

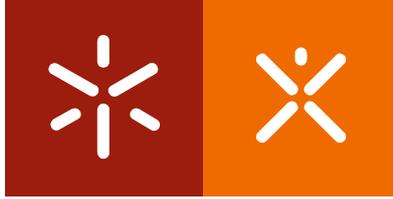


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Rúben Marino da Costa Oliveira Caldas

**Competências de gestão de carreira:  
percepções dos estudantes de uma  
instituição de ensino superior do  
norte de Portugal**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Rúben Marino da Costa Oliveira Caldas

**Competências de gestão de carreira:  
perceções dos estudantes de uma  
instituição de ensino superior do  
norte de Portugal**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Formação,  
Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho Efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

*[Esta é a mais restritiva das nossas seis licenças principais, só permitindo que outros façam download dos seus trabalhos e os compartilhem desde que lhe sejam atribuídos a si os devidos créditos, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.]*

## **Agradecimentos**

A redação do presente relatório constitui-se como um momento marcante, quer em termos académicos, quer em termos pessoais e que foi tornado possível com o apoio e incentivo de diversas personalidades a quem pretendo endereçar um sentido agradecimento pelo contributo ímpar que tiveram neste percurso, deixando uma marca indelével.

Em primeiro lugar, gostaria de endereçar um agradecimento à entidade no âmbito da qual foi desenvolvido o estágio curricular, pela forma como fui acolhido e integrado e pela oportunidade concedida. Destaco três pessoas: a Cristina, a Liliana e a Patrícia, com quem tive a possibilidade de privar por mais tempo e que, sem dúvida, foram importantes para a minha integração, pela forma solícita como esclareceram as dúvidas naturais de alguém que se insere num novo contexto e por todos os ensinamentos que me transmitiram, para além de todo o apoio e incentivo. Não esqueço também o meu acompanhante de estágio, a quem endereço um profundo agradecimento, pelos constantes desafios que me lançou no decurso do estágio que fizeram com que tivesse que sair da minha “zona de conforto”, pelos muitos ensinamentos que me transmitiu, pela disponibilidade para esclarecer todas as minhas dúvidas e pela sensibilidade de compreender as expectativas que tinha relativamente ao desenvolvimento do estágio e de mitigar os receios e hesitações que foram surgindo no decurso do estágio.

Endereço também um agradecimento a todos os colegas que se cruzaram comigo ao longo de todo o percurso académico, porque deste leve experiências e momentos incríveis, tendo desenvolvido amizades que perdurarão para a vida, fazendo desta uma experiência absolutamente inesquecível, destacando cinco pessoas: a Ana, a Anabela, a Cátia, a Filipa e a Patrícia, a quem estou eternamente grato.

Agradeço também ao meu orientador científico, Professor Doutor Virgínio Sá, pela exigência de rigor no desenrolar da redação do presente relatório e pelo esclarecimento de todas as dúvidas e questões que lhe foram colocadas.

Naturalmente, agradeço também à minha família, por me acompanhar ao longo deste processo, quer nos melhores momentos, quer naqueles momentos em que as dúvidas foram maiores do que as certezas, e por ter sido um pilar fundamental neste percurso.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# **COMPETÊNCIAS DE GESTÃO DE CARREIRA: PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO NORTE DE PORTUGAL**

## **Resumo**

No contexto de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e onde predomina uma linha de pensamento que preconiza a responsabilização individual no que concerne à gestão de carreira, é cada vez mais premente os indivíduos serem capazes de gerir eficazmente a sua carreira, assumindo, neste sentido, o desenvolvimento de competências de gestão de carreira uma relevância acrescida.

Neste sentido, a investigação desenvolvida versa sobre a problemática das perceções dos estudantes de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal relativamente à temática das competências de gestão de carreira, adotando uma metodologia de carácter misto.

Este estudo contribuiu para a perceção da importância de evidenciar e clarificar o conceito de competências de gestão de carreira junto da comunidade estudantil, uma vez que os estudantes não só aludem a uma não exposição prévia a este conceito, referindo-se ao mesmo enquanto um conceito vago e complexo, como também apresentam entendimentos do mesmo que divergem daquilo que é referenciado na literatura relativa a esta temática.

Inequivocamente os dados recolhidos demonstram a necessidade deste conceito ser abordado de uma forma mais intensa e explícita no contexto universitário.

No que concerne às necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira emergiram como competências com maior necessidade de desenvolvimento as seguintes: Conhecimento do Mercado de Trabalho, Autoconfiança, Networking, Marketing Pessoal e Autoconhecimento

No respeitante ao contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, os estudantes participantes das sessões de focus group evidenciaram um contributo positivo deste mesmo percurso.

**Palavras-chave:** Análise de necessidades, Competências de Gestão de Carreira, Gestão de Carreira

# **CAREER MANAGEMENT SKILLS: STUDENT'S PERCEPTIONS AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN NORTHERN PORTUGAL**

## **Abstract**

In the context of an increasingly competitive labor market and where a line of thinking that advocates individual accountability for career management predominates, it is increasingly urgent for individuals to be able to effectively manage their careers. As result, the development of career management skills has increased its relevance.

Therefore, the research developed deals with the problem of the perceptions of students of a higher education institution in northern Portugal regarding the theme of career management skills, adopting a mixed methodology.

This study contributes to the perception of the importance of highlighting and clarifying the concept of career management skills in the student community, since students not only allude to previous non-exposure to this concept, referring to it as a vague and complex concept,, but also present understandings of it that differ from what is referenced in the literature on this subject.

Unequivocally, the collected data demonstrate the need for this concept to be approached in a more intense and explicit way in the university context.

Regarding the development needs of career management skills, the following competencies emerged as skills in greatest need of development: Knowledge of the Labor Market, Self-confidence, Networking, Personal Marketing and Self-knowledge.

Regarding the contribution of the academic career in higher education to the development of management skills, the students participating in the focus group sessions showed a positive contribution from this same course.

**Keywords:** Needs Analysis, Career Management, Career Management Skills

## Índice Geral

Introdução.....	1
1. Enquadramento contextual do estágio.....	3
2. Enquadramento teórico da problemática do estágio .....	7
2.1. Apresentação de outras investigações/experiências sobre a temática .....	7
2.2. Formação: entre a adaptação e a emancipação .....	9
2.3. Competências: da perspetiva qualificacionista à perspetiva emancipatória .....	12
2.4. Carreira .....	14
2.4.1. Fases da Carreira .....	16
2.4.2. Modelos de carreira .....	17
2.5. Gestão de carreira .....	19
2.6. Competências de gestão de carreira .....	20
2.6.1. Modelos de competências de gestão de carreira.....	23
2.6.2. Desenvolvimento de competências de gestão de carreira.....	27
2.6.3. Importância das competências de gestão de carreira.....	28
2.6.4 Políticas de competências de gestão de carreira.....	29
2.7. Análise de necessidades .....	33
2.7.1. Modelos de análise de necessidades .....	38
3. Enquadramento metodológico .....	40
3.1. Paradigma de intervenção/ investigação .....	41
3.2. Método.....	41
3.3. Técnicas de investigação .....	42
3.3.1. Inquérito por questionário .....	42
3.3.2. Grupo focal.....	51
3.3.3. Análise de conteúdo.....	56
4. Apresentação e discussão dos dados.....	59
4.1. Perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho.....	59

4.2. Perceções relativamente à temática da gestão de carreira .....	62
4.3. Entendimento e perceções relativamente à temática das competências de gestão de carreira.....	64
4.4. Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira .....	72
5. Considerações finais.....	74
Referências bibliográficas.....	84
Apêndices .....	89
Apêndice 1: Análise de conteúdo simples das sessões de grupo focal.....	89
Apêndice 2: Inquérito por questionário .....	102
Apêndice 3: Análise estatística do inquérito por questionário .....	120

## Índice de quadros

<b>Quadro 1</b> - Os traços fundamentais das carreiras proteanas.....	18
<b>Quadro 2</b> - Quadro comparativo entre a carreira tradicional e a carreira protean.....	18
<b>Quadro 3</b> - Competências de gestão de carreira segundo o Australian Blueprint for Career Development.....	24
<b>Quadro 4</b> - Objetivos da Investigação.....	40
<b>Quadro 5</b> - Referencial de competências integrantes do inquérito por questionário.....	45
<b>Quadro 6</b> - Tópicos e questões orientadoras das sessões de grupo focal.....	54
<b>Quadro 7</b> - Perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho – Grupo Focal 1.....	60
<b>Quadro 8</b> - Perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho - Grupo Focal 2.....	61
<b>Quadro 9</b> - Perceções relativamente à temática da gestão de carreira - Grupo Focal 1.....	62
<b>Quadro 10</b> - Perceções relativamente à temática da gestão de carreira - Grupo Focal 2.....	63
<b>Quadro 11</b> - Perceções relativamente à temática das competências de gestão de carreira - Grupo Focal 1.....	65
<b>Quadro 12</b> - Perceções relativamente à temática das competências de gestão de carreira - Grupo Focal 2.....	66
<b>Quadro 13</b> - Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira - Grupo Focal 1.....	72
<b>Quadro 14</b> - Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira - Grupo Focal 2.....	73

## **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1</b> - Medidas de tendência central e dispersão relativas à idade dos inquiridos.....	47
--	----

## **Índice de figuras**

<b>Figura 1</b> - Organigrama da Associação Ômega .....	4
---	---

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Distribuição dos inquiridos por género .....	47
<b>Gráfico 2</b> - Distribuição dos inquiridos por faixas etárias.....	48
<b>Gráfico 3</b> - Distribuição dos inquiridos por Ciclo de Estudos .....	48
<b>Gráfico 4</b> - Distribuição dos inquiridos por área científica do curso .....	49
<b>Gráfico 5</b> - Frequência do ano terminal do curso.....	50
<b>Gráfico 6</b> - Exercício de uma atividade profissional .....	50
<b>Gráfico 7</b> - Situação profissional dos inquiridos que referem exercer uma atividade profissional .....	51
<b>Gráfico 8</b> - Grau de importância das competências de gestão de carreira para uma gestão de carreira eficaz.....	67
<b>Gráfico 9</b> - Grau de domínio das competências de gestão de carreira .....	68
<b>Gráfico 10</b> - Grau de necessidade de desenvolvimento das competências de gestão de carreira .....	69
<b>Gráfico 11</b> - Importância das diferentes possibilidades/componentes para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira .....	71

## **Introdução**

Cada vez mais, fruto da proliferação dos ideais do novo capitalismo verifica-se uma cada vez maior fragmentação das carreiras, com uma crescente possibilidade de vivenciar uma grande diversidade de experiências profissionais, indissociável do colapso de um paradigma que vigorava num passado não muito distante: o paradigma de um emprego para a vida.

Assistimos a uma realidade em que se constata a existência de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo em que a oferta de mão-de-obra supera largamente a procura. Acresce ainda o facto de as empresas/organizações procurarem trabalhadores cada vez mais polivalentes que sejam possuidores de um vasto portefólio de competências.

A principal consequência que daqui emerge é a necessidade de ao indivíduo ser exigida uma cada vez maior flexibilidade e capacidade de adaptação aos diferentes contextos no âmbito dos quais se irá inserir ao longo da sua carreira.

Para além disso, constata-se que no mercado de trabalho predomina uma linha de pensamento que preconiza a responsabilização individual no que à gestão da carreira diz respeito, numa perspetiva do indivíduo como “empresário de si próprio”, perspetiva que será exposta no decurso do presente relatório.

Neste sentido, é cada vez mais premente que os indivíduos sejam capazes de gerir eficazmente a sua carreira, razão pela qual o desenvolvimento de competências de gestão de carreira se afigura como de capital importância.

Assim sendo, é importante compreender as perceções dos estudantes da instituição de ensino superior em análise relativamente a esta temática e, para além disso, compreender quais as competências de gestão de carreira que consideram mais importantes, aquelas que sentem mais necessidade de desenvolver, bem como as experiências /atividades/ estratégias que consideram mais relevantes para a aquisição destas mesmas competências. Importa também compreender qual é, no entendimento dos estudantes, o contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento destas competências. A temática das competências de gestão de carreira, e mais concretamente a realização da análise de necessidades de desenvolvimento deste tipo de competências, reveste-se, neste sentido, de um carácter atual e pertinente.

O presente relatório encontra-se estruturado em 5 capítulos, que de seguida serão sumariamente descritos.

No primeiro capítulo, designado “Enquadramento contextual do estágio”, proceder-se-á à apresentação da entidade no âmbito da qual se desenvolveu o estágio. Para além disso, será também feita a apresentação da problemática de investigação, evidenciando a sua relevância no âmbito da área de especialização do Mestrado, das finalidades e objetivos, e também de que modo se integra no âmbito desta mesma instituição.

No segundo capítulo designado “Enquadramento teórico da problemática de estágio”, terá lugar a exploração das correntes teóricas fundamentais na compreensão da problemática de estágio. No âmbito deste capítulo, serão abordadas um conjunto de temáticas essenciais para a reflexão em torno da problemática de estágio e para a sua compreensão. O capítulo inicia com a reflexão em torno dos sentidos subjacentes à formação, seguindo-se uma incursão na temática das competências, designadamente a exploração das perspetivas em torno desta temática. Segue-se a exploração da temática da carreira, com a exploração das diferentes aceções deste conceito e das fases/estádios de carreira e a gestão de carreira. Por fim, será explanada a temática das competências de gestão de carreira, dos diferentes modelos em torno desta temática, as possibilidades de desenvolvimento destas competências, a sua importância e as políticas de competências de gestão de carreira. Por fim, proceder-se-á também no âmbito deste capítulo à abordagem da temática da análise de necessidades e dos diversos modelos que lhe estão subjacentes.

No âmbito do terceiro capítulo, intitulado “Enquadramento metodológico do estágio”, é levada a cabo a explicitação da metodologia de investigação, com a identificação do paradigma de investigação, dos métodos e técnicas utilizados e, para além disso, a identificação dos recursos mobilizados e das limitações decorrentes do processo.

O quarto capítulo, denominado “Apresentação e discussão dos dados”, consiste na apresentação do trabalho de investigação desenvolvido em articulação com os objetivos definidos e a evidenciação dos resultados – previsíveis e não previsíveis –, e também na discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos.

Por fim, no quinto capítulo, designado “Considerações finais”, proceder-se-á à reflexão e análise crítica em torno dos resultados obtidos no âmbito da investigação e à reflexão relativamente à experiência de realização do estágio curricular, com a evidenciação dos impactos do referido estágio em três domínios distintos: pessoal, institucional e conhecimento na área de especialização do Mestrado.

