

**A REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA EM DIFERENTES
FASES DO CICLO VITAL**

**CAREER ETHICAL REFLEXIVITY IN DIFFERENT PHASES
OF THE LIFE CYCLE**

Cátia Marques
Ana Daniela Silva
Íris M. Oliveira
Filipa Silva
Maria do Céu Taveira
Escola de Psicologia
Universidade do Minho

Resumo: A reflexividade ética na carreira, apesar de ser um conceito relativamente recente na literatura psicológica, tem sido indicado como uma noção importante a considerar nas intervenções de carreira em diferentes fases do ciclo vital. Este trabalho pretende apresentar o Modelo de Reflexividade Ética na Carreira, e sugerir pistas para a sua aplicação na intervenção de carreira em diferentes fases do ciclo vital. Para operacionalizar este conceito na prática é importante atender aos modos como os indivíduos pensam sobre as suas carreiras, em especial, à forma como integram interpessoal e socialmente intenções profissionais e projetos de vida. Conclui-se que intervenções de carreira que procuram contribuir para a exploração de carreira orientada para o meio e para o *self*, promovendo a abertura à mudança, mas também, uma maior consciência do impacto das suas decisões nos outros e na sociedade, podem contribuir para uma abordagem mais contextualizada da carreira e para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Palavras-chave: Reflexividade ética, Carreira, Intervenção de carreira, Ciclo de vida.

Abstract: Although relatively recent in the psychological literature, the career ethical reflexivity concept has been increasingly highlighted as an important dimension to cover in career interventions throughout the life span. This work presents the Career Ethical Reflexivity Model and offers suggestions for its application in career interventions at different phases of the life cycle. To practically operationalize this concept, it is important to understand how individuals think about their careers and how they integrate professional intentions and life projects in their interpersonal and social domains. We find career interventions directed to foster self and environment exploration, openness to change as well as the consciousness on the impact of one's decisions in others and from others in personal career decisions essential to translate a contextual-sensitive approach to careers and to construct fairer and egalitarian societies.

Key-words: Ethical reflexivity, Career, Career intervention, Life cycle.

A reflexividade ética na carreira em diferentes fases do ciclo vital

Definir reflexividade ética na carreira, leva-nos a considerar o impacto que as mudanças sociais e organizacionais resultantes da globalização económica e cultural podem ter na forma como as pessoas concebem a sua carreira na atualidade (Guichard, 2009). Estas mudanças sociais e organizacionais fomentam a re-

flexividade ética acerca das opções de carreira, uma vez que cada vez mais é exigido aos trabalhadores uma postura adaptativa, dinâmica, mas também reflexiva quanto ao seu papel na sociedade. Como tal, trata-se de um conceito importante e relativamente recente na literatura psicológica. Contudo, sendo um construto psicológico e de carácter desenvolvimentista, integra aspectos comuns a outros contrutos e processos de desenvolvimento humano, incluindo o desenvolvimento da carreira. Assim, a conceção da reflexividade ética na carreira traduzida no Modelo de Reflexividade Ética na Carreira (MREC; Marques & Silva, 2015) objecto deste trabalho, resultou da consideração de um conjunto vasto de contributos teóricos, desde a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1976), dos modelos de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979), e da aprendizagem de carreira de Law e McGowan (1999), passando pelos conceitos de reflexividade e metareflexão na carreira de Dumora (2004), e da perspectiva da construção do self de Guichard (2009), até ao modelo de conceções sobre a carreira de Howard e Walsh (2010).

