



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

## **Impacto das Experiências de Trabalho na Adaptabilidade de Carreira de Estudantes do Ensino Superior**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da  
Educação**

**Márcia Filipa Ferreira Pereira**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

OUTUBRO 2022



**CATOLICA**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

## **Impacto das Experiências de Trabalho na Adaptabilidade de Carreira de Estudantes do Ensino Superior**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre **em Psicologia da  
Educação**

**Márcia Filipa Ferreira Pereira**

Sob a Orientação da **Prof.<sup>a</sup> Doutora Íris Martins  
Oliveira**

## **Agradecimentos**

Este percurso académico assumiu maior leveza e serenidade porque senti o constante apoio de várias pessoas, às quais agradeço e dedico esta dissertação.

À professora Íris Oliveira, pela sabedoria transmitida ao longo da orientação deste estudo, pela tranquilidade, apoio e incentivo, e por me inspirar pessoal e profissionalmente.

Aos meus pais, por terem permitido a prossecução dos meus estudos académicos e, conseqüentemente, a realização de um sonho de infância.

Às minhas irmãs, pela motivação, encorajamento, conversas inspiradoras e momentos de descontração.

Ao Marcos, pelo apoio constante, pela paciência, ajuda e carinho que foi transmitindo nos momentos mais desafiantes, e por comemorar e se alegrar com as minhas conquistas.

## Resumo

A literatura tem salientado a pertinência de os indivíduos desenvolverem adaptabilidade de carreira, não obstante as competências teóricas e técnicas, no sentido de responderem adequadamente às exigências estabelecidas pelos contextos acadêmicos e de trabalho. O presente estudo pretende analisar o impacto de experiências de trabalho na adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino superior. Participaram 130 estudantes do ensino superior, com idades compreendidas entre os 18 e os 59 anos ( $M = 25.18$ ). Recolheram-se dados através de um Questionário de Caracterização Sociodemográfica, Académica e de Experiência de Trabalho e através da Escala de Adaptabilidade de Carreira: Contexto Ensino Superior. Os dados foram analisados com o *software Statistical Package for the Social Science*, através de análises descritivas, correlacionais e de variância inter-sujeitos. Com base nos resultados obtidos, verifica-se que as experiências de trabalho possuem impacto na adaptabilidade de carreira total, contudo, os resultados do presente estudo apontam para a ausência de diferenças entre grupos nas dimensões da adaptabilidade de carreira. Salienta-se a necessidade de prosseguir com estudos prospetivos, a partir de outras amostras de estudantes do ensino superior. Reconhece-se ainda a importância de desenvolver intervenções de carreira em contextos de ensino superior.

*Palavras-chave:* adaptabilidade de carreira, ensino superior, experiências de trabalho, serviço comunitário, voluntariado, estágios.

### **Abstract**

The literature has highlighted the relevance of individuals developing career adaptability, despite theoretical and technical competences, to adequately respond to the demands established by the academic and labor contexts. The present study intends to analyse the impact of work experiences on the career adaptability of higher education students. Participants included 130 higher education students, aged between 18 and 59 years old ( $M = 25.18$ ). Data were collected through a Sociodemographic, Academic and Work Experience Questionnaire and through the Career Adaptability Scale: Higher Education Context. Data were analysed using the Statistical Package for the Social Science software, through descriptive, correlational, and between-subject variance analyses. Based on the results obtained, work experiences seem to have an impact on career adaptability total, however, the results of the present study point to the absence of differences between groups in the dimensions of career adaptability. The need to continue with prospective studies, based on other samples of higher education students, is highlighted. The importance of developing career interventions in high education settings is also acknowledged.

*Keywords:* career adaptability, higher education, work experiences, community service, volunteering, internship.

**Índice**

	Página
Introdução .....	1
Enquadramento Teórico .....	3
A Evolução da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento de Carreira .....	3
Adaptabilidade de Carreira: Construto e Importância no Ensino Superior.....	5
O Contributo de Experiências de Trabalho em Estudantes do Ensino Superior.....	9
Método .....	13
Objetivos, Questões, Hipóteses e Desenho de Investigação .....	13
Participantes .....	14
Medidas .....	15
Procedimentos .....	16
Análises .....	17
Resultados .....	17
Resultados Descritivos e Correlacionais .....	18
Discussão .....	21
Conclusão.....	24
Referências.....	27
Anexos .....	36
Anexo I – Cronograma.....	36
Anexo II – Pedido de Consentimento Informado e Protocolo de Recolha de Dados ..	37

## Índice de Tabelas

	Página
Tabela 1. Resultados Descritivos e Correlacionais.....	18
Tabela 2. Diferenças Entre Quem Realiza/Realizou Voluntariado ou Serviço Comunitário e Quem Não Realiza/Realizou na Adaptabilidade de Carreira.....	18
Tabela 3. Diferenças Entre Quem Realiza/Realizou Estágios de Verão ou Curriculares e Quem Não Realiza/Realizou na Adaptabilidade de Carreira .....	19
Tabela 4. Diferenças Entre Quem Não Exerce Atividades de Trabalho Remunerado e Quem Exerce a Part-time ou Full-time na Adaptabilidade de Carreira.....	19
Tabela 5. Diferenças Entre Grupos nas Dimensões da Adaptabilidade de Carreira.....	20

## Introdução

Na atualidade, o mercado de trabalho estabelece novas exigências, assumindo-se a necessidade de os indivíduos desenvolverem competências teóricas e técnicas, mas também competências transversais, como sentido criativo, flexibilidade e competências sociais (Savitz-Romer & Rowan-Kenyon, 2020). Estas exigências repercutem-se nos contextos educativos e laborais, sendo que o percurso de vida e carreira dos indivíduos já não se coaduna com uma sequência linear, como estudar, ingressar no mercado de trabalho, permanecer e ascender a outros cargos na mesma instituição, sucedendo-se, por fim, a reforma (Duarte, 2010). Na verdade, pauta-se por sequências não-lineares de etapas devido à instabilidade e imprevisibilidade no meio académico e de trabalho, o que implica a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de competências ao longo da vida (Hirschi, 2018). Torna-se também necessário considerar que os indivíduos desempenham simultaneamente diversos papéis, os quais contribuem para a construção do percurso de carreira ao longo da vida (Greenhaus & Beutell, 1985; Super, 1980).

Em consonância, o ensino superior tem atravessado diversas modificações ao longo das últimas décadas. Por um lado, as instituições de ensino superior têm-se preocupado em apoiar os/as estudantes no desenvolvimento de competências para o século XXI (Savitz-Romer & Rowan-Kenyon, 2020). Por outro lado, têm-se confrontado com variações particularmente no que concerne ao número e à heterogeneidade de indivíduos que ingressam em estudos superiores. De uma população relativamente homogénea em relação às características pessoais e académicas, passou a observar-se, progressivamente, um corpo discente cada vez mais heterogéneo, não só ao nível das características sociodemográficas (e.g., classe social, idade, estatuto socioeconómico), mas também em relação aos percursos educativos e às experiências de trabalho precedentes ao ensino superior, ou ao longo da frequência deste (Quintas et al., 2014).

Torna-se, por isso, central considerar o impacto das experiências de trabalho precedentes ou que acompanham a frequência do ensino superior ao nível do desenvolvimento pessoal e social, mas também da prontidão e adaptabilidade de carreira. Constituem experiências de trabalho todas as que são remuneradas ou não-remuneradas (trabalho voluntário ou por ocupação) e que oferecem estrutura ao papel de trabalhador, benefícios materiais, económicos e/ou de satisfação e realização pessoal (Brown & Lent, 2013). A literatura tem evidenciado a existência de benefícios relacionados com as experiências de trabalho durante o ensino superior. Por exemplo, as experiências de trabalho parecem associar-se positivamente à

confiança, autoconhecimento, desenvolvimento da identidade, persistência, determinação e conhecimento do mercado laboral (Billett & Ovens, 2007; Curtis, 2007; Edwards, 2014). Contudo, são ainda necessários estudos que atendam à diversidade de experiências de trabalho dos indivíduos. A este respeito, importa particularmente considerar experiências de trabalho não tradicional, que incluem, segundo a literatura, experiências em empregos com regimes flexíveis, como, por exemplo, o trabalho a tempo parcial (*part-time*), o trabalho temporário e o trabalho por conta própria (*Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners*, 2020).

Ao reconhecer esta necessidade, propõe-se um estudo que visa analisar o impacto de experiências de trabalho na adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino superior. Nomeadamente, procura-se explorar variações na adaptabilidade de carreira em função de realizar ou não atividades de trabalho remunerado, realizar ou não atividades de voluntariado ou serviço comunitário, estar a realizar/ter realizado ou não estágios de verão ou curriculares. O presente estudo poderá ser enriquecedor à literatura científica, assim como informar práticas que possam apoiar estudantes do ensino superior durante a sua formação e transição para o contexto laboral.

Relativamente às secções que compõem a presente dissertação, primeiramente, apresenta-se o enquadramento teórico. Nesta secção, é aprofundado o construto de adaptabilidade de carreira, a sua importância no contexto do ensino superior, e são revistos contributos empíricos sobre as experiências de trabalho em estudantes do ensino superior. Seguidamente, é apresentado o método, no qual se inserem os objetivos gerais e específicos, as questões de investigação e as hipóteses de investigação, o desenho de estudo, os participantes, as medidas utilizadas e os procedimentos de recolha e análise de dados. De seguida, são apresentados os principais resultados obtidos no estudo. Por fim, apresenta-se a discussão dos resultados, com base na literatura, e explicitam-se as conclusões aferidas. Nesta última secção em particular, consideram-se as limitações do estudo, recomendações para investigações posteriores e implicações para a intervenção, nomeadamente por parte de psicólogos/as da educação. Seguidamente, são apresentadas as referências e, depois, os anexos.

## **Enquadramento Teórico**

### **A Evolução da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento de Carreira**

Desde o início do século XX até à atualidade, têm-se verificado progressos nas perspetivas de carreira e integração de novos conceitos. Esta evolução resulta sobretudo dos avanços teóricos resultantes das exigências colocadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, culminando, deste modo, em mudanças de paradigma sobre a carreira (Cardoso et al., 2016). Os contextos sociais e económicos dos séculos XX e XXI são distintos – há um século, o mundo experienciava as consequências da revolução industrial, ao passo que no século atual, se vivem impactos de uma revolução de cariz tecnológico (Savickas, 2012). Com efeito, ocorreram diversas mudanças nas relações de trabalho e suscitaram-se novos desafios para as intervenções de carreira. A relação baseada na troca de mão de obra por um salário cedeu lugar a relacionamentos profissionais menos duráveis (Duarte, 2010). Já não existe um compromisso vitalício entre indivíduo e organização, passando a existir um conjunto de projetos, nos quais os indivíduos participam através das suas competências (Savickas, 2012). Em oposição à manutenção de um emprego ao longo da vida, impele-se o delineamento de escolhas recorrentes por parte dos indivíduos nos seus percursos académicos e profissionais (Savickas, 2015). Também a noção de carreira deixou de se definir por uma sequência linear de empregos, para privilegiar decisões de cada indivíduo tomadas no contexto da sua própria vida e à medida que constrói o seu percurso de carreira num meio instável e volátil (Savickas et al., 2009). A construção de um percurso de carreira assume-se como um projeto pessoal, que envolve experiências ao longo do ciclo vital e em diferentes contextos (incluindo diversas experiências de trabalho, empregos e empregadores) (Brown & Lent, 2013).

