

# Programa Gestão Pessoal da Carreira para Universitários: Análise Qualitativa do Processo<sup>1</sup>

Cátia Marques

Maria do Céu Taveira<sup>2</sup>

Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal

## Resumo

A avaliação do processo das intervenções de carreira é uma lacuna da investigação vocacional. Este estudo apresenta a avaliação qualitativa do processo de um programa de gestão pessoal da carreira para universitários, com seis sessões semanais de 120 minutos cada, realizadas com oito grupos distintos. Participaram 42 estudantes, três psicólogas e uma supervisora. Analisou-se o conteúdo das respostas a questões abertas, no início, durante e final do processo de intervenção. As expectativas dos estudantes foram satisfeitas, sobretudo, quanto ao fomento do apoio e à adaptabilidade de carreira. As primeiras sessões satisfizeram expectativas de maior conhecimento de si, do meio e de certeza vocacional e, as últimas, de projeção futura e planeamento. A avaliação do processo demonstra o impacto do programa.

*Palavras-chave:* orientação vocacional; ensino superior; adaptabilidade

## Abstract: Career Self-Management Program for College Students: Qualitative Analysis of the Process

The evaluation of the career intervention process is a research gap. This study presents the qualitative evaluation of the process of a career self-management program for university students, with six weekly sessions of 120 minutes each, held with eight distinct groups. Forty-two students, three psychologists and one supervisor participated. The content of the answers to open questions at the beginning, during and at the end of the intervention process was analyzed. The students' expectations were met, above all, in terms of fostering support and career adaptability. The first sessions satisfied expectations of greater knowledge of oneself, of the environment and of career certainty, and the last ones of future projection and planning. The evaluation of the process demonstrates the impact of the program.

*Keywords:* career guidance; higher education; adaptability

## Resumen: Programa de Gestión Personal de la Carrera para Universitarios: Análisis Cualitativa del Proceso

La evaluación del proceso de intervenciones en la carrera es una laguna en la investigación vocacional. Este estudio presenta la evaluación cualitativa del proceso de un programa de gestión personal de la carrera para estudiantes universitarios, con seis sesiones semanales de 120 minutos cada una, celebradas con ocho grupos distintos. Participaron 42 estudiantes, tres psicólogos y un supervisor. Se analizó el contenido de las respuestas a las preguntas abiertas al principio, durante y al final del proceso de intervención. Las expectativas de los estudiantes se cumplieron, sobre todo, en lo que respecta a la promoción del apoyo y la adaptabilidad de la carrera. Las primeras sesiones satisficieron las expectativas de un mayor conocimiento de sí mismo, del entorno y de la certeza vocacional, y las últimas de proyección y planificación futuras. La evaluación del proceso demuestra el impacto del programa.

*Palabras clave:* orientación de la carrera; enseñanza superior; adaptabilidad

<sup>1</sup> Este estudo foi conduzido no Centro de Investigação em Psicologia (UID/PSI/01662/2013) da Universidade do Minho, com apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior com fundos nacionais, e co-financiado pelo FEDER através do programa COMPETE2020, PT2020 (POCI-01-0145- FEDER-007653).

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar 4710-057 Braga, Portugal

## Introdução

No século XXI, o mundo do trabalho tem-se caracterizado pela imprevisibilidade, instabilidade e globalização (Guan, Arthur, Khapova, Hall, & Lord, 2019; Savickas, 2012). Para lidar de modo bem-sucedido com esta situação, os trabalhadores necessitam desenvolver atitudes de flexibilidade e orientação para a aprendizagem contínua, ao longo da sua carreira (Zacher, Ambiel, & Noronha, 2015). Nesta mesma linha, as organizações têm procurado indivíduos adaptáveis (Hirschi, Hermann, & Keller, 2015), com conhecimento de si mesmo e autoconfiança de carreira, capacidades de envolvimento e comprometimento organizacional, sob baixa garantia de estabilidade (por ex.: Negru-Subtirica, Pop, & Crocetti, 2015; Savickas, 2012). A investigação psicológica tem demonstrado, entretanto, a importância dos processos de autodeterminação e de agência pessoal no âmbito da carreira (por ex.: Alvarenga, Freitas, Bizarrias, & Costa, 2019; Obschonka, Hahn, & Bajwa, 2018; Wu, Griffin, & Parker, 2015), quando se pretende preparar os indivíduos para os contextos de trabalho atuais. Estas noções e dados estão refletidos no conceito atual de Gestão Pessoal da Carreira (GPC; Greenhaus, Callanan, & Godshalk, 2010; Lent & Brown, 2013).

A GPC tem sido definida como uma meta-competência, resultante de um processo intencional e continuado de definição e implementação de objetivos de carreira, ancorado na exploração dos ambientes e oportunidades de reflexão pessoal, evoluindo a partir da avaliação dos próprios comportamentos e resultados (por ex.: Greenhaus et al., 2010; Loureiro, 2012; Sturges, Conway, & Liefoghe, 2010). Trata-se de uma abordagem autorregulada e proativa à vida de trabalho, que implica e favorece a exploração, tomada de decisão, confiança vocacional, e a preocupação positiva com o futuro (por ex.: Ireland & Lent, 2018; Lent & Brown, 2013; Lent, Ezeofor, Morrison, Penn, & Ireland, 2016; Taveira, Rodrigues, Barroso, & Marques, 2017; van der Heijde, 2014).

A gestão autónoma da carreira pode aumentar a satisfação e bem-estar dos indivíduos e promover o desenvolvimento humano, quando as organizações de trabalho são mais intencionais e adotam iniciativas para promover a GPC (Taveira & Rodríguez-Moreno, 2010). Por outro lado, trabalhadores mais desenvolvidos na GPC podem ser mais envolvidos e colaborativos no alcance dos objetivos organizacionais, já que podem guiar a sua vida de trabalho de modo mais autónomo e com mais propósito pessoal, ao mesmo tempo que incorporam o questionamento ético na gestão da sua carreira, favorável à orientação para objetivos organizacionais (Marques, 2017; Wilhelm & Hirschi, 2019).

A literatura da GPC alerta-nos para a necessidade de desenvolver e avaliar as intervenções que pretendam

favorecê-la (ex.: McMahon, Watson, & Lee, 2018; Taveira & Pinto, 2008). Tais estudos inscrevem-se na linha da avaliação dos resultados e eficácia das intervenções de carreira (ex.: Gamboa, Paixão, & Jesus, 2011; Taveira et al., 2017; Spokane & Nguyen, 2016). Neste âmbito, poucos estudos têm avaliado o processo das intervenções, por exemplo, focando-se nos significados emergentes da análise das expectativas iniciais dos clientes, das suas reações ao longo do processo de ajuda, e da satisfação com a intervenção global. Uma razão para isto é o fato de, na literatura, nem sempre ser clara a distinção entre processo e resultados, dado serem componentes muito interligados (Whiston & Rahardja, 2008). Assim, apesar do conhecimento existente acerca dos processos de intervenção na carreira, é necessário um investimento mais sistemático na sua investigação (Spokane & Nguyen, 2016), para compreender melhor os seus resultados e eficácia. Neste estudo, procuramos colmatar esta lacuna, avaliando as expectativas iniciais e reações intermédias e finais de estudantes universitários, a um processo de intervenção na GPC.