O MREC concebe a reflexividade ética na carreira como um processo de desenvolvimento psicológico, com suporte estrutural cognitivo, que permite à pessoa ser capaz de perspetivar as suas decisões e projeto de vida e os modos como os executa, triadicamente, i.e., considerando o *Self* (e.g., benefícios para si), o Outro mais Próximo (e.g., consequências para a família, amigos), e um Outro mais Distante (e.g., implicações para as instituições, a sociedade). Este processo traduz-se em três níveis de pensamento sobre a carreira, definidos com base nos fundamentos teóricos em que o MREC assentou, e nos resultados de um estudo empírico qualitativo dos modos de pensamento sobre a carreira na adolescência (Marques, 2015). O nível 1 denomina-se pensamento em espelho e caracteriza o pensamento de carreira numa perspetiva autocentrada e com consequências para elas mesmas; o nível 2 denomina-se pensamento comparativo ou antecipatório, e caracteriza as pessoas que antecipam consequências dos seus atos para os outros mais próximos; e o nível 3, denominado questionamento ético, que caracteriza as pessoas que antecipam consequências dos seus comportamentos e decisões quer para os outros mais próximos, quer para os outros mais distantes, numa perspetiva mais social e menos autocentrada. Estes três níveis de pensamento em relação à carreira integram os diferentes contributos teóricos subjacentes ao MREC, tal como apresentado na tabela 1.

Tabela 1

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

Reflexividade Ética na Carreira: Integração de diferentes contributos

Nota: Adaptado de “Valores Básicos de Vida e Reflexividade Ética na Carreira em Jovens” de C. Marques, 2015, Universidade do Minho, p. 104.

Segundo o estudo de Marques (2015), o nível 1 de pensamento em espelho assume características dos estádios 1 e 2 do nível pré-convencional de desenvolvimento moral de Kohlberg (1976), na medida em que é caracterizado por um raciocínio pragmático, em que o indivíduo prioriza a satisfação das suas necessidades e dos seus desejos e minimiza as consequências negativas dos seus atos para si. O nível 1 de pensamento inclui também aspetos do nível do microsistema descrito por Bronfenbrenner (1979), em que o indivíduo é capaz de refletir acerca da importância do contexto familiar e escolar no seu desenvolvimento de carreira. As pessoas caracterizadas com este tipo de pensamento abordam a relação com os pais, a participação dos pais nas suas vidas, mas também os relacionamentos com os pares aquando das suas tomadas de decisão em relação à carreira. O indivíduo está, assim, focado num sistema de pensamento fechado e específico. Este primeiro nível de pensamento assume também características dos estádios 1 e 2 de sensibilização e de significação de Law e McGowan (1999). Os indivíduos observam as pessoas mais próximas (e.g., familiares) explorando o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos profissionais, sendo também capazes de observar e fazer comparações entre qualidades do *self* e características do mundo do trabalho. Tendo em conta o modelo de reflexão probabilística proposto por Dumora (2010), podemos constatar que os níveis de reflexão probabilística mágica e preditiva, assim como, os níveis tautológico e metafórico de reflexão comparativa e sintético de descrição das profissões, assumem características semelhantes às que definem o primeiro nível de pensamento sobre a carreira. Há uma identificação, ainda que imagética, com personagens que podem ser próximas (e.g., pais, pares) ou mediáticas (e.g., ídolos). O primeiro nível de pensamento é caracterizado, assim, por um raciocínio mágico, de tipo

tautológico em que se transformam os objetos em realidades imaginadas. Os indivíduos são capazes de prever diversas consequências, mas apresentam, ainda, um discurso metonímico acerca da carreira, que é caracterizado por uma substituição de palavras por outras semelhantes, que gradualmente se pode tornar mais abrangente e articulado. Simultaneamente, o nível 1 envolve características muito centradas no *Self* e com consequências a curto prazo descritas na perspectiva triádica da carreira de Guichard (2009). Os indivíduos estão centrados numa perspectiva 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. O nível 1 de pensamento inclui ainda características do nível de associação de Howard e Walsh (2010), em que os indivíduos são capazes de pensar sobre as suas escolhas de carreira, imaginando-se em vários papéis ou ambientes de trabalho, mas ainda não autorrefletem sobre eles. Os discursos dos indivíduos que se encontram neste nível de pensamento realçam a importância de modelos, heróis ou figuras mediáticas para exprimir as suas opções de carreira futuras.