Compreende-se que as teorias relacionadas com a carreira tenham vindo a evoluir a par de alterações sociais, do mundo académico e laboral. Primeiramente, a perspetiva traço-e-fator, prevalente até aproximadamente 1950, defendia a necessidade de alinhamento entre características pessoais e necessidades de desempenho em funções industriais (Oliveira et al., 2006). Atribuía enfoque às características do indivíduo e aos requisitos das profissões, pelo que se apoiava em práticas de avaliação de aptidões, inteligência, interesses e personalidade. Este período foi também marcado pela vigência de abordagens psicodinâmicas, que procuraram justificar escolhas profissionais com base numa compreensão da dinâmica interna do sujeito (Sparta, 2003). Assim, numa perspetiva tradicional, a carreira era associada ao exercício de funções profissionais, com uma sequência hierárquica e aproximadamente idêntica entre indivíduos. A partir dos anos 50 do século XX, despontou a perspetiva desenvolvimentista de

carreira. Esta perspectiva baseou-se em teorias focadas na compreensão do desenvolvimento psicológico (de índole física, afetiva, intelectual, social ou vocacional) dos indivíduos ao longo do ciclo de vida (Jepsen, 1990). Assim, em 1960, os conceitos de carreira e de desenvolvimento de carreira adquiriram maior popularidade e ancoraram a evolução científica deste campo nas décadas seguintes, passando a Psicologia Vocacional a conquistar maior autonomia e a ser reconhecida pelo estudo do comportamento e do desenvolvimento de carreira (Crites, 1969). Sob a perspectiva desenvolvimentista, a carreira passa a associar-se a todos os papéis de vida e a considerar “o conjunto de mudanças nas aspirações, concepções e atitudes dos indivíduos” (Gomes et al., 2008, p. 577). Ademais, de acordo com esta perspectiva, o construto de carreira assume um significado central, definido como o agrupamento das posições ocupadas por um indivíduo ao longo do ciclo vital (Super, 1957, citado por Duarte, 2010).

Na perspectiva desenvolvimentista de carreira, releva-se a Teoria *Life-Span, Life-Space*, proposta por Donald Super (1981). Também designada de teoria evolutiva da carreira, sugere que o desenvolvimento de carreira ocorre ao longo do ciclo vital, e não deve ser somente considerado em momentos de escolha educacional e/ou profissional. *Life-span* é uma dimensão longitudinal do conceito de carreira, caracterizada como a sequência de papéis assumidos e experimentados pelo indivíduo ao longo do ciclo vital, enfatizando o modo como este se prepara e lida com tarefas nas diferentes fases da vida (Lent et al., 1996). *Life-space* é considerada uma dimensão latitudinal, que representa a variedade de papéis que os indivíduos desempenham ao longo do ciclo vital (e.g., enquanto o papel de estudante parece ocorrer numa fase mais precoce da vida, o papel de pensionista parece surgir numa fase mais avançada) (Super, 1979). Esta teoria associa-se à representação do arco-íris de vida e carreira, que integra cinco estádios: crescimento (até aos 14 anos); exploração (15-24 anos); estabelecimento (25-44 anos); manutenção (45-64 anos); e declínio (a partir dos 65 anos). Em cada estádio, antecipam-se tarefas vocacionais, que permitem transições entre estádios e podem ser reciclados, de acordo com desafios psicossociais com que a pessoa se depara ao longo da vida (Super, 1994). Associa-se ainda à identificação de nove papéis que, segundo Super (1980), a maioria dos indivíduos desempenha no decorrer do ciclo vital, designadamente, criança (filho/a), estudante, cidadão/ã, trabalhador/a, progenitor/a, pensionista e papéis relativos a tempos livres/lazer. Espera-se que a saliência de papéis mude ao longo da vida, em função das experiências e de períodos que implicam compromisso com escolhas académicas, profissionais e relacionais (Lent et al., 1996).

Nesta linha de pensamento, a carreira diz respeito a um processo contínuo, enriquecido por considerar o envolvimento dos indivíduos, de maneira diferente, quer temporal, quer emocionalmente, em cada um dos papéis de vida, mediante a centralidade que atribuem a cada

um destes (Super, 1979). Ademais, Super (1980) sugere que a atividade em contexto laboral se refere apenas a um dos papéis de vida, entre outros que podem configurar centralidade no quotidiano do indivíduo, nomeadamente, os papéis desempenhados no contexto familiar, na comunidade, nos contextos académicos e de lazer. Com efeito, Super (1990) focou-se no modo como os indivíduos incorporam o trabalho no desempenho de outros papéis de vida (Savickas, 1997). Desta forma, privilegia variáveis psicossociais envolvidas nos papéis de vida (*life-space*) ao longo de estádios de desenvolvimento no ciclo vital (*life-span*). Concebe-se, deste modo, que o desenvolvimento de carreira não ocorre de forma isolada, mas constitui uma parte integrante do desenvolvimento global dos indivíduos, nos múltiplos contextos em que se inserem socialmente (Lent et al., 1996).

Destacam-se ainda contributos das perspetivas sociocognitiva e construtivista da carreira. A perspetiva sociocognitiva da carreira baseia-se na teoria sociocognitiva de Bandura (1977), que enfatiza a relação triádica entre o indivíduo, a situação e o comportamento, assim como o papel proativo do indivíduo. Assim, a Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent et al., 2003) baseia-se na teoria de Bandura (1977) para ajudar a compreender processos de formação dos interesses vocacionais, das escolhas, do desempenho e da satisfação geral com a vida e em âmbitos específicos, entre os quais o domínio académico e, particularmente, a vivência do ensino superior (Lent & Brown, 2006). Lent et al. (1994) salientam a importância das crenças de autoeficácia, das expectativas de resultado e do equilíbrio com recursos do meio para o desenvolvimento de interesses, a tomada de decisão, o estabelecimento e progresso em objetivos, a gestão de carreira e a satisfação em domínios de vida específicos.

Por outro lado, a perspetiva construtivista de carreira, subjacente à Teoria da Construção da Carreira, reconhece que o indivíduo constrói representações da realidade e do seu percurso de carreira, através de significados atribuídos ao comportamento vocacional e às experiências académicas, profissionais e de vida (Savickas, 2002). Patton (2008) refere que à luz da perspetiva construtivista, o conhecimento humano é um processo de construção de significado, através do qual as experiências são organizadas e ordenadas. Em suma, a perspetiva construtivista de carreira constitui uma proposta integradora de conceções teóricas anteriores, contextualizando-as de acordo com as novas realidades, imprevisíveis e mutáveis, em que os indivíduos constroem as suas trajetórias de carreira.

### **Adaptabilidade de Carreira: Construto e Importância no Ensino Superior**

Em contextos académicos e profissionais cada vez mais dinâmicos e mutáveis (Van Vianen et al., 2015), torna-se primordial que cada indivíduo seja capaz de se adaptar a diferentes

mudanças, à medida que avança na construção da carreira. Quando comparados com gerações anteriores, os indivíduos de gerações em vigor no século XXI necessitam de lidar com um mundo académico e laboral mais imprevisível, enquanto preservam a pessoa que são (Sullivan et al., 1998). Tal é ainda mais importante quando se reconhece que Portugal apresenta uma das maiores taxas de trabalhadores temporários da Europa, bem como um dos maiores índices de desemprego da União Europeia (Duarte et al., 2012). Perante este cenário, torna-se central que os indivíduos desenvolvam adaptabilidade, de modo a gerir desafios presentes e um futuro instável, incerto e em constante competição. Deste modo, o construto de adaptabilidade de carreira tem conquistado relevância, tanto para estudantes, como para trabalhadores (Lima & Fraga, 2010).

A adaptabilidade de carreira deriva da noção de maturidade vocacional proposta por Super (1955). A maturidade vocacional refere-se à capacidade dos indivíduos para lidar de modo adaptativo com diversas tarefas e solicitações sociais (Bardagi, 2007). Super (1981) definia a maturidade vocacional como um processo de desenvolvimento interligado à idade cronológica. Todavia, o conceito de maturidade vocacional começou a demonstrar algumas limitações (Ambiel, 2014). Por um lado, associava-se maioritariamente à adolescência e ao início da idade adulta, o que se tornava pouco coerente com o entendimento do desenvolvimento de carreira, como processo que ocorre ao longo de todo o ciclo vital. Por outro lado, remetia para os nove papéis de vida definidos por Super (1981), embora os indivíduos possam nem experimentar todos os papéis ou desempenhar outros. Desta forma, ao considerar as possíveis situações com as quais os indivíduos se poderão deparar durante todos os estádios de desenvolvimento de carreira, começou a utilizar-se o termo adaptabilidade de carreira.

Savickas (1997) reforçou que a adaptabilidade de carreira abarca todas as fases de desenvolvimento, desde crianças (que iniciam a exploração de ocupações e desenvolvem preferências), até aos adultos mais velhos (que preparam a reforma). Assim, independentemente da faixa etária, a adaptabilidade de carreira inclui atitudes de planeamento, exploração de si e do ambiente envolvente, tendo impacto em momentos específicos de tomada de decisão. Acresce que a adaptabilidade de carreira é um construto central na Teoria da Construção de Carreira, caracterizando-se pela capacidade de um indivíduo em gerir transições ao longo do ciclo vital e se adaptar a um universo educativo e laboral pautado por mudanças céleres (Savickas, 2005, 2013). Pode ser descrito como um construto psicossocial relativo à agilidade com que o indivíduo lida com diversas tarefas vocacionais e transições de carreira (Savickas, 1997, 2005) e desenvolve-se através da interação entre o mundo interno e externo. Deste modo, a cultura e as condições do contexto de cada indivíduo influenciam o seu progresso (Savickas

& Porfeli, 2012). Por se processar na interligação entre o *self* e as expectativas socialmente estabelecidas, a adaptabilidade de carreira relaciona-se com o esforço empreendido pelos indivíduos para implementar o *self* nos múltiplos contextos ocupacionais, solicitando diversas respostas de *coping* e tendo impacto em momentos de escolha e transição, como a que decorre entre a formação académica e o contexto laboral (Creed et al., 2007; Koen et al., 2013).