## Abordagens à Gestão Pessoal da Carreira

Os modelos de GPC constituem bases conceituais importantes para o desenho de intervenções neste âmbito. Num primeiro modelo proposto por Greenhaus e Callanan (1994), a GPC é descrita como um processo cíclico, em que os indivíduos exploram, aumentando a sua consciência de carreira, e desenvolvem, executam e avaliam objetivos e estratégias pessoais, no sentido da resolução de problemas de carreira. Noe (1996) ensaia aplicações deste modelo ao contexto organizacional, reduzindo-o a três etapas: a exploração de carreira, o desenvolvimento de objetivos, e a implementação de estratégias. Com isto, pretendeu influenciar o desenvolvimento de cada indivíduo na organização, aumentando a sua intenção para participar em atividades de formação contínua e desenvolver-se pessoalmente, com impacto no seu desempenho.

Kossek, Roberts, Fisher e Demarr (1998), por sua vez, avaliaram a eficácia de uma intervenção de GPC baseada na teoria motivacional da expectativa-valor. Identificam dois comportamentos que sustentam a GPC: a procura de feedback, que permite o aperfeiçoamento da realização; e a preparação para a mobilidade, em que o indivíduo antecipa as mudanças, novas oportunidades, e prepara-se para lidar com as mesmas. Estes comportamentos de GPC são influenciados pela recolha de informação obtida através de feedback, da exploração do meio e do planeamento.

King (2004) apresenta também um modelo de GPC, definindo não só a sua natureza, como antecedentes e consequentes. Os antecedentes da GPC incluem a autoeficácia, o desejo de controle sobre os objetivos pessoais

de carreira e os valores de carreira, que influenciam os comportamentos de GPC: mapear a situação, identificar decisores, implementar e avaliar estratégias. Estes, por sua vez, têm consequências na obtenção dos objetivos de carreira pretendidos e na satisfação com a carreira e com a vida (Pinto, Loureiro, & Taveira, 2015).

Quigley e Tymon (2006) apresentam um modelo que permite explicar os mecanismos através dos quais a motivação intrínseca pode influenciar a GPC e o sucesso subjetivo, e os objetivos de carreira subsequentes. O modelo inclui quatro antecedentes da motivação intrínseca - estilos interpretativos, avaliações globais, iniciativa individual e facilitação interpessoal, que influenciam a GPC e o sucesso na carreira através das interpretações e futuras avaliações.

Lent e Brown (2013) apresentam um modelo sociocognitivo que define os comportamentos de GPC como adaptativos, os quais podem variar em função da fase da carreira. Por exemplo, exploração e tomada de decisão de carreira, procura de emprego, progressão na carreira, negociação de transições e gestão de múltiplos papéis ocupacionais, são exemplos de comportamentos de carreira adaptativos importantes em jovens adultos e adultos, fases onde se encontram os universitários. Além disso, o modelo prevê antecedentes sociocognitivos, por exemplo, as crenças de autoeficácia, expectativas de resultado, e apoio social, e consequentes da GPC, como por exemplo, a certeza de carreira.

Os modelos de Greenhaus e Callanan (1994) e de Noe (1996) apresentam a GPC como um processo em etapas, de cariz autorregulatório, em que a exploração de carreira assume um papel importante, concorrendo para a definição de objetivos e para a ação. Kossek et al. (1998), King (2004) e Quigley e Tymon (2006) aplicam mais explicitamente os contributos da teoria da motivação à conceitualização do processo de GPC, identificando diversos antecedentes e consequentes do mesmo. Estes modelos foram desenvolvidos para o contexto organizacional e, apesar da sua importância, não têm sido investigados de modo sistemático. Na realidade, a investigação da GPC baseada nos contributos destes autores tem analisado apenas um ou dois comportamentos chave de gestão pessoal da carreira (por ex.: a conciliação de papéis de trabalho e familiar, a angariação de feedback, a procura de emprego enquanto exemplo de comportamento exploratório). Já o modelo de Lent e Brown (2013) adota uma lente desenvolvimentista para identificar comportamentos de GPC distintos ao longo da carreira, em função da fase de vida e contextos de trabalho (por ex.: escolar, profissional, social) em que os indivíduos se encontram. Neste modelo, a exploração e a tomada de decisão são considerados comportamentos de GPC muito importantes nas fases de adolescência e inícios da vida adulta. Este é um modelo estudado e aplicado a outros contextos, além do organizacional. É

um modelo que identifica também antecedentes e consequentes da GPC, de um modo parcimonioso, o que traz vantagens à investigação do processo.

Investigação empírica recente sobre a GPC tem procurado analisar os seus antecedentes e consequentes (por ex.: Coetzee & Screuder, 2018; Yagalaskhmi & Suganthi, 2018), por meio de testes aos modelos (por ex.: Kim, Fouad, & Lee, 2018). O modelo sociocognitivo tem sido um dos mais testados, com resultados satisfatórios, para diferentes comportamentos e amostras. Referimo-nos à gestão de papéis de vida em homens trabalhadores (por ex.: Kim et al., 2018), à exploração e tomada de decisão em universitários e desempregados (Barroso & Taveira, 2018; Lent, Ireland, Penn, Morris, & Sappington, 2017; Taveira, Cardoso, & Marques, 2017), procura de emprego em graduados universitários (Lim, Lent, & Penn, 2016), gestão de identidade sexual em empregados (Tatum, Formica, & Brown, 2017), e antecipação da gestão de papéis de vida em adultos emergentes (Roche, Daskalova, & Brown, 2017).

A GPC tem sido estudada, também, com grupos específicos, pessoas com problemas mentais (Kulkarni & Gopakumar, 2014) e na condição de expatriados (Makkonen, 2016). No estudo de Kulkarni e Gopakumar (2014), baseado em entrevistas, verificou-se que pessoas com problemas mentais eram capazes de utilizar estratégias proativas na gestão das suas carreiras e vidas, como manter uma mentalidade positiva, combater estereótipos, sensibilizar as pessoas para as suas capacidades através da aprendizagem e aplicação de novas habilidades - procurar feedback, envolver-se na defesa da deficiência, desconstruindo mitos de desempenho, e construir e contribuir para redes de apoio a pessoas com deficiência.