## 1. Enquadramento contextual do estágio

A instituição no âmbito da qual foi desenvolvido o estágio curricular designa-se “Associação Ômega”<sup>1</sup>, uma entidade fundada em 1990, que se constitui como uma associação de direito privado, com ligação a uma instituição do ensino superior público do norte de Portugal, sendo a sua missão: “a valorização e a transferência de conhecimento para o tecido empresarial e demais atores económicos e sociais, contribuindo para a inovação, o empreendedorismo e o desenvolvimento das competências das organizações e das pessoas” (Associação Ômega, 2018), sendo a sua prossecução alavancada nas principais linhas de atividade definidas por esta entidade: “Desenvolvimento de novas tecnologias/produtos/processos e respetiva transferências para as empresas”; “Promoção do empreendedorismo universitário e criação de empresas inovadoras, com especial relevo para os spin-offs académicos”; e “Conceção e implementação de atividades de educação e formação (presencial e em e-learning) e de desenvolvimento organizacional” (Associação Ômega, 2017).

No que concerne à sua estrutura orgânica, a Associação Ômega dispõe de uma Direção, que integra personalidades designadas pelos seus promotores: a Universidade do Minho e a Associação dos Municípios do Vale do Ave, sendo que, para além disso, dispõe de um cargo de Diretor Geral, designado por este mesmo órgão e que superintende a atividade de diversos departamentos: o Departamento Administrativo e Financeiro, o Centro de Tecnologias e Sistemas da Informação e o Sistema de Gestão Integrado, contando ainda com o Departamento de Transferência de Tecnologia que dispõe das “subunidades” de Empreendedorismo , Comercialização de Ciência e Tecnologia e Gabinete de Apoio à Propriedade Industrial e com o Departamento de Formação Contínua que conta com as “subunidades” de Formação, Centro e-learning e Mobilidade Transnacional.

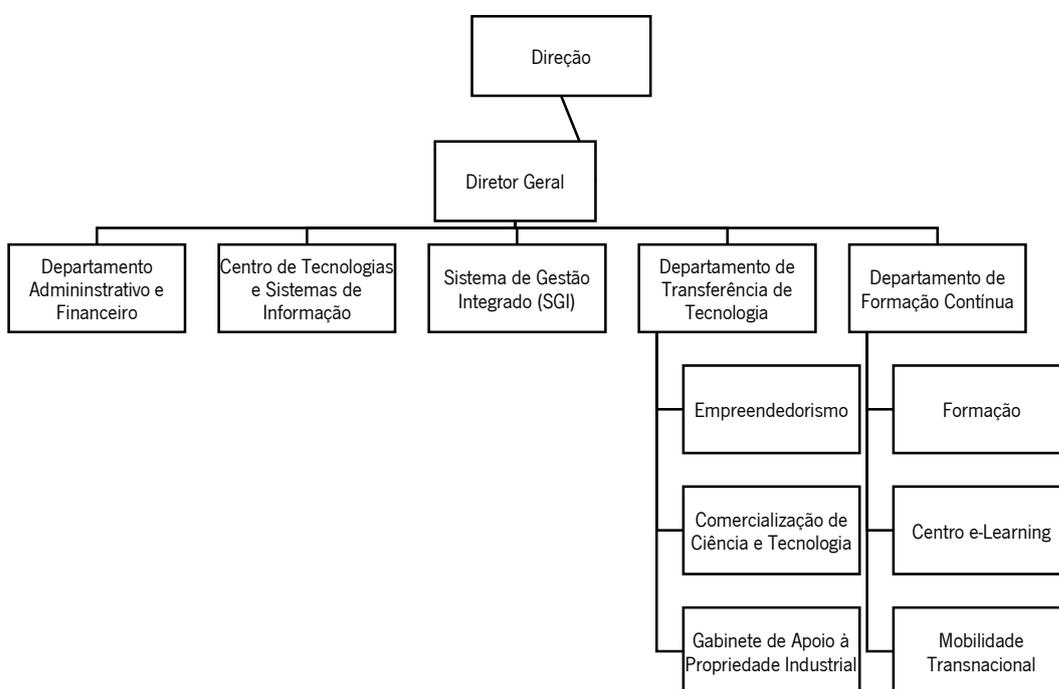
No que diz respeito, ao Departamento de Formação Contínua, estrutura no âmbito da qual o estágio curricular foi realizado, a mesma caracteriza-se pelo facto de ser “uma estrutura vocacionada para a prestação de serviços no âmbito da formação para os recursos humanos das instituições, visando a produção de resultados” (Associação Ômega, 2018), sendo que este departamento disponibiliza na área da Formação os serviços de: “Formação para quadros médios e superiores de empresas, administração pública e outras entidades em diversas áreas do conhecimento”; “Conceção e implementação de formação à medida das organizações “;

---

<sup>1</sup> Designação de conveniência, adotada de modo a preservar a anonimato da entidade.

“Formação individualizada para apoio na resolução de problemas e tomada de decisões organizacionais e/ou pessoais”; “Desenvolvimento de estudos e investigação em educação/formação”, e no âmbito da área de e-Learning :“Apoio a formadores, docentes e empresas no design e implementação de cursos online e soluções e-learning”; “Desenvolvimento de aplicações, pedagogias e tecnologias e-learning, b-learning e m-learning”; e “Desenvolvimento de estudos e projetos educativos inovadores com recurso a tecnologias emergentes” ( Associação Ômega,2017).

**Figura 1** - Organigrama da Associação Ômega



**Fonte:** Elaboração própria, tendo por base documentação interna da instituição

Importa salientar que a investigação levada a cabo se encontra associada a um serviço disponibilizado pela entidade no âmbito do apoio à carreira, designado por “Prometeu”<sup>2</sup>, enquadrado no âmbito do Departamento de Formação Contínua, que disponibiliza apoio a diversos públicos-alvo: finalistas e recém-diplomados de um curso de ensino superior, indivíduos que independentemente da idade já tenham uma ocupação profissional, mas que pretendam mudar,

<sup>2</sup> Designação de conveniência, adotada de modo a preservar o anonimato da entidade.

e indivíduos em transição de carreira, independentemente da idade, disponibilizando para o efeito um conjunto de atividades neste âmbito, como, por exemplo, um Programa de Aceleração para o Emprego, que tem como destinatários finalistas e recém-diplomados de um curso de ensino superior (Associação Ômega, 2018b).

Apesar de no público-alvo do serviço disponibilizado pela entidade ser feita a referência a finalistas e recém-diplomados de um curso do ensino superior, importa salientar que a presente investigação tem como público-alvo estudantes do 1º e 2º Ciclos de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal.

Relativamente à problemática de investigação, as perceções dos estudantes de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal relativamente à temática das competências de gestão de carreira, importa, em primeiro lugar, enquadrar a referida problemática no que concerne à sua relevância/pertinência no âmbito da área de especialização do Mestrado.

Relativamente a este aspeto, importa realçar a abrangência da problemática, na medida em que incorpora a tríade de domínios constituintes da área de Especialização: Formação, Trabalho e Recursos Humanos, não se restringindo apenas a um deles. Acresce ainda a indissociabilidade da problemática relativamente a cada um dos domínios da área de especialização, na medida em que as questões relacionadas com a carreira e a gestão de carreira influenciam os domínios da formação, trabalho e recursos humanos.

No que concerne ao domínio da formação, uma vez que uma das possibilidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira é a formação. Para além disso, no âmbito da investigação, procede-se a uma análise de necessidades de formação relativamente das competências de gestão de carreira.

No respeitante aos domínios do trabalho e recursos humanos, pois a temática das competências pode ser enquadrada nestes domínios. Acresce ainda a possibilidade de a gestão de carreira se poder constituir como um fator influenciador do desempenho do trabalhador, em resultado da possível influência na motivação do mesmo, com possíveis implicações na gestão de recursos humanos das entidades/organizações.

No que concerne ao enquadramento da problemática no âmbito da entidade onde decorreu o estágio, como já foi referenciado anteriormente, a investigação enquadra-se de forma mais específica no serviço de apoio à carreira por esta disponibilizado, sendo que a expectativa é que a investigação desenvolvida contribua para a melhoria do serviço prestado pela entidade neste âmbito, na medida em que os resultados servirão de base para a definição de experiências e

programas que contribuam para uma gestão de carreira mais consciente e eficaz, de modo a promover uma efetiva realização profissional. Esta expectativa resulta do facto de a investigação desenvolvida possibilitar a obtenção de informação útil, designadamente o nível de consciência dos estudantes da instituição de ensino superior relativamente à temática das competências de gestão de carreira, as suas necessidades no que diz respeito ao desenvolvimento destas mesmas competências, para além de possibilitar entender quais as estratégias consideradas preferenciais pelos estudantes para o seu desenvolvimento.

Importa salientar, relativamente ao diagnóstico de necessidades / interesses, que esta problemática surgiu de uma sugestão apresentada pela entidade, mais concretamente pelo acompanhante de estágio.

## **2. Enquadramento teórico da problemática do estágio**

### **2.1. Apresentação de outras investigações/experiências sobre a temática**

A pesquisa e análise de outras investigações/experiências sobre a temática abordada no âmbito do presente relatório constitui-se como uma tarefa de importância acrescida, na medida em que pode fornecer indicações relevantes para o desenvolvimento da investigação, para além de constituir como uma fonte útil na pesquisa de bibliografia relativamente às temáticas abordadas.

A principal conclusão que emerge desta pesquisa é que esta é uma área pouco explorada, uma vez que foi possível identificar um número reduzido de investigações/experiências que versam sobre esta temática, sendo que aquelas que constam do presente tópico não a abordam enquanto temática principal, mas sim em resultado da relação indissociável com as temáticas sobre as quais versam.

Apesar deste facto, considerou-se, pelas informações úteis que possibilitou obter e pelo facto de as temáticas abordadas se constituírem como indissociáveis das abordadas no presente relatório seria relevante invocar estas investigações.

Fruto desta pesquisa, emergiu como umas das principais conclusões a constatação da multiplicidade de termos que são usados para designar as competências de gestão de carreira, designação adotada no âmbito do presente relatório. Para além desta designação, no âmbito da pesquisa efetuada, foi possível identificar o uso de outras duas designações: competências de gestão pessoal de carreira e competências de carreira.

Acresce ainda o facto de no decurso desta mesma pesquisa ter sido possível identificar, na Universidade do Minho, uma iniciativa no domínio do apoio de carreira não identificada inicialmente no decurso da realização de uma breve pesquisa, com o objetivo de entender quais as estruturas e serviços que disponibilizam apoios similares ao prestado pela entidade de estágio e também de compreender que tipo de iniciativas/atividades são desenvolvidas no nosso país neste âmbito, quer no contexto universitário, quer fora deste contexto.

Esta iniciativa denomina-se “Seminário de Gestão Pessoal de Carreira- Versão A”, sendo que, segundo Loureiro (2012), o estudo prévio relativamente a esta iniciativa “foi realizado no contexto do Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho, em 2006, com um grupo de trinta e cinco participantes daquela Universidade”, caracterizando-se este seminário por ser

uma intervenção psicológica vocacional especializada de cariz preventivo que visa ajudar os estudantes nos penúltimos anos dos seus cursos de formação graduada a desenvolver uma visão positiva sobre a sua carreira, a determinar objetivos futuros para a sua vida académica e profissional e a ensaiar, de modo protegido, a execução de tais objetivos, a partir de um plano integrado e refletido de ação. (p.178)

Em termos de operacionalização, segundo Loureiro (2012),

compreende um total de três módulos organizados em nove sessões de 120 minutos cada, com periodicidade semanal, realizadas em ambiente de pequeno grupo, incluindo um pré, um pós-teste e um follow-up, para avaliação dos resultados obtidos e medidas de avaliação dos processos de aprendizagem e de ajuda. (p.181)

A primeira investigação que merece ser invocada é a abordada num artigo da autoria de Bruna Rodrigues, Ana Daniela Silva, Sara Ferreira, Sílvia Amado Cordeiro e Maria do Céu Taveira designada “Intervenção de carreira com jovens em situação de vulnerabilidade académica.”

Conforme descrevem Silva, Ferreira, Cordeiro e Taveira (2017, p.52), o estudo “visou avaliar o impacto de uma intervenção de carreira junto de um grupo de jovens do 9.º ano de escolaridade ( $N=4$ ), com trajetórias escolares de insucesso e pertencentes a baixos níveis socioeconómicos.”

No que concerne, à operacionalização da intervenção, Silva *et al.* (2017, p.52), relatam que a mesma “incluiu oito sessões semanais com os jovens, e quatro sessões com os respetivos encarregados de educação, com a duração máximo de 60 minutos”

No que diz respeito aos resultados obtidos, Silva *et al.* (2017, p.61), evidenciam que a intervenção teve “um efeito positivo na certeza vocacional e na adaptabilidade de carreira dos jovens”, na medida em que se registaram “melhorias marginalmente significativas na escala de adaptabilidade de carreira global, bem como na maioria das suas dimensões – preocupação, controlo e curiosidade.”.

As autoras acrescentam ainda que os resultados foram “corroborados por investigações muito recentes desenvolvidas com jovens em risco (...), cumprindo os objetivos propostos pela literatura científica da área no que diz respeito à promoção de competências de gestão pessoal da carreira em jovens em situação de vulnerabilidade.”

A segunda investigação que merece ser invocada foi desenvolvida por Nazaré Loureiro, no âmbito da sua tese de doutoramento em Psicologia - Área de Conhecimento em Psicologia Vocacional, na Universidade do Minho, sendo que o objetivo principal da investigação consistiu em “avaliar a eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira.” (Loureiro, 2012, p.154). O seminário cuja eficácia foi avaliada foi o “Seminário de Gestão Pessoal de Carreira- Versão A”, anteriormente explicitado.

A análise dos resultados obtidos, segundo Loureiro (2012, p. vii), permitiu concluir “pela eficácia da intervenção desenhada”, na medida em que, “a generalidade dos participantes apresenta melhores resultados no momento pós-teste, por comparação com o momento pré-teste e por comparação com um grupo de referência, não sujeito à mesma condição experimental. “

Esta investigação revelou-se particularmente útil para a identificação de bibliografia relevante no âmbito das competências de gestão de carreira.

## **2.2. Formação: entre a adaptação e a emancipação**

É um facto indesmentível que a formação assume atualmente uma notoriedade e relevância significativa na sociedade em que vivemos, dominada pelos ideais do novo capitalismo, em que emergem princípios como capital humano, produtividade, eficácia, eficiência, entre outros. Assim sendo, é de todo relevante refletir sobre o sentido subjacente a esta mesma. Estará orientada para o desenvolvimento integral do indivíduo, ou, por outro lado, encontrar-se-á estritamente orientada para a aquisição de conhecimentos e competências tendentes ao exercício de uma determinada atividade profissional?

De modo a responder a esta questão, é essencial, em primeira instância, abordar a discussão em torno do conceito de formação, sendo certo que, por vezes, este conceito é empregue de forma pouco clara, o que não pode ser dissociado da sua relação com o conceito de educação. Ora, como alude Silvestre (2003), estes dois conceitos caracterizam-se pela sua polissemia e ambiguidade, não sendo muito claros os limites que os separam.