O construto de adaptabilidade de carreira surge teoricamente enquadrado no Modelo da Adaptação de Carreira, integrado na Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2021). Num panorama social onde predomina a imprevisibilidade e transitoriedade das trajetórias académicas, profissionais e de vida, o Modelo da Adaptação de Carreira pode ser útil para explicar e apoiar os indivíduos a gerir diversas transições (e.g., do ensino superior para o mercado de trabalho) (Oliveira, 2014). Este modelo propõe quatro facetas necessárias à adaptação de carreira, designadamente: a prontidão adaptativa (*adapting*); a adaptabilidade de carreira (*adaptability*); as respostas adaptativas (*adapting*); e os resultados da adaptação (*adaptation*). A prontidão adaptativa diz respeito aos traços psicológicos que indicam a disposição para lidar com as exigências da carreira (e.g., personalidade, esperança, otimismo, autoestima). A adaptabilidade de carreira refere-se aos recursos psicossociais que assinalam a capacidade da autorregulação para gerir a carreira, e, usualmente, é concebida em termos de preocupação, controlo, curiosidade e confiança. As respostas adaptativas revelam comportamentos e crenças adaptativas que favorecem a mudança (e.g., autoeficácia na tomada de decisões na carreira, exploração, planeamento de carreira). Por fim, os resultados da adaptação dizem respeito aos resultados alcançados na carreira, habitualmente concebidos em termos de decisão e compromisso de carreira, bem como de satisfação e sucesso académico e/ou no trabalho (Rudolph et al., 2017).

Especificamente, a adaptabilidade de carreira é um construto multidimensional, constituído por quatro dimensões: preocupação (*concern*), controlo (*control*), curiosidade (*curiosity*) e confiança (*confidence*). A preocupação refere-se à projeção do indivíduo no futuro, impelindo-o a investir na sua própria preparação e no planeamento de objetivos e vias possíveis de ação. O controlo é referente ao sentido de responsabilidade na construção da própria carreira, o que implica um papel ativo em enfrentar desafios, de modo refletido e assertivo, em realizar escolhas e em assumir agência nas suas decisões. A curiosidade relaciona-se com a iniciativa para a exploração, a procura e a descoberta de informação, oportunidades e opções. Envolve a busca e aquisição de informação, assim como o aprimorar de conhecimento sobre si e sobre o meio. A confiança refere-se ao acreditar em si próprio, no seu potencial em reunir os esforços pessoais necessários para lutar e alcançar objetivos (Savickas, 2013). Savickas (2005) considera

que o indivíduo é adaptável em relação à sua carreira quando demonstra preocupação relativamente ao seu futuro, controlo pessoal sob a sua carreira, curiosidade para explorar potenciais cenários futuros e confiança na procura de vias para expressar as suas aspirações vocacionais.

A adaptabilidade de carreira tem sido investigada com diversas amostras, particularmente com pessoas adultas, já inseridas no mercado de trabalho ou em situações de desemprego (Vilhjálmsdóttir, 2021). Apesar de a pesquisa realizada sobre a adaptabilidade de carreira ser variada, é possível constatar que quando o construto é investigado numa população específica, como por exemplo, estudantes do ensino superior, a quantidade de estudos é mais reduzida (Íspir et al., 2019; Presbitero & Quita, 2017; Wang et al., 2017). Estudos desenvolvidos no ensino superior sugerem que entre as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira, o controlo e a preocupação parecem especificamente suportar a autoeficácia na procura de emprego (Chen, 2020). Acresce que a adaptabilidade de carreira é também importante na exploração e empregabilidade percebida necessárias em momentos de transição, como do ensino superior para o mercado de trabalho (Fugate et al., 2004). Com efeito, a adaptabilidade de carreira parece relacionar-se com a autoeficácia na transição para o mercado de trabalho, sendo esta relação mediada pela empregabilidade percebida (Vitoriano, 2019). Existe também evidência de que a adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino superior se diferencia de acordo com características demográficas (Yeşiltaş et al., 2014). Por exemplo, os homens parecem apresentar maior adaptabilidade de carreira do que as mulheres (Hou et al., 2012). A investigação tem ainda demonstrado relações da adaptabilidade de carreira com o sucesso académico, considerando particularmente a importância do sentido de competência e eficácia (Neves & Faria, 2009; Pajares & Miller, 1994).

A este respeito, têm sido divulgadas experiências de intervenção que enfatizam a importância de apoiar a gestão de carreira (Greenhaus et al., 2010) e de promover a adaptabilidade de carreira e a empregabilidade percebida dos/as estudantes de ensino superior (Öztemel & Akyol, 2019). Estudos sobre aconselhamento psicológico de carreira sustentam ser fundamental desenvolver intervenções que permitam aos/às estudantes melhorar competências de adaptabilidade de carreira (Eryilmaz & Kara, 2018; Scholl & Cascone, 2011). Estas intervenções podem contribuir para o desenvolvimento holístico e para o estabelecimento de objetivos por dos/as estudantes, de modo que, ao tomarem decisões refletidas relativamente ao trabalho, aumentem a probabilidade de se sentirem satisfeitos/as com o mesmo (Brown e Krane, 2000). As intervenções de carreira no ensino superior requerem, no entanto, valorizar as

características e experiências de cada estudante, incluindo ao nível do trabalho remunerado e não-remunerado (Soares et al., 2022).

### **O Contributo de Experiências de Trabalho em Estudantes do Ensino Superior**

O ensino superior proporciona oportunidades de formação e exploração da profissão para a qual os/as estudantes se preparam para exercer posteriormente. Cientes da imprevisibilidade e das múltiplas transições que caracterizam a atualidade (Brown & Roche, 2015), as instituições de ensino superior preocupam-se em contribuir para o desenvolvimento de competências transversais, necessárias às vivências académicas e à inserção no mercado de trabalho, uma vez que a formação científica específica já não é suficiente para acesso ao emprego na profissão desejada (Boyatzis, 2008; Garavan, 1997; Savickas, 2011; Savickas et al., 2009; Van der Heijde & Van der Heijden, 2005). A literatura reconhece a necessidade de promover, junto de estudantes do ensino superior, oportunidades para explorarem contextos ocupacionais, se comprometerem com a área de formação e investirem num conhecimento mais amplo de si próprios (Bardagi et al., 2006; Kalakosky & Nurmi, 1998). Além da disponibilização de intervenções de carreira, tal é possível através de iniciativas de aproximação aos contextos de trabalho, que incluem, por exemplo, metodologias ativas de ensino-aprendizagem, estágios curriculares, visitas e envolvimento em projetos de parcerias com o meio empresarial (Caires & Almeida, 2000; Wilton, 2012).

Apesar de as instituições de ensino superior procurarem oferecer atividades académicas igualitárias para todos/as os/as estudantes, estes/as ingressam nas instituições com experiências singulares e constroem trajetórias diferenciadas, de acordo com os seus interesses e motivações (Pascarella & Terenzini, 2005). Neste âmbito, é necessário considerar o impacto de experiências de trabalho, isto é, de experiências remuneradas ou não, de maior ou menor duração, no desenvolvimento de carreira (Brown & Lent, 2013). As experiências de trabalho caracterizam-se pelo conjunto de atividades onde os indivíduos experienciam tarefas inerentes a um determinado contexto/domínio profissional (Watts, 1991).

A literatura tem defendido que as experiências de trabalho são importantes para o desenvolvimento de carreira dos indivíduos (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007; Watts, 1996) e constituem uma via de incentivo à exploração e ao planeamento de carreira (Brooks et al., 1995; Cheung & Arnold, 2010). As experiências de trabalho podem fomentar o compromisso com as escolhas académicas por parte dos/as estudantes e associar-se ao seu envolvimento em tarefas de exploração de opções profissionais, planeamento e gestão de carreira (Creed et al., 2007). Ao configurarem oportunidades para os/as estudantes

experimentarem novos papéis e desenvolverem conhecimentos sobre si mesmos e o contexto laboral), as experiências de trabalho podem contribuir para o desenvolvimento global e a adaptabilidade de carreira (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007; Gamboa et al., 2013). No entanto, a literatura sobre os efeitos das experiências de trabalho em estudantes do ensino superior é antagónica. Por um lado, existem evidências dos benefícios dos/as estudantes se envolverem em experiências de trabalho, particularmente nos domínios pessoal, profissional e educacional (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007). Por outro lado, a literatura assinala que quando as experiências de trabalho incluem situações stressantes no contexto laboral podem impactar negativamente a saúde mental e o rendimento académico dos indivíduos. Nesse sentido, as experiências de trabalho podem ou não ser benéficas, dependendo da sua importância percebida e qualidade nos contextos de trabalho (Mortimer et al., 2002).

A revisão de estudos sobre experiências de trabalho no ensino superior permite identificar duas linhas de interesse: vivências de trabalhadores-estudantes ou de estudantes que trabalham a tempo parcial; participação em estágios, atividades de voluntariado ou de serviço comunitário.

Na primeira linha de interesse sobre trabalhadores-estudantes e estudantes que trabalham a tempo parcial, a literatura é unânime ao defender que trabalhar e estudar em simultâneo pode representar um desafio para os/as estudantes que precisam conciliar papéis. Para estudantes que trabalham a tempo inteiro (35h ou mais por semana), podem encontrar-se efeitos negativos na saúde física e mental e no desempenho académico, uma vez que o tempo de sono e de lazer diminui (Silva & Trindade, 2013). Por outro lado, trabalhar a tempo parcial (quatro horas ou menos por dia) ou em regime *part-time* parece demonstrar efeitos positivos no rendimento académico, no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, sobretudo ao nível da empregabilidade percebida dos/as estudantes, dependendo do tempo dedicado à formação académica (Muldoon, 2009). Aliás, segundo Cheng e Alcantara (2007), diversos/as estudantes procuram trabalhar para tornar a sua experiência académica mais enriquecedora e significativa. Assim, há estudantes que concebem a experiência de trabalho como uma parte integrante da vida académica e a articulação formação-trabalho como uma mais-valia para o futuro, na medida em que contribui para o aprimorar de competências, o aprender a gerir papéis de vida e melhorar a autodisciplina. O trabalho a tempo parcial pode, então, constituir-se como uma oportunidade para os indivíduos aprenderem a conciliar estudos com trabalho e outras esferas de vida. Pode ser um facilitador da posterior transição do ensino superior para o mercado de trabalho na profissão escolhida (Kovács et al., 2006), devido a

permitir aprimorar competências, atitudes e comportamentos requeridos pelas organizações (Evans et al., 2015).