Makkonen (2016) recorreu também a entrevistas para avaliar como é que indivíduos na condição de expatriados realizam a gestão das suas carreiras, utilizando o modelo de King (2004). Os resultados indicam que os participantes utilizavam três abordagens de GPC, com base na sua motivação e expectativas de resultados: entrada no mercado de trabalho, manutenção da empregabilidade e avanço na carreira. Este estudo ilustra a natureza flexível e dinâmica da GPC baseada nas expectativas e no contexto de emprego.

Yagalakshmi e Suganthi (2018) verificaram a existência de relações diretas e indiretas entre suporte organizacional percebido, capacitação psicológica, GPC e comprometimento afetivo. O apoio organizacional percebido e a capacitação ou fortalecimento psicológico dos trabalhadores pode afetar positivamente a GPC. Por sua vez, a GPC foi o antecedente mais significativo do comprometimento afetivo na organização. Verificou-se, ainda, que a GPC mediou a relação entre capacitação psicológica e comprometimento afetivo. Além disso, a GPC atuou como mediador parcial entre a percepção de apoio organizacional e o comprometimento afetivo.

Por outro lado, nos últimos vinte anos, foi publicado um conjunto de estudos da avaliação da eficácia das intervenções de GPC (por ex.: Kossek et al., 1998; Loureiro, 2012; Taveira & Pinto, 2008; Taveira et al., 2017). Verifica-se que mudanças positivas na GPC afetam componentes da adaptabilidade de carreira que, por sua vez, favorecem a empregabilidade sustentável (por ex.: Guilbert, Bernaud, Gouvernet, & Rossier, 2016; Ireland & Lent, 2018; Jackson & Wilton, 2017; Lent et al., 2017; Loureiro, Taveira, & Faria, 2013; Pinto & Ramalheira, 2017).

Os resultados do estudo quase-experimental de Kossek et al. (1998) evidenciam que as oportunidades sistemáticas de formação contínua nas organizações, favorecem a GPC. Estas, aumentando o envolvimento na carreira dos trabalhadores. Outros estudos quase-experimentais analisaram a eficácia de um programa de GPC, em formato de atelier. Este último, destinado a favorecer uma visão positiva sobre o futuro, a definição de objetivos, a exploração, e a preparação e ensaio da próxima fase de carreira, em pré-graduados e graduados do ensino superior (ex.: Loureiro, 2012; Pinto et al., 2010; Taveira & Pinto, 2008; Taveira et al., 2017). Trata-se do Seminário de GPC que procura integrar os contributos dos modelos de GPC propostos por Greenhaus et al. (2010), King, (2004) e por Lent et al. (2016).

Taveira e Pinto (2008) avaliaram os resultados e o processo do Seminário GPC, com seis sessões de 120 minutos cada, em cinco grupos de graduados, clientes reais de um serviço de carreira universitário ( $n = 22$ ). Os resultados sugerem uma evolução positiva do processo de exploração vocacional, do início para o fim da intervenção. A avaliação do processo pelos participantes, em duas das sessões, por meio da avaliação da Grelha de Reações do Cliente (Taveira, Oliveira, & Gomes, 2004), traduziu-se em reações cognitivo-motivacionais positivas, com impacto percebido no aumento de compreensão, apoio percebido, autoconceito, confiança e clareza cognitiva.

Pinto (2010) investigou os resultados e o processo do Seminário GPC em 103 estudantes de doutoramento, também clientes reais de um serviço de carreira universitário. Os resultados indicam maior exploração do meio, menor estresse antecipado com a exploração e tomada de decisão, no pós-teste. Relativamente ao processo, estudado em 59 destes participantes, verifica-se que, da sessão dois para a sessão cinco do Seminário GPC, se registam diferenças estatisticamente significativas (teste McNemar) na proporção de reações cognitivo-motivacionais à intervenção. Especificamente, os universitários apresentaram mais reações de consciência dos seus pensamentos e comportamentos negativos ( $p = 0,039$ , de 30,5% para 44,1%), de confiança ( $p = 0,007$ , de 35,6% para 59,3%), e de alteração de comportamentos ( $p = 0,004$ , de 11,9% para 37,3%).

Pinto et al. (2010) avaliaram ainda o impacto do seminário GPC em novos grupos reais de intervenção, em Portugal e Moçambique, num total de 48 estudantes de mestrado, 32 portugueses e 16 moçambicanos. Os resultados indicam que, em ambos os contextos, no final da intervenção, os participantes apresentaram mais comportamentos de exploração pessoal e de retrospção, e crenças mais favoráveis sobre o valor da exploração, maior satisfação com a informação obtida, e menor estresse face à exploração. O grupo de portugueses apresentou níveis mais elevados de estresse exploratório e menor preocupação com a manutenção do seu status e posição profissionais atuais do que o grupo moçambicano. Este estudo não analisou o processo de intervenção.

Loureiro (2012) estudou o impacto do Seminário GPC, com nove sessões de 120 minutos cada, destinadas a favorecer a identidade e certeza vocacional de estudantes dos anos intermédios da graduação. O estudo de efeitos do seminário em estudantes de licenciatura portugueses ( $n = 560$ ) apresentou aumentos na certeza vocacional, valor da exploração de si e do meio, quantidade de informação profissional e satisfação com a informação, após a intervenção. A avaliação do processo da intervenção, com uma subamostra de 213 estudantes, recorreu ao sistema de reações do cliente já referido, e à análise qualitativa das respostas a um Comentário Pessoal do Seminário respondido em cada sessão. Além disso, ao comparar as reações cognitivo-motivacionais ao processo de intervenção, Loureiro (2012) verificou que a percentagem média de reações positivas é superior às das reações negativas, evoluindo ao longo do programa (de 39,3% para 50,9%) nas sessões, destacando-se as reações de compreensão, autoconceito, clareza, educação e apoio. Quanto aos comentários finais sobre o Seminário, a aquisição de conhecimentos e o autoconhecimento foram os aspetos mais salientados.

Recentemente, Taveira et al. (2017) avaliaram os resultados da intervenção na GPC, em 42 estudantes de mestrado portugueses, verificando que o seminário surge associado a aumentos significativos da exploração, informação e certeza vocacional, recomendando a continuação da pesquisa com aprofundamento do seu processo. Uma combinação dos dois tipos de dados pode aumentar a riqueza da informação obtida e, conseqüentemente, a qualidade das interpretações efetuadas.

Neste sentido, neste estudo, procuramos dar resposta a este último repto, analisando os resultados da avaliação qualitativa do processo do Seminário GPC por universitários, em diferentes momentos da intervenção, como estratégia de compreensão mais profunda dos resultados do programa e da sua eficácia global. Para o efeito, analisaram-se as expectativas e os objetivos iniciais dos estudantes com o GPC e as reações a três sessões intercaladas do programa, uma no início, outra no meio, e outra no final da intervenção.