Um dos autores que contribuiu para a discussão em torno deste conceito, Fabre (1995)<sup>3</sup>, citado em Silva (2003,p.27) referiu que “ como a educação, a formação caracteriza-se por um aspecto global: trata-se de agir sobre a totalidade da personalidade”, tendo subjacente “a transmissão de conhecimentos como a instrução, mas igualmente de valores e de saber ser , como a educação”.

Outro autor que contribuiu para a discussão em torno deste conceito foi Gougelin (1975), que explicitou um conjunto de ideias em torno deste conceito. Segundo o referido autor, formar remete-nos para uma intervenção de carácter profundo e global junto do sujeito, abarcando domínios como o intelectual, físico e moral, não dizendo respeito apenas exclusivamente à aquisição de conhecimentos, configurando-se como um fenómeno de transformação da personalidade do individuo, sendo que em resultado desta transformação pode operar-se na interação do individuo com o meio, uma alteração deste último.

Importa também, relativamente à discussão em torno deste conceito, invocar um outro autor que nos apresenta uma visão distinta das expostas anteriormente. Para Avanzini (1996)<sup>4</sup>, citado em Silva (2003, p.28), se ,por um lado, a educação diz respeito à “prática que se exerce sem objetivo limitativo, esforçando-se por desenvolver a polivalência da pessoa e, como tal, ao mesmo tempo alargar quer a sua cultura, quer as suas possibilidades de escolha profissionais outras”, por outro, descreve a formação como “a actividade desenvolvida com o objectivo de conferir ao sujeito uma competência que é, por um lado, precisa e limitada e, por outro lado predeterminada, ou seja, o seu uso é previsto desde o seu começo.” Analisando a distinção que o autor estabelece relativamente a estes dois conceitos é possível compreender que o mesmo traça entre estes fronteiras claras.

Em segunda instância, e após abordar a discussão em torno do conceito de formação é imperativo compreender qual é o sentido que se encontra subjacente à mesma.

Fruto dos ideais do novo capitalismo, as organizações encontram-se “impregnadas” de princípios e ideais que giram em torno da eficácia, eficiência, produtividade, entre outros, sendo que, como afirma Estevão (2001,p.186), para “sobreviver” num contexto de cada vez maior competitividade “qualquer organização é obrigada a prosseguir não só com uma estratégia de redução de custos de produção e de aumento de qualidade e variedade dos produtos e serviços,

---

<sup>3</sup> Fabre, M. (1995). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

<sup>4</sup> Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.

mas encarar também os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico.” Neste sentido, e como alude o referido autor, sobretudo a partir da década de 80, a formação instituiu-se como uma filosofia de gestão que visa através de um processo que se caracteriza pela existência de um contínuo de aprendizagem, o sucesso da organização.

O referido autor evidencia dois sentidos distintos no que concerne à formação. No seu entendimento esta apresenta benefícios inquestionáveis, na estreita medida em que contribuiu para promover o questionamento e reflexão acerca das práticas, potencia o aumento dos níveis de motivação dos trabalhadores e promove a eficiência. No entanto, ressalva que a mesma pode assumir outro sentido, totalmente divergente ao referido anteriormente, direcionado para

a legitimação de estruturas de dominação (Cornaton, 1979)<sup>5</sup> e de domesticação dos trabalhadores, da ideologia industrial, da definição oficial do direito à formação, da sujeição da política de formação à política de emprego (tendo em vista a reprodução da força de trabalho e a sua adaptação aos requisitos da polivalência) (Estevão, 2001, p.187).

Esta perspectiva, no entendimento do autor, funciona como impulsionadora de uma hierarquia caracterizada pela subjugação de outras formas de formação consideradas eventualmente menos relevantes, podendo eventualmente desencadear um certo eugenismo formativo e laboral, preterindo os indivíduos que não são possuidores de um vasto catálogo de competências em detrimento daqueles que, pelo contrário, são sobrequalificados, sendo certo que desta forma se contribui para o perpetuar das desigualdades sociais e laborais.

É ponto assente que se operou uma mudança de paradigma, com a transição do conceito de educação ao longo da vida para o de aprendizagem ao longo da vida, como afirma Lima (2010), quando refere que se tem verificado nas últimas décadas

---

<sup>5</sup> Cornaton, M. (1979). La transformation permanente, pouvoir, autorité, puissance dans l'éducation et la formation. Em Y. Palazzeschi, *Introduction à une sociologie de la formation (Volume 2)* (pp. 236-237). Paris: L' Harmattan.

um complexo processo de mudança, tanto conceptual quanto de orientação política, fazendo esbater a origem mais democrática e emancipatória do ideal de educação ao longo da vida e preferindo realçar as capacidades adaptativas funcionais traduzidas pelo elogio da aprendizagem ao longo da vida. (p.50)

, verificando-se uma subordinação da educação e do conhecimento a dimensões utilitaristas, em prejuízo do seu potencial crítico, transformador e potenciador do desenvolvimento humano (Lima,2012).

O autor alude ainda à subordinação a determinadas perspectivas mais tecnocráticas no que à formação e à aprendizagem ao longo da vida diz respeito, tornando a vida num contínuo de aprendizagens úteis e eficazes, e a um estatuto técnico-instrumental conferido por uma substantiva centralidade atribuída à educação, formação e aprendizagem, em detrimento das suas virtudes emancipatórias, críticas e potenciadoras do desenvolvimento humano.

Posto isto, é possível afirmar relativamente ao sentido subjacente à formação, que se verifica uma orientação para o desenvolvimento de conhecimento e competências e de subordinação a uma perspectiva mais instrumental, de subjugação aos ideais do novo capitalismo, como a produtividade, eficácia, eficiência, em detrimento de uma visão centrada na emancipação dos sujeitos, numa perspectiva crítica e orientada para o seu desenvolvimento em todas as dimensões constituintes: física , intelectual e moral.

### **2.3. Competências: da perspectiva qualificacionista à perspectiva emancipatória**

Observa-se que o conceito de competências apresenta uma presença cada vez mais acentuada no léxico do “mundo do trabalho” e tem despertado um forte interesse entre todos os atores envolvidos no mesmo. No entanto, tal como refere Le Boterf (2005), a importância atribuída a este conceito apenas começou a crescer a partir da década de 70. Todavia, desenvolveu-se de tal maneira que, na atualidade, assume o papel de conceito-chave, em resultado da cada vez maior competitividade, quer do mercado empresarial, quer do mercado laboral, que tem como principal consequência uma atenção cada vez maior das empresas, das organizações e dos indivíduos às competências.

Do ponto de vista histórico, o conceito de competência é sucedâneo do conceito de

qualificação, assumindo particular destaque na década de 80, conforme refere Parente (2008), que aponta que a génese da sua crescente importância esteve relacionada com

alterações da estrutura do emprego e das ocupações quer em qualidade, quer em quantidade, com fortes transformações na estrutura de qualificações, através do surgimento de novos empregos e profissões, da regressão e desaparecimento de outros, da escassez de determinadas qualificações e competências no mercado de trabalho e da obsolescência de outras, da instabilidade das relações contratuais e atipicidade das formas de emprego, etc. (p.21)

Conforme realça Parente (2008), no quadro dos recursos humanos, assiste-se a uma mudança paradigmática que assenta na transição das qualificações para as competências, não obstante o facto de estas pressuporem a qualificação, podendo advir, quer da formação de carácter formal, quer da experiência profissional do indivíduo. No entanto, as competências, como advoga, “definem-se pela capacidade de mobilizar os recursos”, sendo que, como refere, o essencial é “ ‘ter capacidade para’, ‘ser capaz de’, mobilizar efectivamente os saberes para um desempenho laboral eficaz” (Parente, 2008, p.21).

Conforme referem Cabral-Cardoso, Estevão e Silva (2006), existem na literatura duas perspetivas distintas acerca das competências, sendo que uma preconiza as competências como atributo e a outra como comportamento.

A primeira perspetiva, apresenta uma visão do conceito como “atributos do indivíduo, mais propriamente com os atributos necessários para que o indivíduo desenvolva trabalho competente” (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, p12), sendo que esta visão nos remete para a ideia expressa por Le Boterf (2008), de possuir competências, ou seja, recursos, tais como conhecimentos, saber-fazer, etc., que possibilitam agir com competência. A segunda perspetiva, por outro lado, alude a uma ideia de competências como “desempenho ou como o resultado qualificado (‘competente’) desse desempenho” (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006, p.13). Expressa-se aqui a ideia apresentada por Le Boterf (2008), de ser competente, ou seja, a capacidade de agir e de ser bem-sucedido numa determinada situação de trabalho, mobilizando um conjunto apropriado de recursos (saberes, saber-fazer, comportamentos...).

Uma questão sobre a qual é imperativo refletir diz respeito ao sentido atribuído às competências. Estará o conceito orientado numa perspetiva de “qualificacionismo” ou de adaptação funcional ou, por outro lado, para um objetivo emancipatório e de contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo? É certo que atualmente vivenciamos um paradigma no campo da educação ao longo da vida em que a mesma está “subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento económico, à empregabilidade e à competitividade” (Lima, 2016, p.56). É esta visão que podemos adjetivar de “qualificacionista” e de adaptação e subordinação à vertente económica que predomina também no campo das competências.

Quando se evoca a questão das competências, é necessário refletir criticamente sobre a crescente importância atribuída a este conceito, na medida em que parece transparecer a ideia da existência de uma “ditadura das competências”, resultante da proliferação da ideia de que o desenvolvimento de competências se naturalizou de tal forma que “impõe” os indivíduos a procurar alargar o seu leque de competências, construindo uma espécie de “catálogo de competências”, sendo que os indivíduos incorporam acriticamente esta ideia, ignorando muitas vezes a relevância, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista profissional das competências que lhes são colocadas à disposição para desenvolver. Importa, pois, uma tomada de decisão consciente dos indivíduos no que concerne a esta temática, tendo sempre em consideração os seus interesses, motivações e necessidades a cada momento e não aquilo que eventualmente lhes possa ser imposto pelo “mercado”. O autoconhecimento e autoconsciência desempenham aqui um papel preponderante, uma vez que, quanto mais o indivíduo se conhecer e quanto maior for a consciência sobre si próprio, mais consciente vai estar dos seus interesses, motivações e necessidades.

## **2.4. Carreira**

Fruto da conjuntura económica e laboral que vivenciamos, perspetiva-se cada vez mais importante o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, de modo a possibilitar o sucesso a nível laboral. Neste sentido, antes de explicitar as temáticas da gestão de carreira e das competências de gestão de carreira, importa compreender e refletir em torno do conceito de carreira.

Este conceito tem assumido um destaque cada vez maior no léxico do mundo laboral, no entanto, constata-se que o mesmo se caracteriza por um certo grau de ambiguidade, na medida em que subjacente a ele está uma variedade de aceções, sendo este facto evidenciado por Passos (2000), que fazendo menção a Hall (1976)<sup>6</sup>, descreve cada uma das aceções identificadas por este autor.

A primeira aceção diz respeito à perspetiva tradicional (Gomes, Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha, Cabral-Cardoso & Marques, 2008), tendo subjacente uma visão de carreira como desenvolvimento profissional, sendo que como refere Passos (2000), o conceito de carreira se encontra associado à mobilidade do indivíduo na hierarquia da organização, dizendo respeito a “uma sequência de posições geralmente ascendentes na hierarquia de uma organização, que os seus membros vão ocupando ao longo da vida”, sendo que corresponde a “uma propriedade estrutural das organizações, um percurso pré-determinado pela organização empregadora, segundo uma sequência mais ou menos previsível e idêntica para todos os indivíduos que se encontram nessa ‘carreira’ “ (Gomes *et al.*, 2008, p.572).

Outra aceção é a de carreira enquanto ocupação profissional, relacionando-se com “as actividades desenvolvidas por um profissional ao longo da sua vida activa” (Gomes *et al.*, 2008, p.573), sendo que se contra associada a actividades profissionais que pressupõem uma mobilidade ascendente independentemente da organização, no decurso do tempo de trabalho (Passos, 2000), excluindo-se actividades que não representem ocupações com responsabilidade e complexidade crescente no decurso do percurso profissional (Gomes *et al.*, 2008). Como descrevem os referidos autores, esta aceção tem subjacente “a ideia de avanço/promoção e de desenvolvimento”, pressupondo que, ao longo do seu percurso profissional, o indivíduo vai realizando tarefas de maior complexidade, prestígio e responsabilidade” (Gomes *et al.*, 2008, p.573).

É possível identificar uma outra aceção do conceito de carreira, a carreira enquanto trajetória profissional, ou seja, o conjunto das ocupações profissionais de um indivíduo ao longo da sua vida (Passos, 2000), sendo que como realçam Gomes *et al.* (2008), esta aceção não carece da existência de uma ligação estável a um setor de atividade em específico, nem de mobilidade ascendente ao nível hierárquico na organização.

Por último, é possível identificar ainda a aceção de carreira como sequência de

---

<sup>6</sup> Hall, D. T. (1976). *Career in organizations*. New York: Scott, Foresman & Company.

experiências profissionais ao longo da vida, representando a carreira numa perspectiva mais dinâmica em que a mesma personifica a vivência subjetiva das atividades que integram o histórico profissional dos indivíduos (Gomes *et al.*, 2008; Passos, 2000), sendo a carreira encarada como “o conjunto de mudanças nas aspirações, concepções e atitudes dos indivíduos face à sua vida profissional” (Gomes *et al.*, 2008, p.577).

#### **2.4.1. Fases da Carreira**

Considerando a carreira profissional num contínuo temporal que é transversal à vida dos indivíduos, e tendo em conta o referido por Sousa, Duarte, Sanches e Gomes (2006, p.162), quando mencionam que a mesma pode ser analisada à luz da teoria dos estádios de carreira que preconiza a carreira como “um processo evolutivo que deve ser analisado ao longo da vida do indivíduo considerando as interações do trabalho e família, o trabalho e o autodesenvolvimento”, é possível entender a carreira profissional, como ressaltam os referidos autores, em cinco estádios/fases identificadas por Schein (1978)<sup>7</sup>.

A primeira fase denomina-se fase de exploração, e a sua principal característica reside no facto de ser no âmbito da mesma que se procede à passagem do “mundo escolar” para o “mundo do trabalho”, sendo uma fase caracterizada pela necessidade de tomada de decisões, decisões estas que irão influenciar de forma decisiva o itinerário profissional dos indivíduos, fazendo, na maior parte dos casos, com que esta seja uma fase crítica (Sousa *et al.*, 2006).

A esta primeira fase, segue-se a fase de estabelecimento que, como aludem Sousa *et al.* (2006), tem como marco característico a entrada de modo efetivo no mercado de trabalho, onde o indivíduo é colocado perante a situação de aceitar ou não o primeiro emprego, sendo que geralmente é nesta fase que se inicia a busca pelo primeiro emprego.