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, o comportamento moralmente correto é aquele que obtém aprovação de outros. Assim, o papel dos outros é uma característica fundamental neste nível de pensamento. O nível 2 de pensamento assume aspetos do nível de exossistema descrito por Bronfenbrenner (1979), em que o indivíduo é capaz de pensar envolvendo o seu microsistema mas incluindo também mais ambientes em que está envolvido. Por exemplo, o indivíduo começa a incluir no seu pensamento sobre a carreira afirmações sobre o local de trabalho dos pais, ou sobre as atividades da direção da escola, entre outros. O nível 2 de pensamento assume também características do estágio de focalização da aprendizagem de carreira proposto por Law e McGowan (1999). Os indivíduos continuam a ter o seu ponto de vista em consideração mas conseguem entendê-lo como diferente do dos outros. Tendo em conta o ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), o nível de reflexão probabilística previsional, e metonímico de reflexão comparativa, assim como, imagético e proposicional de descrição das profissões está também presente neste nível de pensamento dos indivíduos. Os indivíduos são capazes de prever diversas consequências, apresentando um discurso cada vez mais abrangente, e articulado. Há uma identificação, ainda que imagética, com personagens, que podem ser próximas (e.g., pais, pares) ou mediáticas (e.g., ídolos). O segundo nível de pensamento assume características centradas no outro e com consequências a médio prazo, descritas na perspectiva triádica da carreira de Guichard (2009). Neste nível de pensamento, os indivíduos incluem o outro (e.g., pais, pares) nas suas intenções de escolha profissional, perspetivando algumas consequências de

causa efeito a médio prazo. Este nível de pensamento inclui ainda características do nível de sequência de Howard e Walsh (2010). Neste nível, o indivíduo entende os seus próprios interesses e competências, assim como as atividades de trabalho e as características dos locais de trabalho.

O terceiro nível de pensamento assume características do estágio 4 do nível convencional e do estágio 5 do nível pós-convencional de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg (1976). Neste estágio, os indivíduos assumem uma perspetiva enquanto membros da sociedade. Há uma relação entre os indivíduos e a sociedade, em que sistema social é tido em consideração quando se têm que tomar decisões. O nível 3 de pensamento inclui também aspetos do nível de macrosistema da teoria de Bronfenbrenner (1979), isto é, o indivíduo é capaz de refletir tendo em conta crenças, hábitos e valores culturais que afetam o seu desenvolvimento de carreira. O indivíduo deixa de estar focado em aspetos relacionados com o microsistema, para passar a ter em consideração uma perspetiva mais abrangente e universal. Este terceiro nível de pensamento sobre a carreira inclui também algumas características do estágio de compreensão de aprendizagem vocacional de Law e McGowan (1999). O indivíduo apresenta uma apreciação dos efeitos das suas ações e das ações dos outros, e começa a compreender de que forma as ações passadas têm efeitos no presente, assim como em que medida as experiências do presente influenciam o futuro. Tendo em conta a perspetiva de Dumora (2010), constata-se que o nível estratégico de reflexão probabilística, intencional de reflexão comparativa e funcional de descrição das profissões está presente neste nível de pensamento, uma vez que os indivíduos são já capazes de descrever claramente as funções das profissões, com um discurso intencional e mais elaborado do que acontecia nos níveis anteriores. Paralelamente, neste nível, os indivíduos já construíram ou estão a construir um plano de ação, tendo desenvolvido um discurso estratégico e intencional para a concretização desse plano. Ao mesmo tempo, este terceiro nível envolve características centradas no outro mais distante e com consequências a longo prazo descritas na perspetiva triádica da carreira de Guichard (2009). Os indivíduos são já capazes de descrever relações entre as suas intenções de carreira e consequências futuras para si, os outros mais próximos e o outro mais distante. O terceiro nível de pensamento sobre a carreira inclui também características do nível interativo de Howard e Walsh (2010) que, por sua vez, é caracterizado por uma relação dinâmica entre o autoconhecimento e consciência dos atributos pessoais (e.g., interesses, competências desenvolvidas, valores) e oportunidades ambientais (e.g., disponibilidade de trabalho/carreira). Assim, neste nível os indivíduos são já capazes de estabelecer uma interação dinâmica entre as características pessoais e as características do trabalho/carreira.