## Método

### Participantes

Participaram 42 estudantes, 38 mulheres (90,5%) e quatro homens (9,5%) com idades entre 20 e 37 anos ( $M = 22,80$ ,  $DP = 3,29$ ), distribuídos em: dois últimos anos dos cursos de mestrado em Biotecnologia ( $n=34$ ), Psicologia ( $n = 4$ ), Direito da União Europeia ( $n = 1$ ), Estudos de Gestão ( $n = 1$ ), Negócios Internacionais ( $n= 1$ ), e Sociologia ( $n = 1$ ) numa universidade do norte de Portugal. A intervenção decorreu em pequenos grupos, num total de oito grupos. Os estudantes foram distribuídos pelos grupos, em função das preferências de horário, garantindo-se, sempre que possível, em cada grupo, a variedade de cursos, para facilitar o compartilhamento de diferentes experiências e histórias de carreira. Os participantes inscreveram-se no programa, respondendo à divulgação realizada via correio, em sites da universidade, ou em turmas, por diretores de curso. As intervenções foram conduzidas por duas psicólogas e uma estagiária profissional, com conhecimentos no domínio da carreira, supervisionadas por uma especialista na área, autora do programa.

### Instrumentos

Seminário de Gestão Pessoal da Carreira—A (Taveira et al., 2009). Inclui seis sessões semanais de 120 minutos cada, em pequeno grupo (quatro a sete participantes), e uma sessão de follow-up. Num primeiro bloco, a sessão 0 inclui a realização de um pré-teste, com medidas de adaptabilidade e certeza de carreira, e a introdução aos conceitos atuais de carreira, GPC e ao processo do seminário, e as sessões 1-2 visam a análise da trajetória pessoal de carreira e o balanço de competências. Num segundo bloco, as sessões 3-4 visam a definição de objetivos de carreira de curto, médio e longo prazo, o teste de hipóteses alternativas, o surgir do empreendedorismo face à carreira e a exploração do compromisso com as decisões e/ou projeto de vida. Num terceiro bloco, a sessão 5 é uma sessão de finalização do processo de intervenção, e de realização do pós-teste, e a sessão 6, de follow-up, ocorre cinco semanas após o preenchimento do pós-teste, com um breve inquérito e realização de um novo pós-teste. Os profissionais dispõem de um manual do programa e de sessões semanais de supervisão.

A Minha Inscrição no Seminário: Motivações e Receios (Taveira et al., 2009). Trata-se de uma ficha com cinco questões de resposta aberta: a gestão pessoal da carreira para mim é?; o que eu espero deste seminário é?; inscrevi-me neste seminário porque; tenho dúvidas sobre; gostaria que ele me ajudasse a?. Estas questões permitem recolher informação sobre perceções, motivos, expectativas e receios iniciais.

Comentário Pessoal sobre a Sessão (Taveira et al., 2009). É uma ficha com quatro tópicos para resposta aberta, para recolha de informação sobre aspetos positivos e menos positivos da sessão. Neste estudo consideraremos os comentários das sessões um, três, cinco, representativas da apreciação de cada um dos blocos principais do Seminário.

### Procedimentos

Foram elaborados cartazes e folhetos para divulgação do Seminário, com informação sobre objetivos, destinatários, duração e estrutura das sessões, horários de funcionamento, contactos principais, data de término das inscrições. Estes materiais foram noticiados em sites universitários, via mensagem eletrónica, e em classe. A sua divulgação e realização aconteceu em três fases: entre novembro e dezembro de 2016 com um grupo de intervenção, entre fevereiro e maio de 2017 com mais cinco grupos de intervenção, e entre abril e maio de 2017, com outros dois grupos. Pediu-se aos inscritos que pagassem uma caução simbólica, devolvida no final da sua participação integral no programa. Pretendeu-se, assim, reforçar a importância da participação e comprometimento com a calendarização e processo do Seminário. A todos/as os/as participantes foi explicado este aspecto, com o qual todos/as concordaram. As sessões de intervenção foram realizadas semanalmente pelas psicólogas, previamente treinadas no racional e metodologia do programa. Foi entregue um certificado de participação a todos os participantes. Foram garantidos todos os cuidados éticos recomendados para este tipo de estudos (Regulamento N° 258 2011 Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses). De acordo ainda com a lei de Proteção Global de Dados (RGPD, 2016/679), a confidencialidade sobre a identidade dos participantes no tratamento e divulgação dos resultados foi garantida. Todos os elementos que pudessem identificar os participantes foram eliminados da transcrição das respostas analisadas, de forma a garantir o seu anonimato. A codificação da informação foi realizada tendo em conta o grupo de intervenção em que estavam inseridos, a psicóloga responsável, e o número atribuído na base de dados. Por exemplo, CM1.1 representa o sujeito 1 do grupo de intervenção CM1. Definiram-se como critérios de exclusão, não ser maior de idade ou não ser estudante universitário.

### Análises

Foram realizadas análises de estatística descritiva (média, desvio-padrão, frequência e percentagem) com o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS IBM), versão 25, para caracterização sociodemográfica dos participantes e das suas reações ao processo.

A informação das respostas dos estudantes foi analisada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação. Na pré-análise, iniciou-se uma leitura flutuante das respostas escritas dos participantes para contacto com os documentos analisados. Todos os elementos foram considerados. Na exploração do material, a informação bruta das respostas foi transformada sistematicamente e agregada em unidades. Esta etapa envolveu decisões sobre as unidades de conteúdo e registo, regras de contagem e estratégias de categorização. Considerou-se a globalidade das respostas a cada uma das questões colocadas como a unidade de contexto. Das unidades de contexto, emergiram categorias de significado ou núcleos de sentido (por ex.: “o seminário continua a ser bom para compreender melhor diferentes perspectivas pessoais” B2S.4). A fase de tratamento e interpretação da informação incidiu na definição de categorias, utilizando-se o método de reflexão falada entre duas juízas independentes, com conhecimentos sobre desenvolvimento de carreira. Estas codificaram o mesmo material, decorrendo uma reunião em que debateram a análise de conteúdo efetuada e a concordância entre si. Discutiram ainda a criação das categorias, a sua designação, as ideias a incluir na mesma categoria e as que deveriam originar novas categorias. Os elementos foram distribuídos por caixas, à medida que emergiram, mantendo-se sensibilidade à possibilidade de emergência de novas categorias (Bardin, 2011).

### Resultados

A análise das expectativas e objetivos iniciais face à intervenção fez emergir oito categorias de conteúdo: conhecimento, certeza, planeamento, ajuda, desenvolvimento de competências, exploração, dedicação e reflexão. A Tabela 1 apresenta a distribuição da frequência

destas categorias por grupo de intervenção. A procura de conhecimento e a certeza vocacional foram as principais expectativas e objetivos a alcançar com o Seminário.