A esta fase segue-se a fase de desenvolvimento que é possível que se caracterize por um período de grande produtividade e de desempenhos profissionais de excelência que podem ter como principal consequência a assunção de novas ambições profissionais, sendo certo que o oposto deste cenário também é passível de ocorrer, estando intimamente ligado a escolhas previamente levadas a cabo pelos indivíduos (Sousa *et al.*, 2006). Como também evidenciam os autores, é no âmbito desta fase que geralmente ocorrem situações de transferência e promoções.

Para além das fases referidas anteriormente, é ainda possível identificar a fase de

---

<sup>7</sup> Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Boston: Addison Wesley.

maturação, caracterizada pela assunção de um papel de *coach*/mentor, pois, como referem Sousa *et al.* (2006, p.162), “o processo de transferência de conhecimento tácito e também explícito passa a ser fulcral nesta fase, podendo assumir-se como uma fonte de satisfação para o indivíduo.”

Por último, importa ainda ressaltar a fase de declínio, caracterizada pelo facto de se constituir, como descrevem Sousa *et al.* (2006, p.162), como uma preparação formal para a reforma, na medida em que, como aludem “o indivíduo passa a ter uma vida menos estruturada em função das actividades profissionais, tendo agora disponibilidade para assumir outro tipo de papéis na comunidade.”

#### **2.4.2. Modelos de carreira**

Ainda no que concerne á temática da carreira, importa abordar os modelos de carreira, sendo que, como referem Sousa *et al.* (2006), de acordo com a literatura, é possível identificar três modelos de carreira: tradicional, ilimitada e *protean*.

Relativamente à primeira, como referem os autores anteriormente referenciados, desenrola-se no âmbito de uma ou duas organizações.

Em contraponto com a carreira tradicional, a carreira ilimitada não se caracteriza por este carácter tão “restrito”, constituindo-se como a “sequência de oportunidades que transcendem os limites de uma única organização (emprego)” Sousa *et al.* (2006, p.165).

Por fim, o terceiro modelo de carreira que, segundo Sousa *et al.* (2006) , é possível identificar na literatura, é o modelo *protean*, sendo que, como realçam, se constitui para alguns como o modelo de carreira para o século XXI, caracterizando-se por ser dirigido pelo próprio indivíduo, que pode alterar o rumo da sua carreira, tendo em conta as suas mudanças ou do ambiente que o rodeia. Importa então pela sua preponderância compreender de forma mais aprofundada os traços distintivos deste modelo de carreira.

Os traços fundamentais deste modelo constam do quadro 1.

### Quadro 1 - Os traços fundamentais das carreiras proteanas

• <b>Objetivo da carreira</b>	• Bem-estar psicológico.
• <b>Responsabilidade pela carreira</b>	• Do indivíduo e não da organização.
• <b>Percurso de carreira</b>	• Sucessão de mudanças de identidade e aprendizagem contínua ao longo da vida.
• <b>Senioridade</b>	• Em função da carreira e não da idade.
• <b>O que espera da organização</b>	• Novos desafios e oportunidades para novos relacionamentos.
• <b>O que não valoriza</b>	• Programas formais de formação, promoções hierárquicas. • Saber aprender, em vez de saber-ser.
• <b>Elementos chave do sucesso</b>	• Empregabilidade, em vez de segurança no emprego. • A vida como um todo, em vez de apenas o trabalho.

**Fonte:** Elaboração Própria, adaptado de Sousa *et al.* (2006)

Levanta-se no quadro da explicitação dos traços fundamentais do modelo *protean* uma questão pertinente, que diz respeito a entender quais as principais diferenças entre este modelo e o modelo tradicional de carreira. O quadro 2 ilustra as principais diferenças entre estes dois modelos.

### Quadro 2 - Quadro comparativo entre a carreira tradicional e a carreira *protean*

	<b>Tradicional</b>	<b>Protean</b>
<b>Limites</b>	Uma ou duas organizações	Múltiplas organizações
<b>Identidade</b>	Dependente do empregador	Independente do empregador
<b>Relações</b>	Segurança no emprego	Empregabilidade para performance e empregabilidade
<b>Competências</b>	Específicas à organização	Transferíveis
<b>Medida do sucesso pela/o</b>	Remuneração, promoção, estatuto	Trabalho, psicologicamente significativo
<b>Responsabilidade pela gestão de carreiras</b>	Organização	Individual
<b>Atitudes-chave</b>	Compromisso/envolvimento organizacional	Satisfação no trabalho e compromisso/envolvimento profissional

**Fonte:** Elaboração própria, adaptado de Sousa *et al.* (2006)

## **2.5. Gestão de carreira**

Gerir carreiras remete-nos à primeira vista para um processo complexo, não se afigurando como uma tarefa fácil, tendo em conta aquilo que refere Peretti (1998, p.249), quando afirma que “gerir carreiras é ter em atenção , tanto no presente como no futuro, as necessidades da empresa ,as expectativas manifestadas pelos colaboradores e os potenciais individuais.”

Levanta-se, assim, uma questão fundamental, que reside em compreender em que consiste o conceito de gestão de carreira. No que concerne a este conceito, Ayranci e Oge (2011), descrevem que o mesmo abarca um processo que possibilita planejar e gerir carreiras de modo a corresponder, quer às necessidades dos indivíduos, quer às necessidades das organizações, incorporando as funções de planeamento de carreira e de desenvolvimento de carreira. Como aludem os referidos autores, se, por um lado, o planeamento de carreira consiste naquilo que deve ser realizado de modo a identificar e alcançar os objetivos de carreira do indivíduo, o desenvolvimento de carreira é um elemento facilitador deste último, ao fornecer aos trabalhadores a capacidade de avaliar e expandir o seu conjunto de competências.

Vivenciamos atualmente tempos marcados por uma forte competitividade do mercado laboral, que diferem significativamente do paradigma que vigorou durante várias décadas, constatando-se que caiu no esquecimento e em desuso a ideia de um “emprego para a vida”. Na realidade, verifica-se que o mercado de trabalho se caracteriza de uma forma bem vincada pela flexibilidade, sendo que esta se assume cada vez mais como um requisito indispensável para uma inserção bem-sucedida nesse mercado e para o sucesso ao nível laboral. Ora, este facto é passível de ser compreendido à luz dos dados do Fórum Económico Mundial em que se evidencia, por exemplo, que no horizonte temporal 2015-2020, mais de um terço das competências consideradas importantes no mercado de trabalho terão mudado (World Economic Forum, 2018).

Conforme alude Ball (1997), diversos estudos apontam para a mudança da natureza no desenvolvimento de carreira, na medida em que são oferecidas poucas oportunidades de segurança no emprego a longo prazo e de progressão na carreira por parte de organizações mais simples e menos evoluídas, com evidentes implicações nas motivações dos trabalhadores.

A este respeito, Passos (2000, p. 423) acrescenta que como culminar de uma dinâmica que impele as organizações a procurarem ser cada vez mais eficazes e produtivas, muitas organizações “adoptaram uma estratégia de diminuição do seu efectivo de empregados e desenvolveram contratos flexíveis de trabalho”, sendo que, obviamente, como alude a referida

autora, esta é passível de ser compreendida como uma mudança profunda, na medida em que estamos perante “ uma mudança da natureza das carreiras, em que a confiança na organização para dar forma à carreira está a ser substituída pela performance individual” Passos (2000, p. 423).

Como perspectiva Ball (1997), verifica-se uma mudança no ónus, no que concerne à gestão de carreira, tendo como implicação o facto de cada vez mais os indivíduos necessitarem de se autogerirem no que às questões da carreira diz respeito. Esta mudança de paradigma, que toma forma com uma individualização da temática da gestão de carreira, remete-nos, ainda, para um aspeto relevante, que diz respeito à responsabilização individual dos sujeitos no que toca a esta temática e, conseqüentemente, também no que diz respeito à empregabilidade, tornando o indivíduo num “empresário de si próprio”, desresponsabilizando-se, quer a sociedade, quer as organizações.

A este respeito, Gomes *et al.* (2008) evidenciam uma ideia-chave que merece reflexão e destaque, que reside na responsabilidade partilhada no que concerne à gestão de carreira, sendo que, no seu entendimento, não obstante o facto de esta ser uma responsabilidade do indivíduo, consideram primordial que os empregadores também assumam um papel relevante neste aspeto, de modo a possibilitar a retenção do talento.

## **2.6. Competências de gestão de carreira**

Em resultado da conjuntura económica e laboral, anteriormente exposta, realça-se a necessidade de os indivíduos desenvolverem a capacidade de gerir eficazmente a sua carreira, sendo que, neste sentido, o desenvolvimento de competências de gestão de carreira assume capital importância. Importa então compreender este conceito e explorar a sua importância.

O termo começa a ser largamente utilizado no contexto do ensino superior na década de 90, sendo que a adoção deste conceito reenquadra a atividade dos serviços de carreira das instituições de ensino superior, mais orientados para a consciencialização acerca da carreira, para o desenvolvimento efetivo de competências com o objetivo de os estudantes desenvolverem as suas carreiras (Hustler, Ball, Carter, Halsall, Ward & Watts, 1998).

Como destacam Hustler *et al.* (1998), em diversos projetos observam-se perspectivas diferentes em torno deste conceito. Se, por um lado, em alguns casos, o foco principal era a empregabilidade, em outros era a empregabilidade sustentada. Os autores destacam ainda o foco

principal em alguns casos no planeamento de carreira (por exemplo, o desenvolvimento de um plano de carreira realístico), que contrastava com a incorporação em outros da eficácia laboral (trabalho em equipa, adaptabilidade, flexibilidade, etc.). Referem ainda que, em alguns casos, a preocupação principal era atender às necessidades dos empregadores, a qual contrastava com a consciência crítica em torno das mudanças no mundo laboral que emanavam de outros projetos. Por fim, os autores aludem ao facto de, em alguns desses projetos, as competências de gestão de carreira serem vistas como um “subconjunto” das competências pessoais e, em outros, serem encaradas como meta-competências necessárias para promover a transferência efetiva das competências pessoais para outros ambientes.

Em suma, através da análise das distintas perspetivas anteriormente expostas, é possível perspetivar que não se verifica a existência de uma perspetiva consensual em torno das competências de gestão de carreira.

De modo a explicitar as competências de carreira, Defillipi e Arthur (1994) distinguem três tipologias distintas: saber como, saber porquê e saber quem. Como realça Ball (1997), a primeira está relacionada com o conhecimento e habilidades relacionadas com o trabalho, que se manifestam na performance do individuo, a segunda diz respeito à motivação de carreira, significado pessoal e identificação com a organização e a última é onde se enquadra, por exemplo, o *networking*, quer dentro, quer fora da organização, quer para benefício individual.

De acordo com Jackson e Wilton (2016), as competências de gestão de carreira abrangem a formulação informada de objetivos de carreira, a compreensão do mercado de trabalho, habilidades no que diz respeito à procura de emprego, identificação de oportunidades de aprendizagem relevantes e *networking*.

Por outro lado, Watts (2006) evidencia que o conceito de competências de gestão de carreira é passível de ser compreendido através de dois “prismas” distintos, sendo no primeiro entendido como um subconjunto das competências de empregabilidade e, por outro lado, no segundo como um conjunto de “meta-habilidades” que permitem aos individuos desenvolver e utilizar todo o conjunto de outras habilidades que dispõem.

Como realça Evans (2008), num contexto caracterizado por uma mudança significativa do mercado de trabalho, é fulcral que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam gerir as suas carreiras a longo prazo, destacando, por exemplo, o Reino Unido e o Canadá, países nos quais o desenvolvimento destas competências assume uma importância crítica na agenda educativa.

Pela possível confusão que é ocorrer entre os conceitos de empregabilidade e competências de gestão de carreira importa distinguir estes dois conceitos.

Tal como aludem Shawn, Healy, Pilkington e Houghton (2003)<sup>8</sup> citados em Evans (2008), a relação entre os conceitos de empregabilidade e competências de gestão de carreira reside no facto de que, se os indivíduos possuírem confiança, autoconhecimento e atributos pessoais associados com competências de gestão de carreira, serão empregáveis.

Relativamente a este tópico, Evans (2008) acrescenta que a relação entre estes dois conceitos se relaciona com o facto de as competências de gestão de carreira poderem ser entendidas como um subconjunto da empregabilidade. Isto significa que, de modo a potenciar a sua empregabilidade, o individuo necessita de um conjunto de competências de gestão de carreira.

As competências de gestão de carreira diferem das competências de cariz técnico, associadas ao exercício de uma atividade profissional e também das competências consideradas relevantes no mercado de trabalho, podendo ser entendidas como competências facilitadoras de uma gestão de carreira eficaz.

De modo a evitar confusões conceptuais, importa estabelecer uma distinção entre estas competências e as designadas competências transversais.

Este último conceito tem vindo a ganhar cada vez mais notoriedade, em resultado da evidência de que as competências técnicas não são as únicas necessárias para o exercício de uma atividade profissional, sendo este facto passível de ser comprovado constatando-se a crescente valorização de que estas mesmas têm sido alvo no mercado de trabalho.

Esta notoriedade é passível de ser compreendida à luz de um estudo da autoria de Diana Aguiar Vieira e Ana Paula Marques, designado “Preparados para trabalhar?”, em que uma das principais conclusões reside no facto de as competências transversais se constituírem como um fator que funciona como uma vantagem na competição pelo emprego e no suporte de uma empregabilidade sustentável, sendo esta opinião consensual entre estudantes, recém-diplomados e empregadores (Vieira & Marques, 2014).

Assim sendo, importa então compreender o que caracteriza este conceito.

Segundo Cabral-Cardoso, Estevão e Silva (2006, p.37), dizem respeito ao “conjunto de competências que, tal como a designação indica, são transversais às diferentes profissões/actividades profissionais e que facilitam a empregabilidade (entendida aqui, em sentido

---

<sup>8</sup> Shaw, M. A., Healy, R. J., Pilkington, R., & Houghton, P. (2003). *Pioneering employability in the HE curriculum*. Birmingham: SEDA.

lato).”

Estas competências caracterizam-se essencialmente por dois aspetos fundamentais, a transversalidade, ou seja, pelo facto de serem transversais a diversos contextos, não sendo específicas, quer ao nível profissional, quer o nível situacional e também pela transferibilidade, que diz respeito ao facto de serem passíveis de serem aplicadas num domínio diferente daquele em que foram adquiridas, não estando apenas “alocadas” a este.

### **2.6.1. Modelos de competências de gestão de carreira**

É possível identificar na literatura diversos modelos no que concerne às temáticas das competências gestão de carreira, sendo que no decurso deste tópico serão explicitados aqueles que foram considerados mais relevantes.