Reflexividade Ética na Carreira: Sugestões de Intervenção

Apesar da reflexividade ética na carreira implicar o desenvolvimento de determinadas estruturas cognitivas e maturação socio-desenvolvimental, tal como qualquer outro processo sociocognitivo e desenvolvimentista, é passível de ser promovido. Como tal, pode ser trabalhado desde a infância até à idade adulta, respeitando as particularidades do desenvolvimento de carreira em diferentes períodos da vida. A promoção da reflexividade ética na carreira pode fomentar a preparação para tomar decisões de forma ajustada às exigências sociais mas, ao mesmo tempo, capacitando os indivíduos para contribuírem serem agentes de maior equidade e justiça social, e respeito pelos direitos humanos, no contexto da construção da carreira. Neste sentido, seguidamente, apresentam-se pistas para a intervenção de carreira neste âmbito.

Infância

Na infância (0-14 anos; Super, 1990), a reflexividade ética na carreira pode ser trabalhada através da visualização de filmes (e.g., “Bee Movie”, “Wreck it Ralph”). Podem selecionar-se determinadas passagens no sentido de estimular o debate acerca da vida em comunidade, do respeito pela diferença e, mais especificamente, analisar em que medida cada pessoa pode contribuir para um funcionamento social mais positivo responsável, através do seu papel de trabalhador/a e profissão. Os diálogos com figuras-chave, tais como pais e professores (Young, Valach, & Collin, 2002), podem também promover a reflexividade ética na carreira. Esses diálogos podem permitir co-construir significado em torno das experiências e atividades em múltiplos contextos de vida, verbalizar experiências interpessoais e o impacto de comportamentos em si e no outro (e.g., o que se fez quando um colega de trabalho estava triste, o que aconteceu na aula para que o professor reprimisse um determinado comportamento). A reflexividade ética na carreira pode ainda ser trabalhada quando as crianças desenham ou escrevem textos sobre as suas experiências (Baskin & Slaten, 2014; Kuijpers, Meijers, & Gundy, 2011). Essa atividade pode ser direcionada por pais ou professores, incidindo, por exemplo, experiências em visitas de estudo ou passeios em família, que permitam às crianças conhecer diferentes profissões e locais de trabalho, bem como, ter conversas inerentes com esses agentes educativos. O desenho e a escrita apoiam a expressão emocional, a atribuição de significado às experiências de vida e a identificação de figuras-chave que têm impacto no desenvolvimento de carreira da criança e com as quais também se preocupa. A participação em atividades domésticas, tempos livres e extracurriculares (Eccles, 1999; Goldstein & Oldham, 1979) pode também promover a reflexividade ética na carreira, ajudando as crianças a assumir um papel ativo e a colaborar com os outros, quando

desempenham diferentes papéis de vida. Essas atividades podem incluir o ajudar a pôr a mesa, a dinamização de teatros, o brincar com fantoches, ou a participação em projectos como a Missão Pijama, ajudando as crianças a desenvolver autonomia, comportamentos pró-sociais e empatia.