A categoria conhecimento refere o saber mais sobre o self e as oportunidades (por ex.: “espero que o seminário me ajude a conhecer as minhas melhores características e a saber falar sobre elas” SC1.2). A certeza relaciona-se com as garantias de uma decisão certa (por ex.: “espero que me ajude a ter a certeza de que o caminho que tenho pensado é o melhor para mim” SP2.4). O planeamento refere a definição de objetivos, organização, e antecipação do futuro (por ex.: “espero que o seminário me ajude a definir objetivos concretos e a planear o meu estágio profissional” SC1.1). A ajuda refere o apoio da psicóloga no esclarecimento de dúvidas sobre as escolhas de estágios ou emprego (por ex.: “espero que me ajude a encontrar a melhor escolha de carreira para mim” T1.1). O desenvolvimento de competências refere o saber como resolver problemas, e aumentar competências académicas e sociais (por ex.: “procuo aprender maneiras de contornar os problemas” CM1.4). A exploração envolve o como fazer e ferramentas para futuro (por ex.: “espero encontrar ferramentas que ajudem a explorar o que desejo para o futuro” Q1.5). A dedicação refere-se ao foco na carreira (por ex.: “conseguir manter-me focado nos meus objetivos de carreira. Dedicar-me à minha carreira e ao meu percurso profissional” CM1.2). A reflexão refere-se à oportunidade de pensar em si, na vida e na sociedade (por ex.: “espero debater temas que me ponham a pensar sobre a minha vida” CM1.5).

A Tabela 2 apresenta o núcleo de sentido e exemplos de respostas para cada categoria de conteúdo da avaliação do processo das sessões um, três e cinco do GPC.

A análise dos aspetos positivos da sessão um resultou em sete categorias de conteúdo: partilha, reflexão, suporte social, conhecimento, planeamento, confiança e certeza. Na sessão um, a maior frequência de

Tabela 1  
Expectativas e objetivos face à intervenção: frequência das categorias de conteúdo

Categorias/Grupo	G1 (n=3)	G2 (n=4)	G3 (n=4)	G4 (n=5)	G5 (n=7)	G6 (n=7)	G7 (n=7)	G8 (n=5)	Total
Conhecimento	2	6	6	6	4	5	7	3	39
Certeza na decisão		2	1		4	1	1		9
Planeamento	1	1		1	2			1	6
Ajuda			1			3	1	1	6
Desenvolvimento de competências	1			1	1	2			5
Exploração		1		1					2
Dedicação				1					1
Reflexão				1					1

Tabela 2  
Sessão 1, 3 e 5: categorias, núcleos de sentido e exemplos de resposta

Categorias /Sessão	Sessão 1 Núcleo de sentido /exemplo de respostas	Sessão 3 Núcleo de sentido/ exemplo de respostas	Sessão 5 Núcleo de sentido/exemplo de respostas
Compartilhamento	Comunicação das experiências, opiniões e sentimentos pessoais, entre os participantes através do seu papel ativo <i>“esta sessão permitiu-me partilhar confortavelmente com os colegas e com a psicóloga problemas que em outras situações provavelmente não iria fazer”</i> CM1.2	<i>“o seminário continua a ser bom para compreender melhor diferentes perspetivas pessoais”</i> B2S.4	
Reflexão	Aprofundamento atividades desenvolvidas e das implicações futuras <i>“esta sessão foi ótima para pensar mais profundamente em aspetos do meu percurso de carreira e pessoal”</i> B1S1		
Suporte Social	Pessoas e entidades importantes ou com influência nas tomadas de decisão de carreira, construção de redes de apoio social aos objetivos de carreira <i>“a parte boa foi perceber quais são as minhas redes de relacionamentos pessoais e sociais, e pessoas de referência na minha vida que me podem ajudar a conseguir atingir os meus objetivos”</i> Q1.1	<i>“um dos contributos foi em caso de dívida optar pela família porque é o que eu mais valorizo e por um emprego na área nas empresas de menor dimensão porque tem mais a ver com os meus objetivos”</i> SP1.7	<i>“redes de relacionamentos pessoais e sociais, e pessoas de referência nas nossas vidas foi um aspeto muito positivo”</i> Q1.1
Conhecimento de Si	Consciência de todas as transições realizadas e seus efeitos no autoconhecimento, consciência de aspirações, interesses, competências e valores em contexto de trabalho, e da importância atribuída aos diferentes papéis de vida <i>“ajudou-me a conhecer-me melhor, por exemplo em que que sou boa”</i> T1.4	<i>“foi fixe perceber o quê que eu valorizo numa empresa e como isso é importante no futuro”</i> CM2.1	<i>“maior consciencialização de algumas competências que já tinha, embora não tivesse bem presente/consciente das mesmas”</i> Q1.1

(Continua)

Tabela 2

Sessão 1, 3 e 5: categorias, núcleos de sentido e exemplos de resposta (Continuação)

Categorias /Sessão	Sessão 1 Núcleo de sentido /exemplo de respostas	Sessão 3 Núcleo de sentido/ exemplo de respostas	Sessão 5 Núcleo de sentido/exemplo de respostas
Planejamento	Ser capaz de antecipar e planejar projetos de futuro realistas e concretos, e resolver eventuais dilemas com os que possam deparar-se ao longo da vida <i>“foi bom para pensar e planejar as nossas prioridades a curto e a longo prazo quer a nível profissional quer pessoal”</i> SP1.3	<i>“estabelecer objetivos tanto a curto como a longo prazo e o que fazer para pô-los em prática”</i> CM1.2	<i>“permitiu-nos através de uma atividade simples perspetivar e preparar objetivamente o nosso futuro”</i> B2S.4
Confiança	Sentimento de segurança no processo de tomada de decisão <i>“sinto-me mais confiante em relação ao futuro”</i> B1S.1		
Certeza	Grau de confiança face à tomada de decisão de carreira <i>“queria ter certeza de que vou tomar a decisão certa”</i> CM1.2		
Estabelecimento de Objetivos	Identificação e definição de metas, antecipando o futuro <i>“estabelecer objetivos concretos e precisos para a minha carreira”</i> CM1.2 <i>“contribuiu para a compreensão de quais são os nossos objetivos de vida futuros”</i> SP2.5		
Conhecimento do Meio	Conhecimento fruto de atividades de exploração do meio. Aquisição de maior conhecimento das alternativas de percurso apontadas <i>“pesquisei sobre uma bolsa FCT que estou a ponderar mas percebi que isso é como uma lotaria”</i> SP1.2		
Alternativas Percursos	Identificação de várias hipóteses de carreira <i>“hierarquizar prioridades, conhecendo diferentes alternativas para o futuro”</i> CM1.3 <i>“importância de ter sempre várias soluções”</i> SP2.1		