O primeiro modelo designa-se por *Australian BluePrint for Career Development*, tendo sido desenvolvido por iniciativa do *Ministerial Council for Employment, Education, Training and Youth Affairs* (Conselho Ministerial para o Emprego, Educação, Formação e Assuntos da Juventude), contando com o contributo diversos agentes, quer do setor público, quer do setor privado, que contribuíram para o desenvolvimento do modelo, quer através de sugestões, quer através do teste do mesmo (Ministerial Council for Employment, Education, Training and Youth Affairs, 2010).

Consiste num instrumento que pode ser utilizado para desenhar, desenvolver e avaliar programas ligados ao desenvolvimento de carreira de jovens e adultos, tendo sido utilizado desde os primórdios do seu desenvolvimento em 2003 em diversos contextos, designadamente escolas primárias, escolas secundárias, universidades entre outras, sendo que o mesmo identifica as competências, atitudes e conhecimentos que os indivíduos necessitam de modo a fazer escolhas acertadas e a gerir eficazmente a sua carreira (Ministerial Council for Employment, Education, Training and Youth Affairs, 2010).

Este modelo preconiza um conjunto de onze competências enquadradas em três áreas distintas como se observa no quadro seguinte:

### **Quadro 3 - Competências de gestão de carreira segundo o Australian Blueprint for Career Development**

#### **Área A – Gestão pessoal**

1. Construir e manter um autoconceito positivo
2. Interagir positivamente e eficazmente com os outros
3. Mudar e crescer ao longo da vida

#### **Área B - Aprendizagem e exploração do mercado de trabalho**

4. Participar em iniciativas de aprendizagem ao longo da vida que suportem os objetivos de carreira
5. Localizar e usar eficazmente informação relativa à carreira
6. Compreender a relação entre o trabalho, a sociedade e a economia

#### **Área C- Construção de carreira**

7. Proteger/criar e manter o trabalho
8. Tomar decisões de melhoria de carreira
9. Manter papéis equilibrados em relação à carreira e à vida
10. Compreender a natureza mutável dos papéis na vida e no trabalho
11. Estudar, participar, e gerir o processo de gestão de carreira

**Fonte:** Elaboração Própria, traduzido e adaptado de “The Australian Blueprint for Career Development”, disponível em

[https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian\\_blueprint\\_for\\_career\\_development.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_blueprint_for_career_development.pdf), acessado em 24 de fevereiro de 2019

Um segundo modelo é proposto por Ball (1997) que apresenta uma proposta com quatro competências de gestão de carreira distintas. O autor evidencia o facto de o modelo por si proposto se constituir como uma tentativa de oferecer maior clareza relativamente à definição de comportamentos e competências para o processo de autogestão da carreira por parte dos indivíduos, no seu entendimento, benéfico, quer para estes mesmos, quer para as entidades empregadoras. Destaca ainda a génese deste mesmo na análise de entrevistas de estudo de caso, conduzidas com o intuito de preparar um livro em torno da temática da mudança a meio da carreira, escrito, segundo descreve, predominantemente a partir da perspetiva do indivíduo no local de trabalho. O modelo, é constituído por quatro competências, que, como refere o autor, se sobrepõem.

A primeira, *optimizing career prospects*, diz respeito a otimizar as perspetivas de carreira. No entendimento do autor esta competência emerge da questão: Como podem os indivíduos criar o conjunto adequado de circunstâncias para desenvolver as suas carreiras perante a aparente falta

de oportunidades de progressão na carreira? O autor destaca um conjunto de elementos-chave, como por exemplo adotar uma abordagem direcionada por objetivos no planeamento de carreira, antecipar futuras mudanças na vida e nos negócios e promover os próprios interesses de carreira, referenciado também o trabalho em rede, vulgarmente designado *networking*, quer ao nível interno, na organização, quer externamente. O autor aborda também a habilidade de ter uma visão de futuro, pois, como refere, devemos estar conscientes de como os negócios e as mudanças tecnológicas vão afetar as organizações no âmbito das quais trabalhamos, de modo a estarmos conscientes das oportunidades emergentes e de contratação.

A segunda competência, *career planing – playing to your strengths*, diz respeito, segundo o autor, a “jogar” com os pontos fortes no que concerne ao planeamento de carreira, pois como evidencia o autor, num ambiente laboral em constante mutação, é necessário garantir a adaptabilidade e capacidade de lidar de forma eficaz com estas mudanças, sendo que uma das estratégias de modo a conseguir este objetivo é manter a carreira e o desenvolvimento profissional sobre constante revisão.

A terceira competência, *engaging in personal development*, consiste em envolver-se no desenvolvimento pessoal, pois como evidencia o autor, em resultado do facto de os empregadores não serem capazes de garantir continuidade do emprego ao longo da vida ou progressão ascendente na carreira, pois encaram o desenvolvimento de carreira como uma forma de reter e motivar os trabalhadores, o desenvolvimento de carreira vai perdendo destaque, sendo dado mais destaque ao desenvolvimento pessoal. O autor alude ao facto de que, perante isto, os trabalhadores devem estar preparados para retirar vantagem das oportunidades de desenvolvimento pessoal que existam, não só na perspetiva do seu bem-estar psicológico, mas também de modo a “manter o seu valor” num ambiente de trabalho cuja principal característica é a constante mudança. Para o efeito, como alude o autor, irão necessitar de autoconhecimento suficiente para rever e identificar as suas necessidades de desenvolvimento, sendo que também necessitarão de refletir em torno de formas de trabalhar mais eficazmente, manter a motivação e trabalhar de modo a alcançar os objetivos de carreira, para além da necessidade de ter uma atitude positiva perante o processo de aprendizagem.

Por fim, a última competência, *balancing work and non-work*, diz respeito a balancear o trabalho e “não-trabalho”. Como realça o autor, o balanço entre estes dois aspetos é problemático devido às demandas competitivas dos diferentes clientes e dos inconvenientes do trabalho a partir de casa. Assim sendo, como refere, esta competência é solicitada a todos os integrantes do

mercado de trabalho, pois a relação entre estes dois conceitos não é estática e está em constante mudança. Os momentos de trabalho e “não-trabalho” têm uma relação indissociável e uma relação mútua, na medida em que o trabalho influencia tudo o que está para além e vice-versa. Utilizando uma expressão que é apanágio da área da Gestão de Recursos Humanos: “a carreira é a vida”, sendo assim, é necessário balancear estas duas componentes, de modo a possibilitar o surgimento de oportunidades de desenvolvimento, a conciliação da vida profissional e pessoal e a motivação dos trabalhadores.

Relativamente aos modelos em torno da temática das competências de gestão de carreira, importa ainda fazer referência ao modelo desenvolvido por Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers e Blonk (2013), que tendo por base um conjunto de seis competências, construíram e validaram aquilo que designaram por *Career Competencies Questionnaire*. Os referidos autores preconizam três dimensões distintas: reflexiva, comunicacional e comportamental, sendo que cada uma destas dimensões incorpora duas competências.

No que concerne à primeira dimensão, a primeira competência, *reflection on motivation*, diz respeito à reflexão acerca das motivações, ou seja, naquilo que impulsiona os indivíduos no prosseguimento das suas carreiras e a segunda, *reflection on qualities*, à reflexão acerca das qualidades, corresponde à compreensão das competências, pontos fortes e fracos de que o indivíduo é possuidor (Akkermans *et al.*, 2013).

No âmbito da segunda dimensão, correspondente a uma vertente mais comunicacional, é possível identificar o *networking* e aquilo que os autores designam de *self-profiling* (Akkermans *et al.*, 2013). A primeira diz respeito ao estabelecimento de uma rede profissional individual e capacidade de a expandir tendo como propósito principal a carreira. A segunda, por outro lado, encontra-se associada àquilo que podemos designar de *marketing* pessoal, ou seja, a capacidade de o indivíduo conseguir demonstrar perante o mercado de trabalho e potenciais os conhecimentos, habilidades competências e características distintivas que o caracterizam.

Por fim, na terceira e última dimensão, enquadram-se as competências *work exploration* e *career control*. A primeira consiste na busca por oportunidades de carreira e de trabalho intensiva por parte dos indivíduos e a segunda à influência exercida pelo indivíduo sobre os processos de trabalho e os processos relacionados com o trabalho, ao estabelecer objetivos e ao definir o modo como vai conseguir esses mesmo objetivos (Akkermans *et al.*, 2013).

Por fim, é possível referir ainda um outro contributo respeitante à temática das competências de gestão de carreira, da responsabilidade de Kuijpers, Schyns e Scheerens (2006),

que nos apresentam um constructo constituído por seis competências. Do conjunto de competências evidenciadas fazem parte: *networking*, *career control*, *motivation reflection* e *work exploration*, já explicitadas aquando da abordagem do modelo de Akkermans *et al.* (2013), embora esta última com um sentido diferente, na medida em que para Kuijpers, Schyns e Scheerens (2006), diz respeito à orientação da identidade profissional do indivíduo numa determinada situação de trabalho áquilo que lhe é solicitado no que diz respeito aos seus valores e competências.

Os autores consideram ainda outras duas competências, *career-actualization-hability*, que diz respeito ao entendimento por parte do indivíduo dos seus objetivos pessoais e valores que orientam a prossecução da sua carreira e *career reflection*, que diz respeito, segundo os mesmos, à capacidade de rever o manancial de competências que possui por relação com a própria carreira.

## **2.6.2. Desenvolvimento de competências de gestão de carreira**

Levanta-se, assim, uma questão de capital importância, que reside em compreender como é que um indivíduo pode desenvolver competências de gestão de carreira.

Relativamente a esta questão, Evans (2008), refere que, na estreita medida em que há um conjunto de definições distintas em torno das competências de gestão de carreira, não é possível identificar a “forma ideal” para o seu desenvolvimento, remetendo-nos para o trabalho levado a cabo por Watts e Hawthorne (1992)<sup>9</sup>, que evidenciam três perspetivas distintas em torno do desenvolvimento destas competências.

A primeira perspetiva referida pela autora, é, como descreve, uma perspetiva integrada, preconizando a ideia do desenvolvimento destas competências através da incorporação das mesmas nos diferentes “módulos” constituintes do currículo.

A segunda perspetiva evidenciada pela autora diz respeito a uma abordagem modular que, segundo a mesma, consiste no desenvolvimento através de um módulo específico avaliável, sendo que estas podem ser de natureza genérica, podendo assim ser adotadas por várias áreas disciplinares, ou por outro lado, customizadas para ir de encontro a um dado curso ou disciplina, evidenciando os exemplos das universidades de *Reading* e *Central Lancashire* no Reino Unido, que desenvolveram módulos separados de competências de gestão de carreira, sendo que os

---

<sup>9</sup> Watts, A. G., & Hawthorn, R. (1992). *Careers education and the curriculum in higher education*. Cambridge: CRAC.

mesmos abrangiam uma variedade de temáticas como informações sobre o mercado de trabalho, teoria da escolha ocupacional, competência de tomada de decisões de carreira e competências para conseguir um emprego, sendo ministrados através de uma combinação de aprendizagem independente, tutoriais baseados em aulas e suporte tutorial *online*.

Por fim, a última perspectiva consiste numa abordagem distinta das mencionadas anteriormente, sendo, conforme descreve a autora uma abordagem extracurricular, utilizando como alguns dos meios, os eventos de carreira, workshops, o atendimento presencial providenciado pelos serviços de apoio à carreira ou a aprendizagem baseada ou relacionada com o trabalho que permita ao indivíduo pôr em prática as suas competências de gestão de carreira

Para além das perspectivas enunciadas, e indo para além da lógica académica nas mesmas patentes, importa também realçar um conjunto de estratégias/experiências/atividades passíveis de contribuir para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, como por exemplo, a mentoria, *coaching*, conferências e seminários, experiência profissional, mobilidade internacional, voluntariado, associativismo, associativismo estudantil, entre outras.

### **2.6.3. Importância das competências de gestão de carreira**

Importa então compreender qual a importância das competências de gestão de carreira. Relativamente a esta questão Miller e Liciardi (2003) evidenciaram os resultados obtidos junto de estudantes de uma disciplina disponibilizada pela *Victoria University*, na Austrália, designada *Career Development and Planning*, em que, entre outros aspetos, emerge o contributo para o desenvolvimento de uma consciência em torno das suas opções de carreira, designadamente a compreensão do ambiente de trabalho que desejavam, quais as áreas que lhes ofereciam e possibilitavam usufruir de oportunidades de crescimento e responsabilidade. Ora, isto demonstra o contributo relevante das estratégias que possibilitam o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

Numa outra perspectiva, Brigdstock (2009) alude a diversos estudos realizados que evidenciam o impacto das competências de gestão de carreira, sendo que estes se estendem para além dos efeitos propiciados na empregabilidade dos graduados. A autora alude ainda à

análise levada a cabo por Hughes, Bosley, Bowes, e Bysse (2002)<sup>10</sup> de estudos realizados no Reino Unido e nos Estados Unidos com o intuito de compreender os efeitos económicos da orientação profissional, onde referem que se verifica que existem evidências fortes de benefícios económicos no ensino superior, em resultado de melhorias na escolha do curso por parte dos estudantes, melhoria nas taxas de retenção, redução nos tempos de procura de emprego, maior produtividade, entre outros, não obstante ser difícil separar os efeitos deste género de iniciativas de outros fatores que possam eventualmente existir.

No entanto, Brigdstock (2009), ressalva que apesar de os estudos evidenciarem a importância do desenvolvimento de competências de gestão de carreira, carece de investigação que perspetive a ligação entre as competências de gestão de carreira e a empregabilidade a longo prazo dos graduados, para além do estudo da eficácia deste tipo de iniciativas.

#### **2.6.4 Políticas de competências de gestão de carreira**

Tendo em consideração a preponderância das competências de gestão de carreira, reveste-se de capital importância a prossecução de políticas neste domínio.

Segundo Gravina e Lovšin (2012), que invocam o trabalho desenvolvido por Honig (2006)<sup>11</sup> e Sultana (2008)<sup>12</sup>, existem quatro aspetos-chave com impacto no processo de implementação de políticas: as políticas a implementar, as pessoas envolvidas na implementação, o local de implementação e o ritmo de implementação.

No que concerne ao primeiro aspeto, estes autores alertam para a necessidade de os objetivos serem claros e coerentes, de modo a serem entendidos por todos os atores envolvidos.

Evidenciam também que é fundamental que os decisores políticos entendam a preponderância das competências de gestão de carreira, não obstante, como referem, a dificuldade em demonstrar a eficácia do desenvolvimento destas mesmas.

Acresce ainda a necessidade de relação com o enquadramento político geral, no que concerne aos domínios do ensino básico e secundário, ensino superior, formação de adultos,

---

<sup>10</sup> Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L., & Bysse, S. (2002). *The economic benefits of guidance*. Derby: Centre for Guidance Studies - University of Derby.

<sup>11</sup> Honig, M.I. (Ed.) (2006). *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. Albany, NY: SUNY Press.