Adolescência

Na adolescência (15-24 anos; Super, 1990), tal como na infância, a reflexividade ética na carreira pode ser promovida através da visualização de filmes ou séries (e.g., "Juno", "Pretty Little Liars"), que permitam debater o impacto das decisões tomadas nos outros (e.g., familiares, amigos). A reflexividade ética na carreira também pode ser trabalhada através de situações dilemáticas acerca de decisões que as pessoas têm de tomar relativamente à sua vida académica e profissional, mas que colidem com outros papéis de vida ou podem ter um impacto negativo nos outros (Marques, 2015). Por exemplo, ir estudar para fora do país pode constituir uma decisão académica que colide com o papel de amigo ou filho, e que gera consequências para a própria pessoa (e.g., ter de aprender a cozinhar), os outros (e.g., estar ausente, caso a família necessite de algum auxílio) e a sociedade (e.g., faltar às eleições nacionais). Através dessas situações, pode estimular-se a reflexão acerca das várias opções que podem ser analisadas e das consequências de cada uma delas para si, os outros, e sociedade. Na adolescência, podem ainda explorar-se diferentes profissões e os respetivos requisitos académicos e atividades desenvolvidas (Königstedt & Taveira, 2010). Nessa exploração, pode fomentar-se o diálogo com outras pessoas, a imaginação quanto ao desempenho de determinados papéis de vida, o ensaio da tomada de decisão em diferentes circunstâncias sociais e de vida, assim como se pode ajudar os jovens a pensar em que medida uma profissão e o modo como se vive essa profissão, pode afetar a sociedade em que estão inseridos. Os adolescentes podem ainda participar em atividades familiares, domésticas, de tempos livres e extracurriculares (Eccles & Barber, 1999; Morris, 2016). Entre essas atividades, pode considerar-se a participação em intercâmbios internacionais, no Parlamento Europeu de Jovens, em clubes comunitários, em grupos desportivos, nos escuteiros, na catequese, no voluntariado, ou em associações juvenis. Estas atividades podem ajudar a desenvolver uma disposição pró-social de entre ajuda e solidariedade, permitindo aos jovens interagir com outras pessoas, profissões e diferentes contextos e estimulando o pensamento sobre si, o outro mais próximo e o outro mais distante.

Idade Adulta

Na idade adulta (a partir dos 25 anos; Super, 1990), a reflexividade ética na carreira pode ser trabalhada através da partilha de histórias de vida/construção

de narrativas (Savickas, 2011), que permitam refletir sobre decisões passadas e aspetos das mesmas (e.g., impacto das expectativas e profissões parentais nas suas próprias decisões). A utilização de ferramentas de autoconhecimento, como a Grelha de Reportório da Carreira (Silva, Taveira, & Ribeiro, 2011), permite identificar dilemas/conflitos de carreira, e antecipar dificuldades de tomada de decisão promovendo adaptabilidade de carreira. O uso de situações dilemáticas (Hinkle, 1965) acerca de decisões que os adultos têm de tomar relativamente à sua vida profissional, permite refletir acerca da forma como essas decisões podem afetar familiares, amigos e a sociedade em geral. Pode ainda promover-se a reflexão acerca das várias opções profissionais em análise nos diversos momentos da carreira e das consequências de cada uma dessas opções para si e para os outros (e.g., aceitar um trabalho fora da sua cidade ou do seu país, tendo que se afastar da sua família desta forma). Os adultos podem ainda explorar diferentes contextos de desenvolvimento (Flum & Blustein, 2000) e identificar interesses, valores, competências de trabalho, lazer e cidadania que têm vindo a desenvolver com base na sua história de vida, refletindo quanto à sua utilidade social. Por exemplo, suscitar nos adultos um maior envolvimento em atividades de associativismo, participação em associações de pais, participação em causas solidárias promovendo a reflexão acerca do impacto social das suas ações. Podem ainda suscitar-se reflexões acerca da participação em atividades familiares, domésticas, tempos livres e profissionais (França & Soares, 2009), ajudando a compreender a importância da gestão de papéis para o seu bem-estar e o enquadramento e impacto do desempenho destes papéis nos outros e na sociedade.