(Continua)



Tabela 2  
Sessão 1, 3 e 5: categorias, núcleos de sentido e exemplos de resposta (Continuação)

Categorias /Sessão	Sessão 1 Núcleo de sentido /exemplo de respostas	Sessão 3 Núcleo de sentido/ exemplo de respostas	Sessão 5 Núcleo de sentido/exemplo de respostas
Avaliação da Ação		Avaliar alternativas escolhidas e perceber o que correu menos bem, de modo a melhorar em novas e futuras experiências “percebi que se os meus objetivos não forem alcançados, devo analisar o percurso e perceber o que correu mal”CM2.3	“deve-se fazer uma introspeção para ver o que pode ter corrido mal para depois o conseguirmos atingir futuramente”CM2.1
Resolução de Problemas		Estratégias de resolução de dilemas “encontrar formas de solucionar os problemas”CM2.5	“saber como reagir se as coisas no destino não correrem como planeado”SP2.2
Barreiras		Identificação e antecipação de problemas ou dificuldades “é preciso gerir as dificuldades”SP1.6	
Visão Positiva do Futuro		Competências de exploração e planeamento que promovem a confiança na tomada de decisão “aprendi a ter tranquilidade vendo as coisas boas na abordagem ao futuro”SP1.2	“a importância de ter uma visão de uma perspetiva futura positiva”SP2.2
Satisfação			A correspondência com as suas expectativas iniciais “permitiu-me expressar às colegas de que forma este seminário foi enriquecedor para mim”B1S.2
Revisão			A síntese das atividades desenvolvidas com projeção no futuro “repensamos tudo aquilo que fizemos ao longo do Seminário”CM1.1

respostas verifica-se nas categorias de conhecimento de si (n = 53), partilha com os colegas (n = 20) e reflexão (n = 14). Na sessão três, são as categorias estabelecer objetivos (n = 23), alternativa de percurso (n = 15) e planeamento (n = 15) que registam maior frequência. Já na sessão cinco, são as categorias de revisão (n = 35), estabelecimento de objetivos (n = 14) e conhecimento de si (n = 11) que registam maior frequência.

Em termos globais, nos três momentos de avaliação, a frequência dos aspetos mais positivos identificados pelos participantes foi, por ordem decrescente: a aquisição de conhecimento de si (n = 67), a possibilidade de identificar e definir objetivos, mencionada apenas na terceira e quinta sessão (n = 37), a revisão, mencionada apenas na quinta sessão (n = 35), o compartilhamento (n = 25), o planeamento (n = 24), o estabelecimento de alternativas de percurso, mencionada na terceira e quinta sessão (n = 23), e a reflexão, mencionada apenas na primeira avaliação (n = 14).

Por sua vez, os aspetos identificados como menos positivos, incluem as seguintes categorias emergentes: dificuldades de compartilhamento, falta de tempo, cansaço, falta de comunicação, falta de exploração, objetivos inatingíveis, dificuldades em projetar-se no futuro, cansaço, e nada a assinalar. Em termos globais, nos três momentos de avaliação, a frequência dos aspetos menos positivos foi, por ordem decrescente: nada a assinalar (n = 96) que surge em todos os três momentos de avaliação, a falta de tempo, ou seja, o tempo curto das sessões, mencionado nas sessões um e três (n = 14), as dificuldades de compartilhamento de informação pessoal em grupo, mencionado na sessão um (n = 6), e as restantes categorias com apenas uma resposta cada uma. Deste modo, o cansaço surge como reação menos positiva na primeira sessão e as dificuldades em projetar-se no futuro como reação menos positiva referida na quinta sessão. E, finalmente, a falta de comunicação, a falta de exploração e, os objetivos inatingíveis foram mencionados em relação à sessão três.

## Discussão

Neste estudo analisou-se o processo do Seminário GPC com estudantes, clientes reais de um serviço de carreira universitário. Para tal, teve-se em conta as expectativas e objetivos relacionados à intervenção, e reações dos clientes, em termos de aspetos positivos e menos positivos, na fase inicial, intermédia e final do Seminário. Os resultados indicam que os participantes, antes da intervenção, possuíam uma visão tradicional dos processos de gestão e desenvolvimento da carreira, uma vez que, apesar da divulgação do Seminário GPC frisar outros objetivos, os participantes esperavam, sobretudo, o fornecimento de informação profissional e a aquisição de certeza vocacional. Alguns universitários, contudo, esperavam, além

disso, mais oportunidades de exploração e desenvolvimento de atitudes e competências de carreira, e ajuda no planeamento e autorreflexão. O grupo de universitários atendido é composto por estudantes cujo leque de idades vai dos 20 aos 37 anos. Isto pode significar que muitos dos estudantes atendidos não tiveram contactos prévios com as intervenções de carreira, no seu percurso educativo ou de trabalho, e denotem expectativas menos esclarecidas e realistas em relação à intervenção. Os resultados vão ao encontro, também, do que foi registado em outros estudos do Seminário GPC (por ex.: Loureiro, 2012; Taveira & Pinto, 2008), e sugerem necessidades de desenvolvimento de carreira nesta população. Estas necessidades podem ser colmatadas com políticas e estratégias institucionais mais intencionais e sistemáticas dirigidas à população universitária (Coetzee, & Screuder, 2018), ainda pouco visíveis no país.

Uma dessas estratégias pode ser a oferta do seminário GPC a toda a comunidade universitária. Esta intervenção, contudo, deve fazer parte de um plano integrado e mais abrangente, em meio universitário. Isto é, um plano de promoção da educação de carreira dos estudantes, com iniciativas no início, anos intermédios e final dos programas de estudo, e preparação e capacitação de profissionais e especialistas no domínio.

Em todo o caso, as expectativas e objetivos dos estudantes foram correspondidos, já que, na apreciação dos ganhos percebidos com a intervenção, tais aspetos foram mencionados pelos participantes. Estes resultados são importantes, já que a congruência entre expectativas e objetivos desejados e ganhos percebidos, não só favorece a satisfação dos participantes com a intervenção, como pode ser um indicador de individualização do processo e da intencionalidade praticada pelos profissionais, em termos de facilitação da GPC (Lent & Brown, 2013; Wu et al., 2015).

Além disso, entre os ganhos e aspetos percebidos como mais importantes da intervenção global, estão diversos objetivos que se pretendiam atingir com a intervenção. Referimo-nos, por exemplo, a aspetos como a oportunidade de parar para refletir e planejar a carreira, obter ferramentas para procurar emprego, adquirir uma visão mais otimista sobre o futuro e tornar-se mais capaz de definir objetivos de vida de curto, médio e longo prazo. Estes resultados são consistentes com as conceções de GPC adotadas no Seminário (por ex.: Greenhaus et al., 2010; Lent & Brown, 2013; Loureiro, 2012; Sturges et al., 2010) e vão ao encontro dos objetivos do GPC e também de resultados de estudos congêneres (Loureiro, 2012; Pinto, 2010; Taveira & Pinto, 2008; Pinto et al., 2010; Taveira et al., 2017), reforçando o valor e utilidade do Seminário na promoção da GPC.