<sup>12</sup> Sultana, R. G. (2008). *The challenge of policy implementation: A comparative analysis of vocational school reforms in Albania, Kosovo and Turkey: Peer Learning 2007*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

emprego e inclusão social.

Destaca-se ainda no referido pelos autores o facto de se verificar, no que diz respeito à implementação destas políticas, que em uns casos existe maior facilidade caso a implementação ocorra com a iniciativa dos decisores políticos e, em outros, quando ocorre ao nível da base, na medida em que existe uma maior proximidade e entendimento do contexto, não obstante o facto de em muitas situações o uso das duas abordagens contribuir para a implementação.

Os referidos autores identificam também como um aspeto a ter em conta neste domínio, a opção por uma reforma progressiva ou acelerada, pois, como referem, “é difícil fazer o balanço entre a opção por uma reforma sistémica e holística ou por uma abordagem progressiva, ponto por ponto, tendo cada decisão os seus compromissos e implicações no processo de implementação” (Gravina & Lovšin, 2012, p.5).

Neste sentido, é necessário ter em consideração os prós e os contras de cada umas das abordagens no momento da decisão.

Por último, neste domínio os autores evocam ainda outro aspeto, a legislação, apontando a Alemanha como um exemplo neste domínio, evidenciando a promulgação de legislação relevante neste âmbito que se verifica nos países onde existe um maior grau de comprometimento com a prossecução de uma política de competências de gestão de carreira.

No que diz respeito ao segundo aspeto-chave, as pessoas envolvidas na implementação, os autores aludem à implementação multinível, pois, como advogam, “a implementação de políticas envolve pessoas que desempenham diferentes papéis – gestores de topo, gestores intermédios e pessoas na linha da frente”, sendo que, conforme aludem, a implementação de políticas neste domínio “é mais provável se for aceite pelos diferentes intervenientes” (Gravina & Lovšin, 2012, p.5).

Outro aspeto preponderante, reside no envolvimento dos interessados, ou seja, “assegurar que todos os pontos de vista de todas as partes são ouvidos concorre para que todos os envolvidos sintam que estão a contribuir para um objetivo comum e nacional” (Gravina & Lovšin, 2012, p.6).

Este facto revela-se de capital importância, não só neste domínio, mas também como fator preponderante para o sucesso de qualquer projeto, pois torna-se mais fácil compreender e corresponder às expectativas dos envolvidos, para além da possibilidade de os envolvidos se sentirem como parte ativa do processo.

Para além disso, é destacado um aspeto fundamental no que concerne à comunicação, que reside na necessidade de existência de “redes de comunicação eficientes entre os decisores

políticos e os executores das políticas e entre os diferentes departamentos/ministérios (p. ex., emprego/trabalho e educação)” (Gravina & Lovšin, 2012, p.6).

No domínio das pessoas envolvidas na implementação, importa ainda realçar os atores chave de políticas, pois, como referem Gravina e Lovšin (2012, p.7), “uma condução clara das políticas requer, na maior parte dos casos, uma unidade de coordenação dedicada que desenvolva estratégias claras que assegurem o progresso no terreno.” Tendo em consideração o conjunto alargado de intervenientes, a necessidade de coordenação é evidente, sob pena de existirem falhas na implementação que podem, em último caso, colocar em causa o processo.

Por último, no domínio das pessoas envolvidas na implementação, acresce ainda a necessidade de a implementação ser sustentada numa tríade fundamental para o sucesso que, segundo Gravina e Lovšin (2012, p.7), assenta no “sólido desenvolvimento de conteúdos, serviços com profissionalismo e recursos humanos bem formados” , sendo que esta se compreende à luz do referido pelos autores quando afirmam que “os países que relataram uma implementação bem-sucedida de políticas (...) confirmaram que o seu sucesso dependeu de terem todos estes três elementos nucleares estabelecidos: conteúdos sólidos, oferta de bons serviços e recursos humanos bem formados.”

No contexto do terceiro aspeto-chave, o local de implementação, são parte integrante: os contextos organizacionais, o financiamento sustentável para atividades de competências de gestão de carreira e as questões políticas.

No que diz respeito aos contextos organizacionais, conforme advogam Gravina e Lovšin (2012, p.7), “ os contextos variam e colocam diferentes desafios ao processo de implementação”, sendo que estas diferenças segundo os referidos autores , “levantam questões centrais em relação ao processo de implementação, pelo facto de não haver um campo de ação idêntico para a implementação das políticas”, sendo que “apesar da direção política comum, os diferentes contextos colocam diferentes desafios”, sendo que este facto, como evidenciam, “chama a atenção para as estratégias que combinam fatores comuns nos objetivos das políticas com uma implementação flexível na sua realização.”

Cada contexto tem especificidades que lhe são características e que devem ser tidas em consideração. A flexibilidade e a adaptabilidade a estes diferentes contextos e a atenção a estas mesmas especificidades revela-se de capital importância.

Acresce ainda uma ideia fundamental que diz respeito à “atenção sobre os agentes que desempenham os papéis intermédios – p. ex., diretor de uma escola, de um centro de emprego,

coordenador de curso numa universidade, etc.”, na medida em que, segundo aludem, estabelece uma relação entre as dimensões local e pessoas envolvidas na implementação, confirmando a inter-relação das diferentes dimensões” (Gravina & Lovšin, 2012, p.7/8).

Por último, no contexto deste aspeto-chave, integra-se o financiamento sustentável para atividades de competências de gestão de carreira que se constitui como um imperativo fundamental, pois como destacam Gravina e Lovšin (2012), a inexistência do mesmo é um fator prejudicial para a implementação destas atividades.

Por último, acrescem ainda as questões políticas que têm influência decisiva na implementação, em resultado de uma multiplicidade de fatores.

Em primeiro lugar, importa salientar, conforme referem Gravina e Lovšin (2012, p.8), que “as políticas são específicas do contexto” e, como alertam, a introdução de mudanças nas políticas de competências de gestão de carreira pode estar sujeita a variações em função das especificidades sociais, políticas e económicas do país, acrescentando o facto de , não obstante os objetivos comuns, “a prioridade das ações varia a nível nacional/regional de acordo com os diferentes contextos/condições e recursos disponíveis.”

Em segundo lugar, a influência política, na medida em que, “individualmente, os políticos podem ‘pressionar’ a implementação de medidas de política de orientação” e em consequência “a implementação depende, em alguns países, de agentes-chave que fazem avançar as políticas” (Gravina & Lovšin, 2012, p.8).

Por fim, o último aspeto-chave, a dimensão ritmo, incorpora dois domínios.

O primeiro é o ritmo de implementação. No entendimento de Gravina e Lovšin (2012, p.9), deve ser evitada “a tentação de seguir soluções imediatas em vez de investir numa mudança sistémica, mais eficaz e de longo prazo”. Segundo os referidos autores o relacionamento deste domínio advém da fase de formulação, que requer um período de auscultação de todos os atores. Devem evitar-se soluções imediatistas de forma a privilegiar soluções de longo prazo, ouvindo os atores envolvidos, com todos os benefícios que estão subjacentes a esta abordagem, designadamente o facto de os envolvidos se sentirem parte ativa.

Por fim, este aspeto-chave integra também o processo de monitorização, dimensão que se interliga com a dimensão pessoas envolvidas, pois, como aludem, “uma das responsabilidades da unidade de coordenação para a implementação de políticas (...) deve consistir não apenas na monitorização do processo de implementação (...) mas também comunicar e colaborar com as diferentes organizações que sofrem esta mudança e oferecer o apoio que seja necessário”

(Gravina & Lovšin, 2012, p.9/10).

Em suma, a implementação de políticas no âmbito das competências de gestão de carreira implica ter em consideração um conjunto de aspetos-chave e domínios diferenciados, essenciais para o sucesso, sendo o respeito pelos mesmos um fator sem dúvida preponderante.

## **2.7. Análise de necessidades**

A análise de necessidades constitui-se como um ponto primordial e indispensável no processo conducente à conceção de um projeto, na medida em que contribui para a sua adequação ao público-alvo pelo facto de auscultar as suas necessidades. Neste sentido, previamente à abordagem a este conceito e de modo a contribuir para uma compreensão mais aprofundada do mesmo, é de todo relevante abordar um conceito que lhe está subjacente, o conceito de necessidade(s).

Como evidenciam Rodrigues e Esteves (1993), este conceito caracteriza-se pelo seu carácter ambíguo e polissémico, sendo que, como destaca Guerra (2010), se verifica um uso do mesmo com aceções distintas, nem sempre com a mesma interpretação,

No que concerne às diversas aceções do conceito, Rodrigues e Esteves (1993) aludem à identificação por parte de Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff e Nelson (1985)<sup>13</sup> de quatro aceções base que abarcam a multiplicidade de estudos cujo objeto foi a temática das necessidades.

A primeira aceção diz respeito às necessidades como discrepâncias ou lacunas, que, segundo Rodrigues e Esteves (1993), se encontram patentes no trabalho desenvolvido por Kaufman (1973)<sup>14</sup>, que referencia as necessidades como o espaço vazio que intermedia dois polos distintos, em que o primeiro corresponde ao estado atual e o segundo ao estado desejado.

Como destacam Rodrigues e Esteves (1993), os indivíduos e os sistemas prosseguem fins que, no tempo e de acordo com o contexto societal em que se inserem, podem modificar-se, assim como as necessidades que, neste sentido, também não possuem um carácter imutável, pelo que a noção de necessidade não pode apenas ser entendida como a distância entre o estado atual e

---

<sup>13</sup> Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., & Nelson, C. O. (1985). *Conducting educational needs assessments*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

<sup>14</sup> Kaufman, R. A. (1973). *Planificación de sistemas educativos : ideas básicas concretas*. México: Editorial Trillas.

o desejado, facto referido pelas autoras, que aludem à definição clássica de discrepância de Kaufman (1973). Nesta mesma, segundo as referidas autoras, o autor destaca como uma das características fundamentais da análise de discrepâncias, não considerar este um processo fechado, mas sim provisório e suscetível de eventuais reformulações, salientado neste sentido, o carácter evolutivo e mutável das necessidades. Este ponto constitui-se como um aspeto fundamental a ter em conta, não devendo ser descurado no processo de análise de necessidades.

Uma segunda aceção corresponde às necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria, referenciada por Rodrigues e Esteves (1993), pela sua índole mais prática, associada à ideia de necessidade como a preferência de uma determinada população, compreendida à luz do que a maioria expressa, evidenciando-se como sinónimo de querer ou de preferência.

No entanto, esta aceção de necessidades padece de vários pontos fracos, no entendimento de Rodrigues e Esteves (1993), sendo que um dos pontos evidenciados diz respeito ao facto de os distintos níveis de informação dos elementos constituintes de qualquer maioria poderem introduzir no processo de determinação de necessidades um enviesamento, para além disso, as necessidades percebidas e expressas por uma determinada população podem não corresponder às necessidades mais pertinentes e válidas, pelo facto de poderem ser afetadas por fenómeno de moda. Por fim, as autoras destacam ainda como ponto fraco a confusão entre os conceitos de necessidade e preferência.

No que concerne às aceções relativas ao conceito de necessidade, é possível identificar uma terceira aceção, a necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento, que “orienta-se para o futuro e assenta na previsão de tendências e problemas”, sendo que a mesma, “propõe a análise sistémica e exaustiva da situação actual e dirige-se mais ao aperfeiçoamento alargado do que à remediação de pontos fracos nas áreas consideradas deficitárias” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.18). No entanto, como destacam as autoras, pelo espectro de pessoas qualificadas que esta aceção exige, torna-se difícil de operacionalizar.

Por fim, é possível identificar uma última aceção, em que se vislumbra que a necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica, aceção esta que “requer a descrição das deficiências prejudiciais e também um estudo das variáveis que permita determinar quando há benefício ou prejuízo em função da presença ou ausência de uma delas” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.19). Contudo, como referem as autoras, pelo facto de ser difícil estabelecer a relação causal entre benefício e prejuízo, a sua aplicabilidade no âmbito

educativo é diminuta.

Ainda relativamente à temática das necessidades, importa realçar que Bradshaw (1972)<sup>15</sup> procedeu à classificação das necessidades em quatro tipologias distintas: necessidade normativa, necessidade sentida, necessidade expressa ou procura, necessidade comparativa baseada na justiça distributiva e necessidade prospetiva (Zabalza, 1997).

A primeira, a necessidade normativa, diz respeito, segundo Zabalza (1997, p.58), “às carências que um sujeito ou grupo tem, se as considerarmos relativamente a um determinado standard ou padrão tipo.”

Relativamente à necessidade sentida, a mesma está adstrita às necessidades e desejos do indivíduo, como refere Zabalza (1997), advertindo que, no seu entendimento, emerge daqui uma problemática, pois, como refere,

a manipulação social e cultural dos desejos é hoje tão forte que, com frequência, os sujeitos dirão que apenas desejam o que crêem poder alcançar ou, então, aquilo que entendem ser bem visto desejar ou aquilo cujo proveito imediato conhecem por experiência. (p.58)

Emerge, assim, uma evidência importante, na medida em que os desejos individuais são facilmente manipuláveis, consequência de uma crescente manipulação social e cultural dos mesmos, que leva os indivíduos a desejarem algo que na realidade não necessitam.

No que concerne à necessidade expressa ou procura, conforme realça Zabalza (1997, p.58), a mesma constitui-se como “a expressão comercial objectiva da necessidade”, aludindo a uma interligação com a questão levantada relativamente à necessidade sentida, na medida em que, como refere, é difícil estabelecer uma correspondência entre a procura objetiva e a necessidade social, devendo, no seu entendimento a procura ser compreendida para além da sua vertente económica.

No que diz respeito à necessidade comparativa baseada na justiça distributiva, como alude Zabalza (1997,p.58), esta adquire uma relevância fulcral em educação pelo seu carácter de benefício social imprescindível, devendo ser garantido a todos os indivíduos em iguais condições

---

<sup>15</sup> Bradshaw, J. (1972). The concept of social need. *New Society*, (496), 640-643.

o seu acesso, descrevendo que “se convertem em necessidade todo aquele tipo de benefícios que um determinado grupo ou sector não possui enquanto outros grupos ou colectividades de características similares o possuem.”

Por fim, relativamente à necessidade prospetiva a mesma perspetiva-se como “aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro” (Zabalza, 1997, p.58).

Como realça Guerra (2010, p.126) , “ um projecto é a expressão de um desejo , de uma vontade , de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade , de uma situação a que se pretende responder”, sendo que, como refere, a forma mais frequente de iniciar um projeto diz respeito à identificação dos problemas e necessidades, sendo esta fase denominada no âmbito da literatura anglo-saxónica como diagnóstico ou análise de necessidades, sendo esta fase descrita como “ a identificação dos níveis de não-correspondência entre o que está (a situação presente e o que “deveria estar” (a situação desejada)” (Guerra , 2010,p.132). Como alude a autora, o objetivo primordial deste processo reside na resposta à questão: “por onde passa a satisfação das necessidades sociais num determinado sistema de acção “(Guerra, 2010, p.132).