Relativamente à segunda linha de interesse incidente em estágios, atividades de voluntariado ou serviço comunitário, estudos sugerem globalmente que a participação de estudantes em atividades dessa índole é benéfica. Os/as estudantes sentem-se mais integrados/as, otimistas em relação ao futuro, demonstram maior confiança nas suas competências, e estão mais dispostos a avançar em tarefas de planeamento e de preparação da transição para o mercado de trabalho, valorizando vivências no ensino superior (Al-Jammal, 2015; Bardagi et al., 2006; Denney, 2013; Teixeira & Gomes, 2004). Revelam igualmente maior autoestima, satisfação face à instituição, melhores indicadores de saúde mental e física, e desenvolvimento de competências interpessoais e de liderança (Denney, 2013).

Considerando particularmente os estágios, estudos indicam que indivíduos que vivenciam experiências de maior qualidade nos contextos de estágio, beneficiam ao nível da exploração de carreira, da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e da conceção do trabalho como forma de alcançar realização pessoal (Gamboa et al, 2013); todavia, vivências negativas de estágio podem contribuir para a perceção de um emprego exclusivamente como uma fonte de rendimento. Adicionalmente, a partir de um exemplo sobre o impacto de uma experiência de prática clínica com estudantes de Medicina prestes a escolher uma área de especialidade, Borges (2007) alerta que estas experiências podem desafiar a estrutura do autoconceito vocacional e gerar, por vezes, incerteza em relação a decisões futuras, dado se conhecer a amplitude de opções possíveis a partir de um curso superior.

Por outro lado, atividades de voluntariado ou serviço comunitário tendem a representar exemplos de participação comunitária, em que os/as estudantes dedicam tempo e esforço para a resolução e/ou mitigação de problemas nas suas comunidades (e.g., pobreza, analfabetismo, dependências) (Omoto et al., 2000). Um/a voluntário/a é alguém que, de modo livre, desinteressado e responsável, se compromete a realizar ações de voluntariado no âmbito de uma organização (Rego et al., 2017). Indivíduos que realizam atividades de voluntariado fazem-no com base em motivações pessoais, sociais, profissionais e ideológicas (Gemelli et al., 2016; Gemelli & Oltramari, 2020). As motivações pessoais centram-se na necessidade de atingir objetivos pessoais, como alcançar satisfação pessoal, orgulho e reconhecimento social (Celdrán et al., 2018; Ingen & Wilson, 2017; Maor & Mcconney, 2015). As motivações sociais relacionam-se com o sentido de pertença e construção de vínculos afetivos. Por sua vez, as motivações profissionais representam um domínio que possibilita o aumento das redes de relacionamentos e, conseqüentemente, o aumento do leque de oportunidades profissionais e o

desenvolvimento de competências. Por fim, as motivações ideológicas consideram a crença em causas e vínculos religiosos. Contudo, regista-se menor participação em atividades de voluntariado ou serviço comunitário em Portugal, quando comparado com outros países da Europa, o que se pode dever a questões de cariz político, sociodemográfico e maior procura por trabalho remunerado (Delicado, 2002).

Ainda assim, a literatura sugere que as organizações reconhecem competências adquiridas através do voluntariado ou serviço comunitário como parte integrante no currículo profissional e que há relação com a empregabilidade (Rego et al., 2017). O envolvimento em atividades de voluntariado ou serviço comunitário parece ser benéfico para o desenvolvimento de competências interpessoais, académicas, práticas, bem como para o pensamento reflexivo e o altruísmo (Astin, 1993; Kuh, 1993; 1995).

Assim, experiências de trabalho que antecedem ou acompanham vivências académicas na formação no ensino superior demonstram-se fundamentais para o desenvolvimento de carreira dos/as estudantes. Contudo, é ainda necessário realizar investigações que ajudem a compreender o impacto da pluralidade de experiências de trabalho em determinados processos de carreira no ensino superior (Bardagi et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Teixeira & Gomes, 2004), entre os quais se pode considerar a adaptabilidade de carreira.

## Método

### Objetivos, Questões, Hipóteses e Desenho de Investigação

O presente estudo tem por objetivo geral investigar o impacto de experiências de trabalho na adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino superior. Assume-se a participação em trabalho remunerado, em voluntariado ou serviço comunitário e em estágios como indicadores de experiências de trabalho. Como objetivos específicos, destacam-se: (a) analisar se existem diferenças entre os/as estudantes que realizam ou não atividades de trabalho remunerado na adaptabilidade de carreira; (b) analisar se existem diferenças entre os/as estudantes que realizam ou realizaram atividades de voluntariado ou serviço comunitário e os que nunca realizaram na adaptabilidade de carreira; (c) analisar se existem diferenças entre os/as estudantes que realizam ou realizaram estágios de verão ou curriculares e os que nunca realizaram na adaptabilidade de carreira.

De acordo com a revisão de literatura, enumeraram-se as seguintes questões de investigação:

Questão 1: Há diferenças entre quem já realizou estágios e quem não realizou nas dimensões da adaptabilidade de carreira?

Questão 2: Há diferenças entre quem já realizou voluntariado ou serviço comunitário e quem não realizou nas dimensões da adaptabilidade de carreira?

Questão 3: Há diferenças entre quem exerce atividades de trabalho remunerado em regime *part-time* e *full-time* e quem não exerce atividades de trabalho remunerado nas dimensões da adaptabilidade de carreira?

Tendo em conta a literatura revista, estabeleceram-se as subseqüentes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Espera-se que os/as estudantes que trabalham em regime *part-time* apresentem maior adaptabilidade de carreira do que aqueles/as que trabalham em regime *full-time* e do que aqueles/as que não trabalham.

Hipótese 2: Espera-se que os/as estudantes que realizam ou realizaram voluntariado ou serviço comunitário apresentem maior adaptabilidade de carreira do que aqueles que não realizam ou realizaram.

Hipótese 3: Espera-se que os/as estudantes que realizam ou realizaram estágios de verão ou curriculares apresentem maior adaptabilidade de carreira do que aqueles/as que não realizaram.

Para responder ao propósito deste estudo, utilizam-se metodologias quantitativas de investigação e análise de dados. Quando aplicada à Psicologia, a investigação quantitativa

assenta num paradigma positivista ou pós-positivista, ao defender que processos psicológicos são passíveis de ser mensurados, nomeadamente através de medidas de autorrelato, sendo possível utilizar cálculos matemáticos para analisar os dados recolhidos (Biasoli-Alves & Romanelli, 1998). No que concerne à delimitação temporal, o presente estudo assume um desenho transversal, uma vez que foram recolhidos dados num único momento. Embora o desenho transversal não permita atestar a evolução psicológica ao longo do tempo, apresenta a vantagem de ser mais económico e célere (Biasoli-Alves & Romanelli, 1998). Quanto à finalidade, este trabalho inscreve-se na investigação aplicada, dado que objetiva que os resultados possam apoiar a intervenção psicológica, centrando-se num tema também de interesse a psicólogos/as que atuam neste domínio (Burns & Grove, 2001).

### **Participantes**

O método de amostragem utilizado neste estudo foi o não-probabilístico, o qual se caracteriza por não atribuir a todos os elementos da população a mesma possibilidade de ser escolhido/a para integrar a amostra (Fortin et al., 2009), devido, por exemplo, à inviabilidade de desenvolver a investigação com a totalidade da população-alvo (estudantes do ensino superior português). Em particular, utilizou-se o método não-probabilístico de amostragem bola de neve. Deste modo, foram estabelecidos contactos e foi solicitado a participantes recrutados inicialmente que sugerissem outros indivíduos, eventualmente disponíveis para também participar no estudo. Tendo em conta o propósito deste estudo, definiram-se os seguintes critérios de inclusão na amostra: poderiam participar estudantes de outras nacionalidades, desde que compreendessem a língua portuguesa escrita e falada; poderiam participar estudantes a tempo inteiro, com estatuto trabalhador-estudante ou que, mesmo sem estatuto, trabalhassem em regime parcial; poderiam participar estudantes que tivessem ou não realizado previamente estágios delimitados no tempo (e.g., estágios de verão, estágios de cursos profissionais, estágios curriculares).

A amostra deste estudo é constituída por 130 participantes, 107 (82.3%) mulheres e 23 (17.7%) homens, com idades que variam entre os 18 e os 59 anos ( $M = 25.18$ ,  $DP = 9.11$ ). Relativamente à nacionalidade, a maioria é de nacionalidade portuguesa (96.9%), embora existam estudantes de dupla nacionalidade, Brasileira e Portuguesa ( $n = 2$ , 1.5%), e Portuguesa e Sueca ( $n = 2$ , 1.5%). Quanto ao estado civil, os participantes são maioritariamente solteiros ( $n = 110$ , 84.6%). Relativamente ao distrito de residência, os três distritos mais assinalados pelos participantes foram: Braga ( $n = 99$ , 76.2%), Porto ( $n = 12$ , 9.2%) e Viana do Castelo 5 ( $n = 5$ , 3.8%).

A nível académico, em relação ao ciclo de estudos, 80 (61.5%) participantes frequentam a licenciatura, 41 (31.5%) frequentam o mestrado, cinco (3.8%) frequentam CTESP e quatro (3.1%) frequentam o doutoramento ( $Mdn = 2$ ,  $IIQ = 2$ ). As três principais áreas científicas dos cursos frequentados pelos participantes são: ciências sociais e do comportamento ( $n = 44$ , 33.8%), serviços pessoais ( $n = 22$ , 16.9%), e serviços sociais ( $n = 16$ , 12.3%). Relativamente à instituição, 67 (51.5%) participantes estudam no ensino universitário e 63 (48.5%) no ensino politécnico. No que concerne ao distrito onde se localiza a instituição de ensino superior, os mais frequentes são: Braga ( $n = 97$ , 74.6%), Porto ( $n = 11$ , 8.5%) e Lisboa ( $n = 5$ , 3.8%). Em relação ao regime de estudo, 111 (85.4%) estudantes estudam em regime diurno e 19 (14.6%) estudam em regime pós-laboral.