Discussão

A pertinência que a reflexividade ética na carreira assume em intervenções de carreira na infância, na adolescência e na idade adulta, na atualidade, justifica o investimento na compreensão de como se processa o desenvolvimento desta forma de pensamento ao longo do ciclo de vida. Como tal, a integração dos vários contributos da literatura num modelo teórico integrador e parcimonioso – o MREC (Silva & Marques, 2015) – pode representar um avanço neste domínio de investigação e sustentar a intervenção de carreira. Trata-se de uma proposta que visa contribuir para o estudo da reflexividade ética na carreira e que poderá ser aprofundada de forma a facilitar práticas de avaliação e intervenção de carreira adequadas a diferentes faixas etárias respondendo às exigências deste século (Marques, 2015).

Com efeito, a intervenção de carreira em diferentes faixas etárias assume um particular relevo para ajudar os indivíduos a lidar com a incerteza e insegurança laborais do século XXI (Guichard, 2009). A reflexividade ética na carreira

revela-se fundamental neste processo, devido à sua natureza interrogativa acerca do impacto das próprias decisões em si, nos outros e na sociedade. De acordo com o modelo proposto, promover a reflexividade ética na carreira significa ajudar os indivíduos a aumentar a exploração do meio e de si próprios, de forma a aumentar consequentemente a consciência do impacto das suas decisões nas suas próprias vidas, nas dos outros e na sociedade em geral. Pretende-se que, ao longo das suas vidas, os indivíduos passem de um nível mais autocentrado, de pensamento em espelho, para um nível mais social, em que se antecipam consequências pessoais e sociais das próprias decisões. Estas reflexões permitirão antecipar a tomada de decisões que se ajustem às exigências sociais e económicas e, sobretudo, que tenham em consideração o respeito pelos direitos dos outros, considerando uma perspetiva abrangente de pertença social a um macrosistema (Bronfenbrenner, 1979). Promover a consciência deste sentido de pertença e de impacto da sociedade em si próprio e do próprio na sociedade ajudará também à tomada de decisões que tenham em consideração a justiça e a igualdade sociais, valores fundamentais para o funcionamento das sociedades.

Referências

- Baskin, T., & Slaten, C. (2014). Contextual school counseling approach linking contextual psychotherapy with the school environment. *The Counseling Psychologist, 42*, 73-96. doi: 10.1177/0011000012473664
- 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
- Eccles, J. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children, 9*(2), 30-43.
- Eccles, J., & Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: What kinds of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*(1), 10-43.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 380-404. doi: 10.1006/jvbe.2000.1721
- França, L., & Soares, D. (2009). Preparação para a aposentadoria como parte da educação ao longo da vida. *Psicologia Ciência e Profissão, 29*(4), 738-751.
- Goldstein, B., & Oldham, J., (1979). *Children and work: A study of socialization*. New Brunswick, N.J: Transaction Books.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 251-258.

- doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Hinkle, D. N. (1965). *The change of personal constructs from a viewpoint of a theory of construct implications* (Dissertação de doutoramento não publicada). The Ohio State University, Ohio.
- 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
- Königstedt, M., & Taveira, M.C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Padeia*, 20 (47), 303-312.
- 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.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 21, 21-30. doi: 0.1016/j.jvb.2010.05.005
- Law, B., & McGowan, B. (1999). *Opening doors: A framework for developing career related learning in primary and middle schools*. London: CRAC - NICEC.
- Marques, C. (2015). *Valores Básicos de Vida e Reflexividade Ética na Carreira em Jovens* (Dissertação de doutoramento). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42555/>
- Morris, D. (2016). Extracurricular activity participation in high school: Mechanisms linking participation to math achievement and 4-year college attendance. *American Educational Research Journal*, 53, 1376-1410. doi: 10.3102/0002831216667579
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Silva, A. D, Taveira, M.C., & Ribeiro, E. (2011). Self de carreira: estudo longitudinal com estudantes universitários, *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 27, 263-272. doi: 10.1590/S0102-37722011000300001
- Young, R. A, Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextual explanation of career. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (5th ed, pp. 206-254). San Francisco: Jossey-Bass.