Em termos históricos, no campo educativo, o conceito de análise de necessidades, emergiu no final da década de 60 do século passado (Rodrigues & Esteves, 1993), constatando-se que no âmbito da literatura adota diversas designação como avaliação de necessidades, levantamento de necessidades ou diagnóstico de necessidades.

Previamente à explicitação da temática de análise de necessidades de formação, importa esclarecer que no presente relatório se entende a formação numa perspetiva mais ampla em que se enquadra o desenvolvimento, que engloba processos como o *coaching*, *mentoring*, capacitação, entre outros. Neste sentido, podemos então afirmar que se pretende desenvolver uma análise de necessidades de formação no âmbito das competências de gestão de carreira.

Contudo, antes de aprofundar o conceito de análise de necessidades de formação, deve ser clarificado o conceito de necessidades de formação. Relativamente a este conceito, Meignant (1998, p.109), identifica-o como “resultante de um processo que associa os diferentes actores intervenientes e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação.” Por outro lado, De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin e Thomas (1994, p.15), identificam necessidades de formação como “lacunas ou desfasamentos entre o vivido e o desejável, susceptíveis de serem colmatados por uma formação adequada.

Da primeira definição apresentada emerge a ideia do processo de análise de necessidades de formação como um processo com um carácter participativo, na medida em que

resulta da participação dos sujeitos intervenientes, designadamente os sujeitos que irão beneficiar da ação desenvolvida, os formandos, sendo que, como realçam Rodrigues e Esteves (1993, p.21), “ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam”, não descurando que o envolvimento dos mesmos, como referem, possibilita a definição de objetivos mais pertinentes.

Importa realçar que no âmbito do presente relatório se utiliza o termo necessidades de formação, não obstante o carácter “ortopédico” caracterizado por uma lógica do indivíduo como alguém carente e pela ideia de um défice e carência, orientada para a resolução de problemas instrumentais que a formação irá resolver.

No entendimento de Rodrigues e Esteves (1993, p.20), a análise de necessidades de formação diz respeito a “uma estratégia de planificação, capaz de produzir objectivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as actividades da formação.”

Emerge como um imperativo que no processo de análise de necessidades lhe sejam atribuídos interesse, tempo e os recursos imprescindíveis, com vista ao desenvolvimento de uma ação bem-sucedida, devendo também ser tido em atenção o facto de este se configurar como um processo incompleto (De Ketele *et al.*, 1994) e, por isso, passível de sofrer reformulações.

Posto isto, emerge uma questão fundamental, que diz respeito a quais as metodologias utilizadas no âmbito da análise de necessidades. A este respeito, Rodrigues e Esteves (1993) evidenciam um conjunto de técnicas utilizadas no âmbito da análise de necessidades referidas por Steadham (1980)<sup>16</sup>, que apresenta um conjunto de técnicas utilizadas neste âmbito.

A primeira técnica enunciada diz respeito à observação, pelo facto de a mesma possibilitar a “descrição das condições reais de execução de uma actividade ou de uma tarefa, viabilizando a detecção de falhas, bloqueios, comportamentos ineficazes “(Rodrigues e Esteves, 1993, p.33-34).

A observação permite vislumbrar *in loco* a ação dos sujeitos, sendo, neste sentido, uma ferramenta valiosa na obtenção de conteúdo relevante para o processo de análise de necessidades. Outras das técnicas referenciada é a entrevista, na medida em que é adequada à “revelação de sentimentos, à determinação de causas e à descoberta de possíveis soluções” (Rodrigues e Esteves, 1993, p.34).

Para além das técnicas anteriormente mencionadas, é possível identificar ainda o questionário, cuja característica distintiva reside no facto de possibilitar “atingir em pouco tempo

---

<sup>16</sup> Steadham, S. V. (1980). Learning to select a needs assessment strategy. *Training and Development Journal*, 34 (1), 56-61.

vastas populações, sendo ainda de fácil tratamento estatístico a informação recolhida” (Rodrigues e Esteves,1993, p.34).

A utilização de materiais impressos, onde se enquadram documentos como textos legislativos, regulamentos, entre outros documentos, também é referenciada no respeitante às técnicas utilizadas no âmbito da análise de necessidades (Rodrigues e Esteves, 1993).

Por último, os registos e relatos podem também integrar-se no âmbito da análise de necessidades ao constituir-se como uma forma de recolher dificuldades, problemas e expetativas dos sujeitos (Rodrigues e Esteves, 1993).

### **2.7.1. Modelos de análise de necessidades**

No que concerne aos modelos de análise de necessidades, McKillip (1987), distinguiu três modelos, tendo em conta o modo de recolha de informação: o modelo de discrepâncias, o modelo de *marketing* e o modelo de tomada de decisão.

O primeiro, o modelo de discrepâncias, conforme evidenciam Rodrigues e Esteves (1993, p.26), comporta três momentos distintos, sendo que numa primeira fase “determinam-se os objectivos a partir das expectativas de performance”, sendo que, geralmente, como identificam as autoras, de modo a proceder à identificação das dimensões desejadas, recorre-se a um conjunto de especialistas, sendo que os assim determinados são indicadores do que deve ser, isto é, das condições desejadas. .

Existe ainda uma segunda fase que “consiste na medida das condições existentes ou estado actual (o que é)”, utilizando-se para o efeito “diversas técnicas e procedimentos, nomeadamente a análise de indicadores estatísticos, a aplicação de questionários, entrevistas a amostras representativas (Rodrigues & Esteves ,1993, p.26).

Por último, procede-se à análise das discrepâncias entre os objetivos definidos e o estado atual, sendo que no sentido de compreender quais as áreas com necessidades mais prementes, são hierarquizadas, em termos de prioridade, as discrepâncias (Rodrigues e Esteves, 1993). O modelo de discrepância constitui-se como o mais simples e amplamente usado na análise de necessidades, especialmente na educação (McKillip, 1987).

Outro dos modelos de análise de necessidades é o modelo de *marketing*, desenvolvido por Kotler, sendo que, como referem Rodrigues e Esteves (1993,p.28), para este modelo um dos desígnios da organização consiste na “determinação das necessidades e preferências dos seus

clientes, tendo em vista a sua posterior satisfação”, encarando-se as necessidades “no cruzamento dos desejos da população-alvo com as possibilidades reais de ir ao encontro desses desejos”, tornando-se as soluções como “aquelas que a organização se sente capaz de fornecer.”

Este modelo, em resultado das crescentes restrições orçamentais e da crescente ênfase atribuída aos desejos dos consumidores, provavelmente irá ganhar uma preferência cada vez mais crescente (McKillip, 1987). Este facto é passível de ser compreendido na medida em que as organizações pretendem ser cada vez mais eficientes e não desperdiçar recursos. É precisamente na lógica deste modelo que se baseia a presente investigação.

Por último, o modelo de tomada de decisão que tem como principal objetivo a facilitação da tomada de decisão, fornecendo indicações como poderá ser levada a cabo, preconizando este modelo três momentos: modelagem do problema, quantificação e síntese (Rodrigues & Esteves, 1993).

Num primeiro momento, a modelagem do problema procede-se à “conceptualização do problema segundo duas dimensões – as opções e os atributos” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.28), sendo que as autoras descrevem as opções como o conjunto de possíveis soluções com as quais o responsável pela tomada de decisão se irá confrontar e os atributos como “medidas de aspectos do problema ou da solução, que o decisor deverá considerar.”

Segue-se a fase da quantificação no âmbito da qual o decisor aprecia tendo os valores pelos quais se rege, a utilidade e o peso dos atributos. (Rodrigues & Esteves, 1993). Por último, na síntese procede-se “ao ordenamento das necessidades de acordo com a quantificação feita” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.29).

### 3. Enquadramento metodológico

Previamente à definição dos objetivos gerais e específicos torna-se necessário formular as questões de investigação. No que concerne a este estudo, a questão formulada foi: Quais as perceções dos estudantes da instituição de ensino superior no que concerne à temática das competências de gestão de carreira?

No âmbito de uma investigação é imperativo definir quais os objetivos a atingir, sendo que é possível distinguir entre objetivos gerais e específicos. Os primeiros dizem respeito “ às grandes orientações para as acções e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir e não são, geralmente, expressos em termos operacionais, pelo que não há possibilidade de saber se foram ou não atingidos.”, por outro lado, os objetivos específicos são “objectivos que exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais (...) formulados em termos operacionais , quantitativos ou qualitativos, de forma a tornar possível analisar a sua concretização, sendo frequentemente considerados como metas”( Guerra,2010,p.163-164).

No que concerne aos objetivos da investigação, foi formulado o seguinte objetivo geral e correspondentes objetivos específicos:

**Quadro 4 - Objetivos da Investigação**

<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Compreender as perceções dos estudantes da instituição de ensino superior relativamente à temática das competências de gestão de carreira	Entender quais as perceções dos estudantes da instituição de ensino superior relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho
	Compreender quais as perceções dos estudantes da instituição de ensino superior relativamente à temática da gestão de carreira
	Compreender qual o entendimento dos estudantes da instituição de ensino superior relativamente à temática das competências de gestão de carreira
	Identificar as competências de gestão de carreira consideradas mais importantes pelos estudantes da instituição de ensino superior
	Identificar as necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira dos estudantes da instituição de ensino superior
	Compreender quais as estratégias preferenciais para o desenvolvimento de competência de gestão de carreira por parte dos estudantes da instituição de ensino superior
	Compreender o contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira

### **3.1. Paradigma de intervenção/ investigação**

Quando se aborda a temática da investigação, surge a necessidade de abordar um conceito inevitável, o conceito de paradigma. Relativamente a este conceito, Kuhn (1998, p.13) define paradigmas como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” Um paradigma, constitui-se, pois, como uma teoria originada pela pesquisa num determinado campo científico, estando de tal forma sustentada e fiável, que se constitui como uma referência para autores posteriores.

De entre os paradigmas de investigação, aquele que mais se adequa à investigação que se pretende realizar é o paradigma qualitativo ou interpretativo. Este paradigma tem raízes no século passado e procura que os conceitos científicos característicos do paradigma positivista: explicação e previsão, passem a dar lugar aos conceitos de compreensão, significado e ação (Coutinho,2011), sendo que, segundo Latorre, Del Rincón e Arnal (1996)<sup>17</sup>, citados em Coutinho (2011, p.16), “a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “para saber como interpretar as diversas situações e que significado têm para eles”.

Pode concluir-se que este paradigma se caracteriza pelo papel atribuído aos sujeitos e à compreensão da sua visão relativamente aos fenómenos que vivenciam, tentando compreender os fenómenos do ponto de vista de quem os vive.

### **3.2. Método**

Para concretizar a investigação é fundamental proceder à escolha de um método, sendo que aos métodos compete “organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas, das quais, portanto se distinguem” (Ferreira de Almeida e Pinto, 1995, p.88).

Na investigação que se pretende desenvolver e tendo em conta todas as especificidades da mesma, irá ser utilizado o método misto, que se caracteriza por uma abordagem qualitativa e

---

<sup>17</sup> Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

quantitativa da investigação. Segundo Tashakkori e Creswell (2007)<sup>18</sup>, citados em Creswell e Clark (2013, p.21-22), “a pesquisa de métodos mistos é definida como aquela em que o investigador coleta e analisa os dados, integra os achados e extrai inferências usando abordagens ou métodos qualitativos e quantitativos em um único estudo ou programa de investigação.”

### **3.3. Técnicas de investigação**

Importa também evidenciar as técnicas utilizadas no âmbito da investigação, sendo importante realçar que na seleção das técnicas foram tidas em consideração as potencialidades e limitações decorrentes de cada uma delas, que de seguida serão explicitadas. Assim sendo, a consciência destas últimas influenciou as opções metodológicas, na medida em que se procurou que as técnicas escolhidas colmatassem mutuamente as limitações decorrentes de cada uma delas.

#### **3.3.1. Inquérito por questionário**

No decurso da investigação foi utilizada a técnica de inquérito por questionário que se constitui com uma técnica com um uso extensivo. Esta é passível de ser compreendida através daquilo que afirma Ferreira (1986), quando refere que é “a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral e este aspeto resulta num estatuto diferente de outras técnicas” na medida em que, como alude,

a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de ‘objectivar’ informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos. (p.167)

---

<sup>18</sup> Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 3-7.

Relativamente à técnica de inquérito por questionário, Ferreira de Almeida e Pinto (1995, p.112), referem que a mesma “se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos”. Para além disso, enquadram-na como uma técnica de observação não participante, no entanto, referem que a mesma está “autonomizada em relação à entrevista “e afirmam que a diferença reside no facto de “o acionamento do inquérito excluir em alguns casos a relação de comunicação oral entre inquiridor (entrevistador) e inquirido (entrevistado), característica da situação de entrevista”. Os referidos autores mencionam ainda que só no caso dos inquéritos de administração indireta, que dizem respeito aqueles é que a responsabilidade de registar as respostas do inquirido é da responsabilidade do inquiridor é que poderemos eventualmente estar mais perto de uma situação de entrevista.

Como qualquer outra técnica esta também apresenta limitações, sendo que a primeira diz respeito à possibilidade de o material recolhido através desta técnica ser superficial, tal como referem Ferreira de Almeida, Machado, Capucha e Torres (1995, p.213), que afirmam que “a padronização das perguntas não permite captar diferenças de opinião significativas ou subtis entre os inquiridos. “Outra das limitações diz respeito à possibilidade do que é expresso no questionário pelos inquiridos não corresponder ao que realmente pensam sobre o assunto. Isto mesmo é referido por Ferreira de Almeida, Machado, Capucha e Torres (1995, p.213), que afirmam que “as respostas podem dizer respeito mais ao que as pessoas dizem que pensam do que ao que efectivamente pensam.”

Relativamente ao tipo de perguntas utilizadas no seio do inquérito por questionário, foram utilizadas questões de resposta aberta (as questões relativas ao curso frequentado e idade) e de resposta fechada, sendo que no âmbito destas últimas para além das questões de escolha múltipla, foram utilizadas questões com escala, sendo que a escala a utilizar foi a escala de tipo *Likert*.

Os dados recolhidos foram analisados com o software *IBM SPSS*, tendo sido levada a cabo uma análise estatística.

O inquérito por questionário constitui-se como uma técnica adequada face ao objeto de estudo, na medida em que como referem Ferreira de Almeida, Machado, Capucha e Torres (1995, p.213), “torna possível a recolha de informação sobre grande número de indivíduos”. Assim, será possível recolher informação sobre a opinião de um grande número de inquiridos relativamente aos tópicos já anteriormente mencionados, que seria impossível de recolher de outra forma.