Quanto a atividades de trabalho, 60 (46.2%) participantes já realizaram atividades de voluntariado ou serviço comunitário. Contudo, entre esses, a maioria ( $n = 115$ , 88.5%) não estava envolvido em tais atividades aquando deste estudo. Por sua vez, 54 (41.4%) participantes já realizaram estágios em contexto de trabalho. Entre esses, os estágios foram realizados maioritariamente no ensino universitário ( $n = 34$ , 26.2%). A maioria ( $n = 82$ , 63.1%) dos participantes já esteve envolvido em atividades remuneradas anteriormente, particularmente nas áreas de lojista ( $n = 7$ , 5.4%), restauração ( $n = 6$ , 4.6%), operador/a de supermercado ( $n = 5$ , 3.8%) e café/pastelaria ( $n = 5$ , 3.8%). Da amostra, 27 (20.8%) participantes possuem estatuto trabalhador-estudante, sendo as três principais profissões desempenhadas: técnico/a administrativo ( $n = 4$ , 3.1%), psicólogo/a ( $n = 4$ , 3.1%) e auxiliar educativo/a ( $n = 4$ , 3.1%). Entre os participantes que possuem estatuto trabalhador-estudante, a maioria (12.3%) dedica-se à profissão em *full-time*. Quanto aos participantes que não possuem estatuto trabalhador-estudante, destaca-se que 74 (71.8%) não realiza atividades de trabalho remunerado e 26 (25.2%) realiza atividades de trabalho remunerado ( $Mo = 2$ ). Dos participantes que desenvolvem atividades de trabalho remunerado, 17 (65.4%) dedica-se a estas atividades em regime *part-time* e nove (24.6%) dedica-se em regime *full-time* ( $Mdn = 1$ ,  $IIQ = 1$ ).

## Medidas

### *Questionário de Caracterização Sociodemográfica, Académica e de Experiência de Trabalho*

Foi construído um questionário, para o presente estudo, de modo a recolher informações sociodemográficas (e.g., idade, nacionalidade), académicas (e.g., curso, ano escolar) e de experiência de trabalho (e.g., voluntariado ou serviço comunitário, estatuto trabalhador-estudante) dos/as participantes.

***Escala de Adaptabilidade de Carreira: Contexto Ensino Superior (Savickas & Porfeli, 2012; adaptado por Duarte et al., 2008; Monteiro & Almeida, 2015)***

A escala é composta por 24 itens, que se encontram divididos em quatro subescalas com seis itens cada: Preocupação (e.g., “Considero que sou capaz de preparar-me para ofuturo”), Controlo (e.g., “Considero que sou capaz de tomar decisões por mim próprio(a)”), Curiosidade (e.g., “Considero que sou capaz de explorar alternativas antes de fazer uma escolha”) e Confiança (e.g., “Considero que sou capaz de realizar tarefas de forma eficiente”). A resposta aos itens é efetuada através de uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, em que 1 corresponde a “Muito pouco” e 5 corresponde a “Muito”. O coeficiente de alfa de *Cronbach* da escala total é de .92. Os valores de alfa de *Cronbach* nas subescalas são: .81 para a Preocupação, .78 para o Controlo, .84 para a Curiosidade e .86 para a Confiança (Monteiro & Almeida, 2015), apresentando, desta forma, bons indicadores de fiabilidade e propriedades adequadas para estudantes portugueses no ensino superior.

### **Procedimentos**

A recolha de dados foi efetuada via online, através do *Google Forms*. Foi construído um protocolo, no qual se incluiu um pedido de consentimento informado e as medidas. Num primeiro momento, o formulário online foi alvo de análise pela orientadora e por colegas do grupo para salvaguardar correção ortográfica e compreensão de instruções e itens. Efetuou-se também uma administração-piloto, ao solicitar a colaboração de quatro estudantes – um do 1.º ano de licenciatura, um do 3.º ano de licenciatura, um do 1.º ano do mestrado e um do 2.º ano do mestrado, com diferentes experiências de trabalho. A administração-piloto procurou compreender se as questões eram claras, compreensíveis e se a construção frásica era adequada para os/as estudantes. Com base neste procedimento, o tempo estimado para resposta do formulário online foi aproximadamente de 10 minutos.

Seguidamente, partilhou-se o convite à participação e o *link* de acesso ao formulário junto de estudantes através de contactos via instituição de ensino superior que acolhe este estudo e redes sociais (e.g., *Linkedin*), com o objetivo de atingir maior alcance, embora considerando páginas específicas de disseminação. Os/as estudantes foram ainda convidados/as a apoiar a divulgação junto de outros/as estudantes da sua rede de contactos. O anonimato, a confidencialidade, a participação voluntária e informada foram salvaguardados ao longo deste estudo, procurando respeitar os cuidados éticos subjacentes à investigação em Psicologia, com base no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos (OPP, 2021).

## **Análises**

O tratamento estatístico de dados foi realizado recorrendo ao *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 28 para Windows. Efetuaram-se análises descritivas para caracterização das variáveis da amostra. Realizaram-se coeficientes de correlação de Pearson para analisar relações entre as dimensões de adaptabilidade de carreira.

Procedeu-se também a análises de diferenças inter-sujeitos para testar diferenças, na adaptabilidade de carreira (total e dimensões), entre: os/as estudantes que realizaram/realizam ou não voluntariado ou serviço comunitário; os/as estudantes que realizaram/realizam ou não estágios de verão ou curriculares; e os/as estudantes que trabalham a *part-time* ou *full-time* e os que não trabalham. Em particular, efetuou-se o teste *t* de *student*, a análise de variância univariada (ANOVA) e a análise de variância multivariada (MANOVA).

Note-se que foi previamente testado e verificado o cumprimento do pressuposto de normalidade da distribuição das variáveis através dos testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk. Inerente às análises de variância, verificou-se o cumprimento dos pressupostos de homogeneidade das variâncias através do teste de Levene. Para realização da MANOVA, comprovou-se o cumprimento dos pressupostos de homogeneidade das matrizes de variância-covariância a partir do teste de Box, bem como de ausência de multicolineariedade (Field, 2018).

## **Resultados**

Verificou-se que os valores médios obtidos pelos/as participantes são superiores às médias possíveis do instrumento. Entre as dimensões da adaptabilidade de carreira, a dimensão Confiança apresenta a média mais elevada, e a dimensão Curiosidade revela a média mais baixa. Acrescenta-se que se encontraram coeficientes de correlação positivos e estatisticamente significativos entre as várias dimensões da adaptabilidade de carreira (Tabela 1). Assim, maiores níveis de Controlo, Preocupação, Curiosidade e Confiança associam-se entre si.

**Tabela 1.***Resultados Descritivos e Correlacionais*

Variáveis	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5
1. Controlo	24.69	3.25	-	.48***	.55***	.57***	-
2. Preocupação	24.58	3.48	-	-	.47***	.48***	-
3. Curiosidade	23.96	3.44	-	-	-	.52***	-
4. Confiança	24.82	3.48	-	-	-	-	-
5. Adaptabilidade de carreira total	98.05	10.77	.80***	.74***	.77***	.81***	-

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre quem realiza/realizou e quem não realiza/realizou voluntariado ou serviço comunitário na adaptabilidade de carreira total [ $t_{(2.21)} = 128, p = .05$ ]. Verificaram-se pontuações mais elevadas nos/as estudantes que realizam ou realizaram voluntariado ou serviço comunitário ( $M = 100.07, DP = 10.47$ ) comparativamente aos que não realizam ou realizaram (Tabela 2).

**Tabela 2.***Diferenças Entre Quem Realiza/Realizou Voluntariado ou Serviço Comunitário e Quem Não Realiza/Realizou na Adaptabilidade de Carreira*

	Realiza ou já realizou atividades de voluntariado ou serviço comunitário?				Teste <i>t</i> de <i>student</i>		
	Sim ( <i>n</i> = 61)		Não ( <i>n</i> = 69)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Adaptabilidade de carreira (total)	100.07	10.47	96.28	10.81	2.21	128	.05

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre quem realiza/realizou estágios de verão ou curriculares e quem não realizou na adaptabilidade de carreira total [ $t_{(.82)} = 109.35, p = .41$ ] (Tabela 3).

**Tabela 3.**

*Diferenças Entre Quem Realiza/Realizou Estágios de Verão ou Curriculares e Quem Não Realiza/Realizou na Adaptabilidade de Carreira*

	Realiza ou já realizou estágios de verão ou curriculares?				Teste <i>t</i> de <i>student</i>		
	Sim ( <i>n</i> = 69)		Não ( <i>n</i> = 61)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Adaptabilidade de carreira (total)	98.80	9.15	97.21	12.39	.82	109.35	.41

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os/as estudantes que não exercem atividades de trabalho remunerado e os/as que exercem a *part-time* e a *full-time* [ $F(2, 127) = 3.34, p = .04$ ] (Tabela 4). Com recurso ao teste Post Hoc Gabriel, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os/as estudantes que não trabalham e os que trabalham a *full-time* ( $DM = 7.00, p = .02$ ) Verificaram-se pontuações mais elevadas de adaptabilidade de carreira total nos/as estudantes que trabalham em regime *full-time* ( $M = 103.50, DP = 10.78$ ) comparativamente aos/às que não trabalham.

**Tabela 4.**

*Diferenças Entre Quem Não Exerce Atividades de Trabalho Remunerado e Quem Exerce a Part-time ou Full-time na Adaptabilidade de Carreira*

	Exerce atividades de trabalho remunerado?						ANOVA	
	Não ( <i>n</i> = 80)		Sim, a <i>part-time</i> ( <i>n</i> = 32)		Sim, a <i>full-time</i> ( <i>n</i> = 18)		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Adaptabilidade de carreira	96.50	9.85	98.88	12.50	103.50	10.78	3.34	.04

Não há efeitos multivariados da situação de trabalho, *Rastreio de Pillai* = .09,  $F(8,232) = 1.40, p = .20$ , nem da realização ou não de voluntariado ou serviço comunitário, *Rastreio de Pillai* = .03,  $F(4,115) = .93, p = .45$ , nem da realização ou não de estágios de verão ou curriculares, *Rastreio de Pillai* = .01,  $F(4,115) = .32, p = .87$ , na preocupação, confiança,

controle e na curiosidade. Também não há efeitos multivariado das interações: realização de atividades de trabalho remunerado\*realização de voluntariado ou serviço comunitário, *Rastreo de Pillai* = .05,  $F(8,232) = .74$ ,  $p = .66$ ; realização de atividades de trabalho remunerado\*realização ou não de estágios de verão ou curriculares, *Rastreo de Pillai* = .07,  $F(8,232) = .98$ ,  $p = .46$ , nem da realização ou não de voluntariado ou serviço comunitário\*realização ou não de estágios de verão ou curriculares, *Rastreo de Pillai* = .04,  $F(4,115) = 1.06$ ,  $p = .38$ , nem da realização de atividades de trabalho remunerado\*realização ou não de voluntariado ou serviço comunitário\*realização ou não de estágios de verão ou curriculares *Rastreo de Pillai* = .09,  $F(8,232) = 1.43$ ,  $p = .19$  (Tabela 5).

