompensados despoletam nova exploração, assim como, a aquisição de conhecimento, o que vai ajudar os indivíduos a desenvolverem competências, de forma a saberem criar as suas próprias oportunidades (Savickas et al., 2009), estando adaptados às mudanças que poderão ocorrer ao longo da sua carreira.

Relativamente ao método de recolha de dados, este foi diferente do utilizado por Marques (2015), o que pode ter influenciado as diferenças nos resultados, uma vez que os participantes responderam de forma mais direta às questões, mencionando por vezes categorias de nível 2 de reflexividade ética mas não de nível 1. No entanto, este método teve vantagens, uma vez que os discursos obtidos foram mais focados, o que ajudava a realçar o mais saliente, uma vez que a pessoa apenas referia o que é mais importante para si. Também o facto de não haver a presença de um entrevistador diminui a influência da desejabilidade social, obtendo-se um conteúdo mais puro.

De uma forma geral, o não cumprimento de todos os pressupostos e o baixo poder explicativo sugerem a necessidade de mais estudos para aprofundar as relações entre a Reflexividade Ética na Carreira, Valores e Curiosidade. Mais concretamente, futuros estudos poderão explorar como as variáveis se relacionam e quais as variáveis que podem explicar mais as respostas de curiosidade, sendo que possivelmente os valores de vida podem estar ao mesmo nível da reflexividade ética na carreira e juntos explicarem as respostas adaptativas de curiosidade. Outra sugestão passa por estudar as variáveis de forma invertida, ou seja, estudar se a curiosidade e/ou os valores de experimentação poderão predizer a reflexividade ética na carreira. Estudos futuros poderão também explorar a relação entre esta população de estudantes universitários e as diferentes funções valorativas, de forma a perceber quais as subfunções mais salientes nestes jovens, uma vez que segundo Jesus (2013), os valores que o jovem apresenta podem favorecer ou desfavorecer o questionamento ético na construção da carreira. Tal como referiu Ricoeur (2004), a carreira implica pensar no bem pessoal, no bem social assim como num projeto de vida para os outros e com os outros, dessa forma, a promoção da reflexividade ética na carreira é uma forma de promover ambientes benéficos às aprendizagens sociais e académicas. Como desfecho, esperamos que este estudo possa suscitar o interesse para mais estudos neste âmbito de forma a desenvolver o conhecimento deste recente construto, Reflexividade Ética na Carreira, e de encontrar formas válidas para o avaliar e promover em intervenções de carreira.

Referências Bibliográficas

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teenagers through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica, Extra-Série*, 549-557.
- 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. (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
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª Edição). Londres: Sage Publications Ltd.
- 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., 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., 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., 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. (2013). *Teoria funcionalista dos valores humanos: Fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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
- 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.
- 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. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24793/1/Maria%20de%20Jesus%200Ferreira%20Mira%20Bezerra.pdf>
- Landis, R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. doi: 10.2307/2529310
- Law, B., Macgowan, B. (1999). *Opening doors. A framework for developing careerrelated learning in primary and middle schools*. Cambridge: CRAC, NICEC.
- 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
- Marques, C. (2015). *Valores Básicos de vida e Reflexividade ética na Carreira em Jovens*. Tese de Doutoramento. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42555/1/Catia%20Margarida%20da%20Cunha%20Marques.pdf>
- Marques, C., Silva, A. D., Taveira, M. C. & Gouveia, V. (2016). Functional Theory of Values: Results of a Confirmatory Factor Analysis with Portuguese Youths. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 50(3), 392-401.
- 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. Retirado de <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6877/1/arquivo%20total.pdf>
- Monteiro, S. & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112.

- 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.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- 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
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661-673.
- 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.
- 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
- 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.
- Taveira, M. C. (2001). O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional. *ADAXE - Revista de Estudos e Experiencias Educativas, 17*, 65-77. ISSN: 0213-4705
- Verplaken, B., & Holland, R. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and selfcentrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 434-447. doi: 10.1037/0022-3514.82.3.434