A avaliação do impacto do processo de intervenção no início, meio e final da mesma, trouxe também informações úteis. Por um lado, os impactos percebidos

das sessões um, três e cinco, são congruentes com os seus objetivos, oferecendo suporte à metodologia de trabalho adotada. Por outro, ficaram a conhecer-se os ganhos percebidos com cada sessão, e os ganhos comuns a várias sessões.

Por exemplo, os participantes referiram como aspetos positivos da sessão um, maior conhecimento de si, maior consciência das transições realizadas, o porquê de as terem vivenciado e os modos através dos quais aquelas afetaram o seu autoconhecimento. Consideram que ganharam mais consciência dos seus interesses, competências, valores e aspirações e consciência da importância atribuída a cada um dos papéis de vida. Com efeito, as sessões um e dois do Seminário visam à análise da trajetória pessoal de carreira e o balanço de competências, concorrendo para objetivos gerais da intervenção, como possibilitar o aprofundamento do autoconhecimento através da análise das aspirações, interesses, competências e valores em contexto de trabalho, assim como a importância atribuída a cada um dos papéis de vida. Estes objetivos parecem ter sido alcançados nas sessões mais dedicadas aos mesmos, as sessões um e dois, o que é um indicador de intencionalidade e sucesso da intervenção. Por outro lado, o autoconhecimento foi percebido, também, como um ganho que atravessa as restantes sessões e fases da intervenção, o que significa que apesar de cada objetivo ser trabalhado de modo especial em determinadas sessões, alguma intensidade da intervenção nessas dimensões da GPC mantém-se nas restantes sessões, um garante processual de maior efeito da intervenção (Spokane & Nguyen, 2016). O autoconhecimento decorre da exploração, que é considerada ora como um fator principal de alguns comportamentos de GPC, como a definição de objetivos (por ex., Greenhaus et al., 2010) ou em si mesmo, um comportamento de gestão pessoal da carreira muito importante

(por ex.: King, 2004; Lent & Brown, 2013). Neste sentido, o Seminário parece ter proporcionado, através do fomento da exploração, boas condições para uma melhor GPC nos vários estudantes atendidos. Tendo em conta que diferentes profissionais e grupos de intervenção estiveram envolvidos no processo, os resultados sugerem também que o racional (Greenhaus & Callanan, 1994; King, 2004; Lent et al., 2016), e a metodologia de trabalho colaborativo e supervisionado, adotados no Seminário, são úteis para promover a GPC em universitários.

### Considerações finais

O Seminário GPC está associado a resultados desejados, como a exploração de si e do meio, o planeamento e o autoconhecimento. Verificou-se também que com diferentes psicólogos e estudantes, o Seminário parece ter tido impacto em medidas de avaliação do processo. Ainda assim, estudos posteriores podem se beneficiar de uma avaliação continuada do programa, com novos grupos da população universitária e considerando especificamente cada grupo real de intervenção, já que uma das limitações do presente estudo, é considerar o total de participantes no GPC em 2016/2017, e não cada grupo de intervenção per si. Outra limitação prende-se com a população estudada. Os participantes deste estudo são clientes reais de intervenção, com uma grande preponderância de mulheres e oriundos de alguns cursos universitários por exemplo, o que dificulta a generalização de conclusões a outros grupos de estudantes da universidade. No entanto, apesar destas limitações destacam-se ganhos no uso de uma abordagem quantitativa na análise do processo, uma vez que esta permite incorporar melhor os contributos da literatura sobre o aconselhamento psicológico e de carreira.

### Referências

- Alvarenga, M. A., Freitas, A. D. G., Bizarrias, F. S., & Costa, P. R. (2019). Carreira Sem Fronteiras e Carreira Proteana: O Papel das Atitudes de Maturidade na Carreira de Estudantes Universitários. *Revista Gestão & Conexões*, 8(2), doi: 10.13071/regec.2317-5087.2019.8.2.23031.118-139
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barroso, P., & Taveira, M. C.. (2018). Gestão pessoal da carreira em adultos portugueses. Em M. C. Taveira & A. D. Silva (Eds.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento num Mundo Plural e Desafiador* (pp. 128-146). Braga: APDC Edições.
- Coetzee, M., & Screuder, D. (2018). Psychological career resources identity and life orientation among young emerging adults in a Nigerian setting. *Journal of Psychology in Africa*, 26(6), 517-521. doi:10.1080/14330237.2016.1250410
- Greenhaus, J., & Callanan, G. (1994). *Career management* (2ª Ed.). Fort Worth: Dryden Press.
- Greenhaus J., Callanan, G., & Godshalk, V. (2010). *Career Management* (4ª Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Guan, Y., Arthur, M., Khapova, S., Hall, R., & Lord, R. (2019). Career boundarylessness and career success: A review, integration and guide to future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110(Part B), 390-402. doi: 10.1016/j.jvb.2018.05.013

- Guilbert, L., Bernaud, J., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2016). Employability: Review and research prospects. *International Journal Educational and Vocational Guidance*, 1(16), 69-89. doi: 10.1007/s10775-015-9288-4
- Hirschi, A., Hermann, A., & Keller, A. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10. doi: 10.1016/j.jvb.2014.11.008
- Ireland, G., & Lent, R. (2018). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 37-47. doi: 10.1016/j.jvb.2017.11.004
- Jackson, D., & Wilton, N. (2017). Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management, work experience and individual characteristics. *Higher Education Research & Development*, 36, 747-762. doi:10.1080/07294360.2016.1229270
- Kim, S., Fouad, N., & Lee, J. (2018). The roles of work and family in men's lives: Testing the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 153-164. doi: 10.1016/j.jvb.2018.01.008
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112-133. doi:10.1016/S0001-8791(03)00052-6
- Kossek, E., Roberts, K., Fisher, S., & Demarr, B. (1998). Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology*, 51(4), 935-960.
- Kulkarni, M., & Gopakumar, K. (2014). Career management strategies of people with disabilities. *Human Resource Management*, 53(3), 445-466. doi:10.1002/hrm.21570
- Lei de Proteção Global de Dados (RGPD, 2016/679). *Regulamento do Parlamento Europeu e do Conselho*. Disponível em [https://www.cncs.gov.pt/content/files/regulamento\\_ue\\_2016-679\\_-\\_protecao\\_de\\_dados.pdf](https://www.cncs.gov.pt/content/files/regulamento_ue_2016-679_-_protecao_de_dados.pdf)
- Lent, R., & Brown S. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. doi:10.1037/a0033446
- Lent, R., Ezeofor, I., Morrison, M., Penn, L., & Ireland, G. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47-57. doi: 10.1016/j.jvb.2015.12.007
- Lent, R., Ireland, G., Penn, L., Morris, T., & Sappington, R. (2017). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 107-117. doi:10.1016/j.jvb.2017.01.002
- Lim, R., Lent, R., & Penn, L. (2016). Prediction of job search intentions and behaviors: Testing the social cognitive model of career self-management. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 594-603. doi:10.1037/cou0000154594
- Loureiro, M. (2012). *Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Loureiro, M., Taveira, M. C., & Faria, L. (2013). Career intervention for self-management and entrepreneurship. *International Journal of Management Science and Information Technology*, 7(7), 34-48.
- Makkonen, P. (2016). Career self-management behaviour of Western self-initiated expatriates in local organizations in China. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(11), 1135-1157. doi:10.1080/09585192.2015.1061580
- Marques, C. (2017). *Valores básicos de vida e reflexividade ética na carreira em jovens*. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Académicas.
- McMahon, M., Watson, M., & Lee, M. (2019). Qualitative career assessment: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 420-432. doi:10.1016/j.jvb.2018.03.009
- Negru-Subtirica, O., Pop, E., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behaviour*, 88, 131-142. doi: 10.1016/j.jvb.2015.03.004
- Noe, R. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior*, 17, 119-133. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199603)17:23.0.CO;2-O