**Tabela 5.**

*Diferenças Entre Grupos nas Dimensões da Adaptabilidade de Carreira*

	Realiza ou realizou voluntariado ou serviço comunitário?		Realiza ou realizou estágios de verão ou curriculares?		Exerce atividades de trabalho remunerado?		
	Sim ( $n = 61$ )	Não ( $n = 69$ )	Sim ( $n = 69$ )	Não ( $n = 61$ )	Não ( $n = 80$ )	Sim, a <i>part-time</i> ( $n = 32$ )	Sim, a <i>full-time</i> ( $n = 18$ )
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>
Controle	25.02(3.02)	24.41(3.43)	24.90(2.75)	24.45(3.74)	24.21(3.31)	25.16(3.22)	26.00(2.63)
Preocupação	25.20(3.37)	24.03(3.51)	24.84(2.91)	24.28(4.03)	24.50(3.41)	24.25(3.98)	25.50(2.77)
Curiosidade	24.61(3.28)	23.40(3.51)	24.16(3.19)	23.74(3.73)	23.46(3.08)	24.34(3.89)	25.50(3.82)
Confiança	25.25(3.72)	24.45(3.24)	24.90(3.12)	24.74(3.88)	24.33(3.47)	25.13(3.36)	26.50(3.35)

Testes univariados sugerem um efeito estatisticamente significativo na situação de trabalho no controle,  $F(2,129) = 3.44$ ,  $p = .04$ . No entanto, testes Post Hoc Gabriel indicam não existir diferenças entre grupos.

## Discussão

A presente investigação teve como propósito analisar o impacto de experiências de trabalho na adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino superior. Globalmente, os resultados permitiram alcançar o objetivo delineado, fornecendo evidências sobre efeitos de experiências de trabalho – nomeadamente realizar ou não atividades de trabalho remunerado a *full-time* ou *part-time*, assim como realizar ou não voluntariado ou serviço comunitário - na adaptabilidade de carreira.

Incidindo nas questões de investigação, assume-se a pertinência do presente trabalho, na medida em que estudos anteriores têm considerado outros construtos ou, quando abordam a adaptabilidade de carreira, não focam precisamente as suas dimensões. Os resultados deste estudo apontam para a ausência de diferenças entre grupos nas dimensões da adaptabilidade de carreira. Assim, as experiências de trabalho investigadas parecem não surtir impacto ou diferenciação no controlo, na preocupação, na curiosidade e na confiança. Tal poderá sugerir que as experiências de trabalho podem afetar a adaptabilidade de carreira no geral, mas não as suas dimensões específicas. Estudos futuros poderão prosseguir análises em torno das questões de investigação elencadas, a partir de outras amostras de estudantes de ensino superior.

Tendo em conta a Hipótese 1, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas, na adaptabilidade de carreira total, entre os/as estudantes que não exercem atividades de trabalho remunerado e os que exercem a *part-time* e a *full-time*. Todavia, ao contrário do que se anteviu na hipótese de investigação, verificaram-se pontuações mais elevadas nos/as estudantes que trabalham em regime *full-time*, com diferenças significativas relativamente a quem não exerce trabalho remunerado. Assim, experiências de trabalho a *full-time* parecem instigar a adaptabilidade de carreira, o que poderá dever-se à vivência de desafios do atual mercado laboral, que, com a sua instabilidade, rapidez e imprevisibilidade, requerem adaptação (Hirschi, 2018; Savickas et al., 2009). Contudo, importa ainda refletir sobre desafios no alcance de estudantes que exercem trabalho remunerado a *full-time* ou *part-time* para constituir amostras, uma vez que precisam conciliar o trabalho com o estudo, apresentando menor disponibilidade para participar nos estudos. A dissonância entre o número de estudantes que não exerce atividades de trabalho remunerado e os que exerce, particularmente em regime *full-time*, poderá ser explicada pela menor disponibilidade dos/as participantes para colaborarem em investigações, incluindo neste estudo. Ainda assim, seria útil desenvolver estudos futuros que permitissem perceber em que medida a adaptabilidade de carreira em estudantes que trabalham em *full-time* se relaciona com a sua saúde física e mental, bem como com o seu desempenho académico, visto que a literatura aponta para risco nessas dimensões (Silva & Trindade, 2013).

Seria também importante continuar a analisar comparações entre estudantes que não trabalham e que trabalham em regime *full-time* ou *part-time* a curto e médio-prazo, de modo a perceber variações na adaptabilidade de carreira ao longo dos cursos e impacto na transição posterior para a profissão escolhida (Evans et al., 2015; Kovács et al., 2006).

No que concerne à Hipótese 2, verificou-se que os/as estudantes que realizaram ou realizam voluntariado ou serviço comunitário apresentam maior adaptabilidade de carreira do que os/as que não realizaram ou realizam. A realização de voluntariado ou serviço comunitário parece favorecer a adaptabilidade de carreira. Os resultados obtidos apresentam consonância com a literatura, uma vez que os/as estudantes que se envolvem em atividades deste âmbito tendem a sentir maior confiança nas suas competências e apresentam maior proatividade no planeamento e preparação da transição para o mercado de trabalho (Al-Jammal, 2015; Bardagi et al., 2006; Denney, 2013; Teixeira & Gomes, 2004). Uma vez que as organizações/instituições reconhecem competências adquiridas através da realização de voluntariado ou serviço comunitário como componente integrante no currículo profissional, tal poderá configurar-se como oportunidade para estudantes do ensino superior desenvolverem competências e avançarem na sua prontidão de carreira. Contudo, apesar dos benefícios identificados resultantes da prática de voluntariado ou serviço comunitário, reconhece-se que, em Portugal, em comparação a outros países da Europa, existe uma menor participação em atividades deste cariz (Delicado, 2002). Com base em dados do INE, em 2018, a taxa de voluntariado foi de 7.8%, verificando-se uma maior participação feminina (8.1%) do que masculina (7.6%), com participação de 11.3% de indivíduos com 15-24 anos (INE, 2019). A literatura refere que a baixa procura por atividades de cariz comunitário pode dever-se, sobretudo, a um maior interesse em procurar um trabalho remunerado (Delicado, 2002). Ainda assim, seria útil desenvolver estudos qualitativos, que permitissem compreender os motivos pelos quais estudantes de ensino superior decidem envolver-se em atividades de voluntariado ou serviço comunitário, assim como conhecer perspetivas de como tais atividades podem ser melhor divulgadas e captar maior atenção de pares.

No que respeita à Hipótese 3, os resultados obtidos apontam para inexistência de diferenças entre os/as estudantes que realizaram ou realizam estágios de verão ou curriculares e os que não realizaram ou realizam. Este resultado é contrário ao esperado e à literatura, que defende benefícios dos estágios no desenvolvimento de carreira dos/as estudantes (Gamboa, 2013). A divergência entre os resultados do presente estudo e a literatura poderá explicar-se devido à pouca representatividade de indivíduos que já realizaram estágios na amostra. Poderá também ter sucedido que, aquando da resposta a este questionário, alguns/as estudantes ainda

se encontravam em estágio, pelo que poderiam ainda não ter uma perspectiva definida sobre os mesmos e poderá ter influenciado os resultados. Acresce que, no presente estudo, se considerou o autorrelato dos/as estudantes quanto a estarem a realizar, já terem realizado ou não estágios, não existindo uma avaliação da qualidade dessas experiências. Como estudantes que experimentam vivências de maior qualidade nos contextos de estágio tendem a beneficiar ao nível da exploração de carreira (promovendo a curiosidade), da aprendizagem (incentivando também a curiosidade e confiança), do relacionamento interpessoal e da perspectiva do trabalho como meio para alcançar a realização pessoal (incitando a preocupação e o controlo) (Gamboa, 2013), poderia ser útil considerar esse aspeto em futuros estudos.

## Conclusão

O impacto das experiências de trabalho na adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino superior constitui um tema ao qual se deve atribuir relevância. A presente investigação reconhece tal relevância e procurou não se centrar somente nas experiências de trabalho remunerado, mas considerar outras formas de trabalho alinhadas com a heterogeneidade de estudantes que atualmente frequentam o ensino superior (Quintas et al., 2014; Savitz-Romer & Rowan-Kenyon, 2020). Apesar dos seus contributos, importa reconhecer limitações do presente estudo e implicações para estudos adicionais sobre esta temática.

Assim, torna-se importante salientar que a amostra da presente investigação, ainda que englobe participantes provenientes de 11 distritos de Portugal, apresenta uma dimensão e representatividade que poderiam expandir-se no futuro. Em estudos posteriores, seria importante incluir participantes distribuídos de forma mais homogénea entre os vários distritos de Portugal, assim como das regiões autónomas do país. Seria também útil salvaguardar equilíbrio no número de estudantes pertencentes ao litoral e ao interior do país, zonas urbanas e periféricas. Por sua vez, neste estudo, abrangeram-se estudantes entre os 18 e os 59 anos de idade e incluíram-se cursos de todas as áreas apresentadas pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), obtendo-se também relativa uniformidade na quantidade de estudantes que frequentam o ensino superior público e privado. Todavia, posteriormente, seria importante alcançar maior representatividade dos/as estudantes que frequentam o Ensino Politécnico Universitário, bem como dos/as que estudam em regime diurno e pós-laboral. De modo a aumentar a representatividade e dimensão de amostras, futuramente poderá ser importante desenvolver relações de maior proximidade e de trabalho entre equipas de investigadores no território nacional, bem como com associações de estudantes das várias instituições do país que possam difundir o estudo e ajudar a alcançar mais participantes.

Uma outra limitação deste estudo incidiu na recolha de dados *online*. Ainda que a modalidade *online* permita alcançar participantes de diferentes áreas geográficas, apresenta a desvantagem de inviabilizar o controlo das circunstâncias de resposta e o esclarecimento de dúvidas. Posteriormente, poderá ser benéfico avançar com a recolha de dados na modalidade presencial, de modo inclusive a procurar alcançar participantes que possam apresentar menor disponibilidade para participar no estudo (e.g., trabalhadores-estudantes, estudantes em regime pós-laboral). Em alternativa, mantendo resposta *online*, tal poderá ser feito na presença de investigadores/as, de modo a controlar circunstâncias de resposta às medidas.

Face ao percurso da presente investigação, denotam-se alguns tópicos passíveis de aprofundamento em investigações futuras. Poderiam desenvolver-se estudos longitudinais, que

permitissem perceber mudanças na adaptabilidade de carreira de estudantes ao longo de um período. Por exemplo, poderiam recolher-se dados desde que os/as estudantes iniciam cursos até que os concluem, tendo em vista a compreensão das mudanças ocorridas na adaptabilidade de carreira ao longo do tempo e a sua transição para o mercado de trabalho na profissão escolhida. Além disso, seria também pertinente desenvolver investigações que visassem analisar diferenças entre estudantes que frequentam cursos com métodos de ensino maioritariamente expositivos e estudantes que frequentam cursos com métodos de ensino mais ativos (e.g., aprendizagem em serviço), nos quais se procuram transpor aprendizagens para o âmbito prático, investigando o impacto de métodos de ensino na adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino superior. Perante a globalização e multiculturalidade que caracterizam a sociedade, seria também importante avançar em estudos internacionais, que explorassem efeitos de experiências de trabalho na adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino superior em diversos países.

O estudo desenvolvido permite refletir quanto a implicações para a intervenção psicológica a nível direto e indireto. Ao nível da intervenção direta, seria pertinente apostar na disponibilização de serviços de psicologia no ensino superior, que visassem respostas de apoio à gestão pessoal de carreira e de promoção da adaptabilidade de carreira dos/as estudantes (Eryilmaz & Kara, 2018; Öztemel & Akyol, 2019; Scholl & Cascone, 2011). Seria também útil sensibilizar os/as estudantes para a importância do envolvimento em experiências de trabalho remunerado ou não-remunerado (como voluntariado ou serviço comunitário) no desenvolvimento da adaptabilidade de carreira, mas também no aumento de conhecimento sobre o mercado laboral e na construção de competências (e.g., proatividade, autodeterminação) basilares para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional. Por sua vez, em intervenção indireta, poderia colaborar-se na divulgação de potenciais entidades da comunidade onde seja possível realizar voluntariado ou serviço comunitário. Poderia ainda colaborar-se na divulgação de procedimentos para integrar um estágio de verão, bem como auxílio na procura por uma atividade profissional (e.g., criação de uma conta nas plataformas de oferta de emprego, auxílio na elaboração de um currículo, inscrição nas ofertas de emprego). Seria ainda central o estabelecimento de relações coesas com as instituições académicas, de modo a abordar a importância das instituições no desenvolvimento da adaptabilidade de carreira dos/as estudantes. Desta forma, seria pertinente apoiar processos para as instituições de ensino superior realizarem parcerias com entidades da comunidade que permitam a realização de voluntariado ou serviço comunitário, bem como o estabelecimento de relações com estabelecimentos/empresas que aceitem a realização de estágios de verão ou tenham

empregado antigos/as estudantes. Neste sentido, os/as estudantes poderiam beneficiar de informação que poderia ser desconhecida até então e sentir maior motivação para desenvolverem estas atividades, investindo no seu próprio percurso de carreira.

### Referências

- Al-Jammal, K. (2015). Student leadership: Basic skills and appropriate activities. *International Journal of Innovative Research & Development*, 4(13), 20-39.
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24. *American Educational Research Journal*, 30, 277-304.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in College? Four Critical Years revisited*. Jossey-Bass Publishers.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bardagi, M. P. (2007). Evasão e comportamento vocacional de universitários. *Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação* [Tese de Doutorado não-publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bardagi, M.P., Lassance, M.C.P., Paradiso, A.C. & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82.
- Biasoli-Alves, Z.M.M, & Romanelli, G. (1998) *A Pesquisa em Psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico*. In Z. M. Biasoli-Alves, & G. Romanelli (Eds.) *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa* (pp.135-157). Legis Summa.
- Billett, S., & Ovens, C. (2007). Learning about work, working life and post-school options: Guiding students’ reflections on paid part-time work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 75-90. doi: 10.1080/13639080701314613.
- Borges, Nicole J. (2007). Behavioral exploration of career and specialty choice in medical students. *The Career Development Quarterly*, 55(4), 351-358. doi: 10.1002/j.2161-0045.2007.tb00089.x.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12. doi: 10.1108/02621710810840730.
- Brooks, Linda, Cornelius, Allen, Greefield, Ellen, Joseph, & Robin (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 332-349. doi: 10.1006/jvbe.1995.1024.
- Brown, S. & Ryan Krane, N. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp 740-766). New York: Wiley.

- Brown, S. D., & Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 354–366. doi: 10.1002/j.2161-0045.1996.tb00451.x.
- Brown, S. D., & Roche, M. (2015). The outcomes of vocational interventions: Thirty (some) years later. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 26-41. doi: 10.1177/1069072715579666.
- Brown, S.D. & Lent, R.W. (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. John Wiley & Sons.
- Burns, N & Grove, SK. (2001). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization*. WB Saunders.
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 219-241.
- Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners (2020).
- Cardoso, P., Duarte, M. E., & Sousa, A. (2016). Desenvolvimento vocacional e aconselhamento de carreira: contributos para a justiça social. *Revista brasileira de orientação profissional*, 17(2), 257-266.
- Celdrán, M., Serrat, R., Villar, F., Pinazo, S., & Solé, C. (2018). The Experiences of Retired Managers Acting as Volunteers in an Entrepreneurial Mentoring Organization. *Population Ageing*, 11(1), 67–81. doi: 10.1007/s12062-017-9210-6.
- Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19. doi: 10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x.
- Chen, H., Fang, T., Liu, F., Pang, L., Wen, Y., Chen, S., & Gu, X. (2020). Career adaptability research: A literature review with scientific knowledge mapping in web of science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 59-86. doi:10.3390/ijerph17165986.
- Cheng, D. X., & Alcantara, L. (2007). Assessing working students' college experiences: A grounded theory approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32,301-311. doi: 10.1080/02602930600896639.
- Cheung, Raysen, & Arnold, John (2010). Antecedents of career exploration among HongKong chinese university students: Testing contextual and developmental variables. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 25-36. doi: 10.1016/j.jvb.2009.05.006.
- Creed, Peter A., Patton, Wendy, & Prideaux, Lee-Ann (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of*

- Adolescence*, 30, 377-392. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.003.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior*. McGraw-Hill.
- Curtis, S. (2007). Students' perceptions of the effects of term-time paid employment.
- Delicado, A. (2002). Caracterização do voluntariado social em Portugal. *Revista Intervenção Social*, 25, 127-139.
- Denney, L. (2013). Student leadership development: A focus on experiential leadership orientation within higher education. Taylor University, 1-47.
- Duarte, M. E. (2010). A construção da vida ou um novo modelo para a intervenção na carreira. In M. C. Taveira & A. D. Silva (Eds.), *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 21-30). APDC Edições.
- Duarte, M., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale–Portugal form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.019.
- Education + Training*, 49(5),380-390. doi: 10.1108/00400910710762940.
- Edwards, M. (2014). The impact of placements on students' self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4(3), 228-241. doi: 10.1108/HESWBL-05-2014-0015.
- Eryilmaz, A., & Kara, A. (2018). Investigation of the Effectiveness of a Career Adaptability Program for Prospective Counsellors. *Current Psychology*, 1–9. doi: 10.1007/s12144-018-9827-5.
- Evans, C., Maxfield, T., & Gbadamosi, G. (2015). Using part-time working to support graduate employment. *Industry & Higher Education*, 29(4), 1-10.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Edge.
- Fortin, M., Cotê, J., & Fillion, F. (2009). *Fondements et étapes du processus de recherche*.
- Fugate M., Kinicki A., Blake E Ashforth, (2004) Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications, *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1). doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.005.
- Gamboa, V., Paixão, M. P., Jesus, S. N. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 78-87.
- Garavan, T. N. (1997) Training, development, education and learning: different or the same?, *Journal of European Industrial Training*, 21(2), 39-50. doi: 10.1108/03090599710161711.

- Gemelli, C. E., Bitencourt, C., & Santos, A. C. (2016). Motivações Para o Voluntariado: Um estudo de caso em uma organização não-governamental. *Gestão E Sociedade*, 14(40), 3923-3952. doi: 10.21171/ges.v14i40.3104.
- Gemelli, C., & Oltramari, A. (2020). Voluntariado e formação de identidade: reflexões a partir da Psicodinâmica do Trabalho. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 20(1), 956-962.
- Gomes, J. F., Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. A. (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Edições Silabo.
- Greenhaus, J., Callanan, G., & Godshalh, V. (2010). *Career management* (4rd ed.). Sage Publications.
- Grennhaus, J., & Beutell, N. (1985). Sources of Conflict between Work and Family Roles. *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp.201-218). Hogrefe.
- Hirschi, A. (2018). The Fourth Industrial Revolution: Issues and Implications for Career Research and Practice. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 192-204.
- Hou, Z. J., Leung, S. A., Li, X., Li, X., & Xu, H. (2012). Career Adapt-Abilities Scale -China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 686-691. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.006.
- Ingen, E. V., & Wilson, J. (2017). I Volunteer, Therefore I am? Factors Affecting Volunteer Role Identity. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 46(1), 29-46. doi: 10.1177/0899764016659765.
- İspir, Ö., Elibol, E., & Sönmez, B. (2019). The relationship of personality traits and entrepreneurship tendencies with career adaptability of nursing students. *Nurse Education Today*, 79, 41-47. doi: 10.1016/j.nedt.2019.05.017.
- Jepsen, D. A. (1990). Developmental career counseling. In B. Walsh, & S.H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 117-157). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kalakaski, V., & Nurmi, J.E. (1998). Identity and educational transitions: age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 29-47.
- Koen, Jessie, Klehe, Ute-Christine, & Van Vianen, Annelies E. M. (2013). Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort?. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 37-48. doi: 10.1016/j.jvb.2012.11.001.