- Obschonka, M., Hahn, E., & Bajwa, N. (2018). Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior, 105*, 173-184. doi: 10.1016/j.jvb.2018.01.003
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Regulamento N° 258 2011. Recuperado de <https://dre.pt/home/-/dre/870174/details/maximized>
- Pinto, J. (2010). *Gestão pessoal da carreira: Estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolsiros de investigação* (Dissertação de Doutoramento, não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, J., Loureiro, N., & Taveira, M. C. (2015). Psychological interventions in Portuguese college students: Effects of two career self-management seminars. *Journal of College Student Development, 56*(5), 518-524.
- Pinto, L., & Ramalheira, D. (2017). Perceived employability of business graduates: The effect of academic performance and extracurricular activities. *Journal of Vocational Behavior, 99*, 165-178. doi: 10.1080/08832323.2014.912195
- Quigley, N., & Tymon, W. (2006). Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career Development International, 11*(6), 522-543. doi: 10.1108/13620430610692935
- Roche, M., Daskalova, P., & Brown, S. (2017). Anticipated multiple role management in emerging adults: A test of the social cognitive career self-management model. *Journal of Career Assessment, 27*(1), 121-134. doi: 10.1177/1069072716658654
- Savickas, M. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Counseling & Development, 1*(90), 13-19. doi: 10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Spokane, A., & Nguyen, D. (2016). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment, 24*, 3-25. doi: 10.1177/1069072715579665
- Sturges, J., Conway, N., & Liefoghe, A. (2010). Organizational support, individual attributes, and the practice of career self-management behavior. *Group & Organization Management, 35*(1), 108-141. doi: 10.1177/1059601109354837
- Tatum, A., Formica, L., & Brown, S. (2017). Testing a social cognitive model of workplace sexual identity management. *Journal of Career Assessment, 25*(1), 107-120. doi: 10.1177/1069072716659712
- Taveira, M.C., Oliveira, H., & Gomes, D. (2004). *Sistema de Reacções do Cliente*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho.
- Taveira, M. C., & Pinto, J. (2008). Gestão pessoal da carreira no ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 60*, 3, 77-91.
- Taveira, M. C., & Rodríguez-Moreno, L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP, 21*( 2) 335- 345.
- Taveira, M. C., Cardoso, B., & Marques, C.(2017). Fatores sociocognitivos e resultados da gestão pessoal da carreira em desempregados portugueses. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, 7*, 113-117. doi:10.17979/reipe.2017.0.07.2978
- Taveira, M. C., Rodrigues, B., Barroso, P., & Marques, C. (2017). Gestão pessoal de carreira: Resultados da eficácia de um programa de intervenção com estudantes da Universidade do Minho. Em A. P. Marques, C. Sá, J. Casanova & L. Almeida (Eds.), *Ser Diplomado do Ensino Superior: Escolhas, Percursos e Retornos* (pp. 46-65). Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C., Silva, A. D., Loureiro, N., Araújo, A., Faria, L., & Pinto, J. (2009). *Seminário de Gestão Pessoal da Carreira – versão B*. Manuscrito não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- van der Heijde, C. (2014). Employability and self-regulation in contemporary careers. Em M. Coetsee (Eds), *Psycho-social Career Meta-capacities* (pp. 1-7). Cham: Springer.
- Wilhelm, F., & Hirschi, A. (2019). Career self-management as a key factor for career wellbeing. Em I. L. Potgieter, N. Ferreira & M. Coetsee (Eds.), *Theory, Research and Dynamics of Career Wellbeing*. Switzerland: Springer.
- Whiston, S., & Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. Em S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 287-295). New York: Wiley.

- Wu, C., Griffin, M., & Parker, S. (2015). Developing agency through good work: Longitudinal effects of job autonomy and skill utilization on locus of control. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 102-108. doi: 10.1016/j.jvb.2015.05.004
- Yogalaskshmi, J., & Suganthi, L. (2018). Impact of perceived organizational support and psychological empowerment on affective commitment: Mediation role of individual career self-management. *Current Psychology*, 1, 1-15. doi: 10.1007/s12144-018-9799-5
- Zacher, H., Ambiel, R., & Noronha, A. (2015). Career adaptability and career entrenchment. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 164-173. doi: 10.1016/j.jvb.2015.03.006

Recebido: 23/03/2020

1ª reformulação: 26/05/2020

Aceito: 17/08/2020

Sobre as autoras:

**Cátia Marques** é doutorada em Psicologia Aplicada pela Universidade do Minho. Atualmente é investigadora o Centro de Investigação e Intervenção na Leitura em Psicologia do Instituto Politécnico do Porto. É membro da direção da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira (APDC). Interessa-se pelo estudo de trajetórias de carreira/vida, inclusão socioprofissional e aconselhamento de carreira.

*E-mail:* cmcm@sc.ipp.pt

**Maria do Céu Taveira** é doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. Atualmente é docente e investigadora na Escola de Psicologia daquela universidade. É Coordenadora do Grupo de Investigação em Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento e membro fundador da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira (APDC) e da Rede de Serviços de Psicologia no Ensino Superior (RESAPES-AP), em Portugal. Interessa-se pelo estudo da exploração vocacional, adaptação académica, desenvolvimento vocacional e avaliação das intervenções de carreira.

*E-mail:* ceuta@psi.uminho.pt