- Kovács, I., Casaca, S. F., Ferreira, J. M., & Sousa, M. T. (2006). *Flexibilidade e crise de emprego: tendências e controvérsias* Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Kuh, G. D. (1993). In Their Own Words: What Students Learn Outside the Classroom.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: out-of class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236–247.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Hackett, G. 1994. “Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance” [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 79-122.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458-465.
- Lima, R. & Fraga, S. (2010). Adaptability in higher education: A new look at a follow-up study. *REOP*, 21 (1), 3-12. lusodidacta.
- Maor, D., & Mcconney, A. (2015). Wisdom of the elders: mentors’ perspectives on mentoring learning environments for beginning science and mathematics teachers. *Learning Environments Research*, 18(3), 335–347. doi: 10.1007/s10984-015-9187-0.
- 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 Behaviour*, 91, 106-112. doi: 10.1016/j.jvb.2015.09.006.
- Mortimer, J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Adolescent paid work and career development. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence*, 255-275. Rotterdam: Sense Publishers.
- Muldoon, R. (2009). Recognizing the enhancement of graduate attributes and employability through part-time work while at university. *Active Learning in Higher Education*, 10, 237-252. doi: 10.1177/1469787409343189.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206- 218.
- Oliveira, M. C. (2014). *Sucesso na carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho*. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo

- Oliveira, M. C., Guimarães, V. F., & Dela-Coleta, M. F. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 11- 18.
- Omoto, A., Snyder, M., & Martino, S. (2000). Volunteerism and the life course: Investigating age-related agendas for action. *Basic and Applied Social Psychology*, 22(3), 181–197.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) (2021). Código deontológico da ordem dos psicólogos. Lisboa.
- Öztemel, K & Akyol, E. (2019). The predictive role of happiness, social support and future time orientation in career adaptability. *Journal of Career Development*. doi: 10.1177/0894845319840437.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193-203. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.193.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: a third decade of research* (2ª. Ed.). Jossey-Bass.
- Patton, W. (2008). *Recent developments in career theories: The influences of constructivism and convergence*. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 133-156). Springer.
- Presbitero, A., & Quita, C. (2017). Expatriate career intentions: Links to career adaptability and cultural intelligence. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 118– 126. doi: 10.1016/j.jvb.2016.11.001.
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., & Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33-56.
- R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Wiley.
- R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Wiley.
- Rego, R., Zózimo, J., & Correia, M. (2017). Voluntariado em Portugal: do trabalho invisível à validação de competências. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 83, p. 75-97.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta- analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. doi: 10.1016/j.jvb.2016.09.002

- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x.
- Savickas, M. L. (2002). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381-385.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & Savickas, M. L. (2009). Pioneers of the vocational guidance movement: a centennial celebration. *The Career Development Quarterly*, 57, 194-198. doi: 10.1002/j.2161-0045.2009.tb00104.x.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. In S. D. Brown & Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & Savickas, M. L. (2015). Life designing with adults: developmental individualization using biographical bricolage. In L. Nota, J. Rossier, L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp.41-57). Hogrefe Publishing.
- Savickas, M. L. (2021). Career construction theory and counseling model. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2a ed., pp. 251-297). Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E.J. (2012). Career AdaptAbilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.012
- 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(3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Savitz-Romer, M., & Rowan-Kenyon, H. T. (2020). Noncognitive skills, college success, and career readiness: What matters and to whom? *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 25(1), 4-13. doi:10.1177/1086482220906161.
- Scholl, M. B., & Cascone, J. (2011). The constructivist résumé: Promoting the career adaptability of graduate students in counseling programs. *Career Development Quarterly*, 59, 180-191.

- Silva, R. D. M., & Trindade, Z. A. (2013). Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 73- 86.
- Snyder, M., Cantor, N., Omoto, A., & Smith, D. (1998). Understanding personality and social behavior: A functionalist strategy. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Understanding personality and social behavior: A functionalist strategy*. (pp. 635–679). Oxford University Press.
- Soares, J., Carvalho, C., & Silva, A. D. (2022). A systemic review on career interventions for university students: Framework, effectiveness, and outcomes. *Australian Journal of Career Development* 31(2), 81-92.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 1-11.
- Sullivan, S. E., Garden, W. A. & Martin, D. F. (1998). Careers in the next millennium: Directions for future research. *Human Resource Management Review*, 8, 165-185.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). Jossey Bass.
- Super, D. (1994). A life span, life space perspective on convergence. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). CPP Books.
- Super, D. E. (1955). Transition: From Vocational Guidance to Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 3-9. doi: 10.1037/h0041630.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. Harper & Bros.
- Super, D. E. (1979). *Work Salience and Work Values: their dimensions, assessment and significance*. Cambridge.
- Super, D. E. (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.
- Super, D. E. (1981). A developmental theory: implementing a self-concept. In D. H. Montross e C. J. Shinkman (Eds.), *Career development in the 1980s: theory and practice* (pp. 28-42). Thomas.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W.B. (2004). Estou me formando...e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.

- The Academy of Management Review*, 10, 76-88. doi: 10.5465/amr.1985.4277352.
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. (2005). The development and psychometric evaluation of a multi-dimensional measurement instrument of employability and the impact of aging. *International Congress Series*, 142-147. doi: 10.1016/j.ics.2005.02.061.
- Van Vianen, A. E. M., Koen, J. & Klehe, U. C. (2015). Unemployment: Creating and conserving resources for career self-regulation. In L. Nota & J. Rossier (Eds.).
- Vilhjálmsdóttir, G. (2021) Young workers without formal qualifications: experience of work and connections to career adaptability and decent work, *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(2), 242-254 doi: 10.1080/03069885.2021.1885011.
- Vitoriano, A. S. M. (2019). Adaptabilidade de carreira, autoeficácia na transição e empregabilidade percebida-estudo com estudantes adultos. (Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Algarve, Portugal).
- Wang, L., Xu, H., Zhang, X., & Fang, P. (2017). The relationship between emotion regulation strategies and job search behavior among fourth-year university students. *Journal of Adolescence*, 59, 139– 147. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.06.004.
- Watts, A. G. (1991). The Concept of Work Experience, In A. Miller & A. G. Watts & I. Jamieson (Eds.), *Rethinking Work Experience* (pp.16-38). Falmer.
- Wilton, N. (2012). The impact of work placements on skills development and career outcomes for business and management graduates. *Studies in Higher Education*, 37(5), 603-620. doi: 10.1080/03075079.2010.532548.
- Yeşiltaş, M., Akdağ, G., Çeken, H., & Gürlek, M. (2014). Kariyer uyum yetenekleri turizm sektörüne bağlılığı etkiler mi Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilere yönelik bir uygulama. *Ulusal Turizm Kongresi*, 1286–1300.



## Anexo II – Pedido de Consentimento Informado e Protocolo de Recolha de Dados

### Impacto de Experiências de Trabalho na Adaptabilidade de Carreira de Estudantes do Ensino Superior

Está a ser desenvolvido um estudo, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Braga, pela estudante Filipa Pereira, sob orientação da Prof. Doutora Íris Oliveira. Pretende-se investigar de que modo as experiências de trabalho podem ter impacto na adaptabilidade de carreira de estudantes do Ensino Superior.

Para o avançar deste estudo, é necessário que os/as estudantes que frequentam atualmente o Ensino Superior respondam a um questionário online, com duração de cerca de 10 minutos. Garante-se o anonimato e a confidencialidade. Se assim for a sua vontade, poderá abandonar o estudo a qualquer momento.

Grata pela disponibilidade e colaboração!

Declaro que aceito participar neste estudo. Fui informado/a acerca da natureza do estudo, da participação voluntária e da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos \*

Sim

### Questionário de Caracterização Sociodemográfica, Académica e de Experiência de Trabalho (Pereira & Oliveira, 2022)

De seguida, encontrará questões abertas e fechadas sobre o seu enquadramento sociodemográfico, académico e experiências de trabalho.

#### Dados Sociodemográficos

Descrição (opcional)

#### 1. Sexo \*

- Feminino  
 Masculino

#### 2. Idade \*

Texto de resposta curta

#### 3. Nacionalidade \*

Texto de resposta curta

---

**4. Distrito de residência atual \***Texto de resposta curta  

---

---

**5. Estado civil \***

- Solteiro/a
- Casado/a ou em união de facto
- Divorciado/a ou separado/a
- Viúvo/a

---

**Dados Académicos**Descrição (opcional)  

---

**6. Ciclo de estudos que frequenta \***

- CTESP
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

---

**7. Curso que frequenta \***Texto de resposta curta  

---

---

**8. Ano escolar \***Texto de resposta curta  

---

---

**9. Estuda numa instituição \***

- Pública
- Privada

---

**9.1. Estuda numa instituição de \***

- Ensino universitário
- Ensino politécnico

---

**10. Distrito onde se localiza a sua instituição de ensino superior \***

11. Estuda em regime \*

- Diurno
- Pós-laboral

Dados de Experiência de Trabalho

Descrição (opcional)

12. Realizou alguma atividade profissional ou de trabalho remunerado anteriormente? \*

- Sim
- Não

12.1. Se sim, qual ou quais?

Texto de resposta longa

12.2. Se sim, quanto tempo total tem de experiência profissional ou de trabalho remunerado?

Texto de resposta longa

13. No seu percurso académico até ao momento, já realizou algum estágio/formação em contexto de trabalho? \*

- Sim
- Não

13.1. Se sim, em que nível ou níveis de ensino?

- Ensino básico
- Ensino secundário
- Ensino superior

13.2. Se sim, quantos estágios/experiências de formação em contexto de trabalho é que já realizou no seu percurso académico?

Texto de resposta curta

14. Atualmente, encontra-se em estágio curricular? \*

- Sim
- Não

15. Já realizou atividades de voluntariado ou serviço comunitário? \*

Sim

Não

16. Atualmente, realiza atividades de voluntariado ou serviço comunitário? \*

Sim

Não

17. Se respondeu "sim" à pergunta 15 e/ou 16: Qual o seu tempo total de experiência de voluntariado ou serviço comunitário?

Texto de resposta curta

18. Se respondeu "sim" à pergunta 15 e/ou 16: Em que áreas desenvolveu ou desenvolve voluntariado ou serviço comunitário?

Texto de resposta curta

19. Atualmente, tem estatuto trabalhador-estudante? \*

Sim

Não

a) Caso tenha estatuto trabalhador-estudante

Descrição (opcional)

Que profissão desempenha neste momento?

Texto de resposta curta

Há quanto tempo exerce essa profissão?

Texto de resposta curta

Quantas horas por semana habitualmente dedica a essa profissão?

Texto de resposta curta

Dedica-se a esse trabalho

A part-time

A full-time

Dedica-se a essa profissão

A part-time

A full-time

b) Caso não tenha estatuto trabalhador estudante

Descrição (opcional)

Exerce alguma atividade de trabalho remunerado?

Sim

Não

Se sim, há quanto tempo?

Texto de resposta curta

.....

Se sim, quantas horas por semana habitualmente dedica a esse trabalho?

Texto de resposta curta

.....

## Adaptabilidade de carreira (Savickas & Porfeli, 2012; Monteiro & Almeida, 2015)



Para cada uma das afirmações que se seguem, assinale a opção correspondente.

Considero que sou capaz de...

### 1. Pensar como vai ser o meu futuro \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

### 2. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

### 3. Preparar-me para o futuro \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

### 4. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

## 5. Planear como alcançar os meus objetivos \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

## 6. Estar preocupado(a) com a minha carreira \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

## 7. Manter sempre o ânimo \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

## 8. Tomar decisões por mim próprio(a) \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

9. Assumir a responsabilidade pelos meus atos \* ☰

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

10. Defender as minhas convicções \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

11. Contar comigo próprio(a) \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

12. Fazer o que é melhor para mim \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

13. Explorar aquilo que me rodeia \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

⋮

14. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

15. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

16. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

17. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

18. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

19. Realizar tarefas de forma eficiente \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

20. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

21. Desenvolver novas competências \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

22. Dar sempre o meu melhor \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

23. Ultrapassar obstáculos \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

24. Resolver problemas \*

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoavelmente
- Bastante
- Muito

Muito obrigada pela sua colaboração!



Descrição (opcional)