O inquérito por questionário teve como público-alvo um universo de estudantes de

Licenciatura, Mestrado e Mestrado Integrado de uma instituição de ensino superior, sendo que no processo de aplicação do inquérito foi utilizada a plataforma *Google Forms*, estando o inquérito disponível para resposta através desta plataforma durante o mês de junho de 2020.

Na impossibilidade de obter resposta da totalidade do universo de estudantes que se enquadram no público-alvo, foi desenvolvido um plano com o intuito de maximizar o número de respostas ao inquérito, sendo que foram utilizadas diversas estratégias de divulgação.

Uma delas diz respeito à divulgação através de uma das páginas na rede social *Facebook* que a entidade no âmbito da qual se realizou o estágio possui. Para além disso, procedeu-se também ao contacto com os núcleos de Estudantes da instituição do ensino superior no âmbito da qual se realizou a presente investigação, tendo em vista a sensibilização para a divulgação do inquérito junto dos estudantes dos respetivos cursos. Acresce ainda a sua divulgação através do endereço de correio eletrónico institucional da instituição de ensino superior. Importa também destacar o contacto através de correio eletrónico com os Diretores de Curso de Licenciatura, Mestrado e Mestrado Integrado, tendo como objetivo a sensibilização para a divulgação do inquérito junto dos estudantes dos respetivos cursos.

No que concerne à construção do inquérito por questionário, importa explicar foi desenvolvido uma referencial de competências de gestão de carreira, por se ter considerado que que seria fundamental criar um modelo abrangente e que fosse perceptível para os estudantes inquiridos.

A opção recaiu na elaboração de um referencial, apesar da plena consciência relativamente ao carácter experimental do referencial de competências desenvolvido por comparação com a literatura científica relativamente à temática.

Este mesmo referencial resulta do cruzamento de diversas fontes. Em primeiro lugar, da análise de modelos teóricos em torno desta temática, acrescentando ainda o contributo dos participantes das duas sessões de grupo focal levadas a cabo. Por último, uma fonte importante de informação diz respeito à reflexão conjunta com o acompanhante de estágio relativamente a esta temática.

Importa realçar que na construção desta, foi tido em consideração como princípio fundamental o entendimento das competências de gestão de carreira como competências facilitadoras de uma gestão de carreira eficaz e não como competências consideradas relevantes no mercado de trabalho, sendo certo que determinadas competências se podem enquadrar simultaneamente nas duas categorias.

De modo a facilitar a compreensão dos inquiridos relativamente a cada uma das competências de gestão de carreira elencadas, junto de cada uma delas foi colocada uma descrição sucinta. As competências elencadas foram as seguintes:

**Quadro 5** - Referencial de competências integrantes do inquérito por questionário

<b>Nº</b>	<b>Competência</b>	<b>Descrição</b>
1	Adaptação	Adaptar-se aos diferentes contextos em que se insere ao longo da carreira
2	Aprendizagem ao longo da vida	Aprender continuamente ao longo da sua vida em todos os contextos em que se insere
3	Autoconfiança	Acreditar nas suas potencialidades, capacidades e competências
4	Autoconhecimento	Conhecer-se a si próprio e compreender os seus pontos fortes e pontos fracos
5	Comunicação	Comunicar eficazmente e interagir positivamente com os outros
6	Conhecimento do mercado de trabalho	Conhecimento abrangente do mercado de trabalho e das suas dinâmicas
7	Criatividade	Resolver de forma criativa os problemas com que se depara
8	Definição de objetivos	Definição de objetivos de carreira realistas
9	Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	Manter um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional
10	Foco	Concentração naquilo que é essencial, no que diz respeito à carreira, sem se distrair com coisas que são secundárias, no sentido de perseguir os objetivos e resultados pretendidos
11	Gestão da mudança	Atitude positiva perante as mudanças e abertura a novas experiências

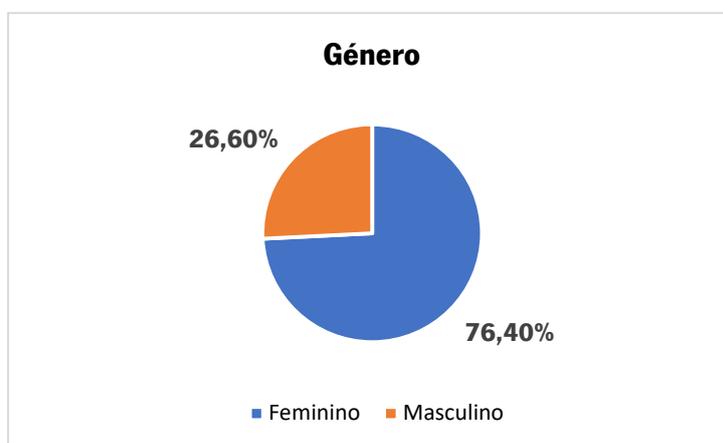
**Quadro 5** - Referencial de competências integrantes do inquérito por questionário (Continuação)

<b>Nº</b>	<b>Competência</b>	<b>Descrição</b>
12	Gestão emocional	Controlar e gerir eficazmente as emoções
13	Identificação de oportunidades	Identificar oportunidades relevantes no que concerne à carreira
14	Iniciativa	Ter uma atitude proativa na procura de soluções associadas à sua carreira e não, apenas, reagir ao que lhe é proposto neste domínio
15	Marketing pessoal	Explicitar e promover perante o mercado e potenciais empregadores os seus conhecimentos e competências
16	Motivação	Manter-se motivado para a prossecução dos seus objetivos de carreira
17	Networking	Capacidade de o indivíduo estabelecer uma rede de contactos relevantes a nível profissional
18	Persistência	Não desistir perante a adversidade de modo a atingir os objetivos de carreira
19	Planeamento	Ser capaz de planear devidamente a sua carreira, definindo planos de ação e estabelecendo prioridades
20	Tomada de decisão	Analisar as vantagens e desvantagens de diferentes alternativas de carreira e decidir de forma a retirar o maior valor possível da alternativa escolhida
21	Visão de futuro	Analisar as tendências do mercado de trabalho e perspetivar a sua carreira a médio / longo prazo

A amostra produtora de dados é constituída por 124 inquiridos. Tendo por referência os dados constantes do Relatório de Atividades e Contas da instituição de ensino superior no âmbito da qual foi desenvolvido o estudo, é possível constatar) que, tendo por base dados de dezembro de 2018, existiam 17401 estudantes que se enquadravam no público-alvo (estudantes de Licenciatura, Mestrado e Mestrado Integrado) , a amostra produtora de dados corresponde a aproximadamente 0.71% do universo de estudantes do público-alvo.

Em termos de distribuição por género, verifica-se uma clara predominância do sexo feminino, na medida em que apenas 33 inquiridos (26,6%) são do sexo masculino e os restantes 91 são do sexo feminino (73,4%).

**Gráfico 1** - Distribuição dos inquiridos por género



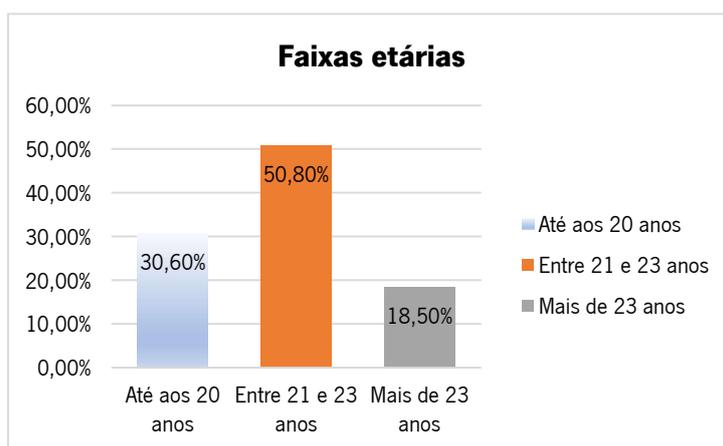
No que concerne à idade, importa referir que a idade mínima presente no inquérito se situa nos 18 anos e a máxima nos 54 anos, sendo que a média de idades se situa nos 23,06 anos.

**Tabela 1** - Medidas de tendência central e dispersão relativas à idade dos inquiridos

Média	23,06
Mediana	21,00
Moda	21
Desvio Padrão	6,068
Mínimo	18
Máximo	54

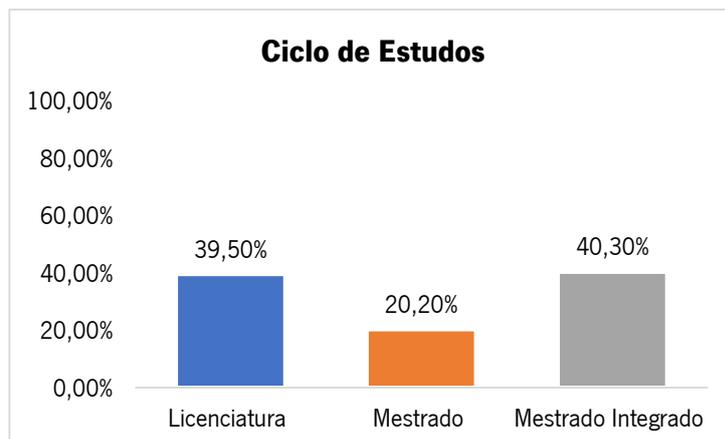
Em termos de distribuição por faixas etárias, os inquiridos enquadram-se predominantemente na faixa etária entre os 21 e os 23 anos (50,8%), sendo que 30,60 % se enquadra na faixa etária até aos 20 anos e 18,5 % têm idade superior a 23 anos.

**Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos por faixas etárias**



No respeitante ao ciclo de estudos frequentado pelos inquiridos, é possível constatar que os ciclos de predominantes entre os inquiridos são Licenciatura (39,50%) e Mestrado Integrado (40,30%).

**Gráfico 3 - Distribuição dos inquiridos por Ciclo de Estudos**

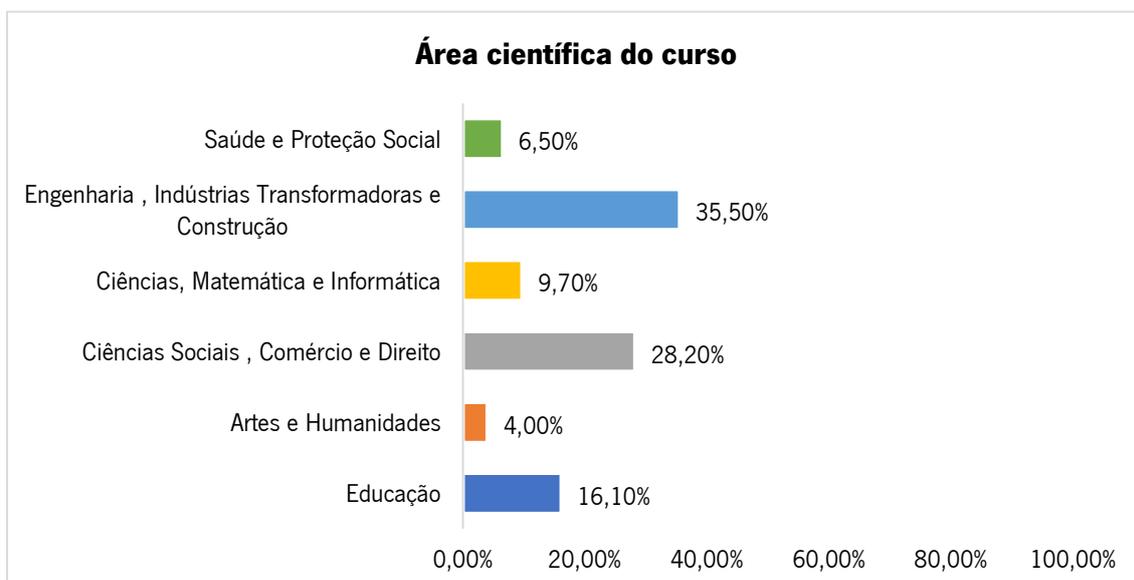


Previamente à análise da distribuição dos inquiridos por área científica do curso, importa esclarecer o critério que esteve na base da distribuição dos cursos por essas áreas. Tendo em vista esta mesma distribuição surgiram duas possibilidades distintas, sendo que a primeira dizia respeito ao desenvolvimento de uma classificação própria e a distribuição dos cursos tendo em

conta esta mesma, e a segunda, a utilização de uma classificação já instituída. A opção recaiu sobre a segunda, sendo que a distribuição dos cursos pelas diferentes áreas científicas teve em consideração as grandes áreas integrantes da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação atualizada pela Portaria nº 256/2005, de 16 de março, que conforme é referido neste diploma legal se constitui como “a adoptar na recolha e tratamento de dados sobre a formação profissional, (...) nos inquéritos e estudos e na identificação da oferta formativa”, preconizando 9 grandes áreas: Programas Gerais; Educação; Artes e Humanidades; Ciências Sociais, Comércio e Direito; Ciências, Matemática e Informática; Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção; Agricultura; Saúde e Proteção Social; Serviços.

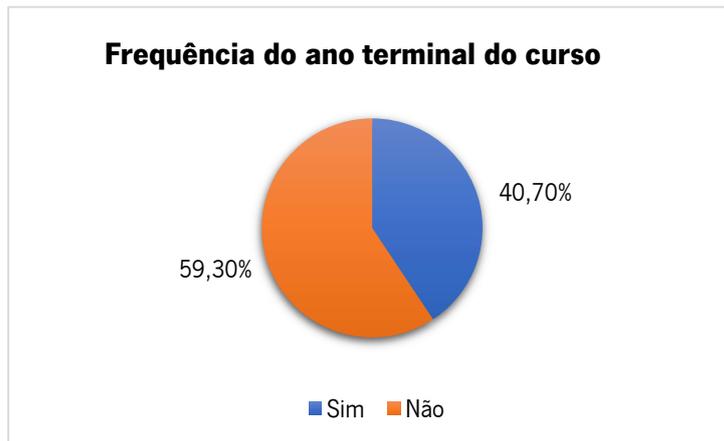
Conforme é possível constatar através da análise do Gráfico 4, os inquiridos frequentam predominantemente cursos das áreas científicas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (35,50%) e Ciências Sociais, Comércio e Direito (28,20%).

**Gráfico 4 - Distribuição dos inquiridos por área científica do curso**



No que concerne à questão relacionada com a frequência do ano terminal do curso frequentado, importa salientar que, predominantemente, os inquiridos não frequentavam o ano terminal do curso (59,30%), sendo que apenas 40,70% frequentavam este mesmo ano.

**Gráfico 5** - Frequência do ano terminal do curso



Relativamente ao exercício de uma atividade profissional para além da frequência do curso, verifica-se que a grande maioria dos inquiridos (61,30%) refere não exercer uma atividade profissional, sendo que 39,70% responderam afirmativamente a esta questão.

**Gráfico 6** - Exercício de uma atividade profissional



Tendo em conta os inquiridos que responderam afirmativamente à questão anterior, constata-se que a situação profissional predominante é a de empregado a tempo parcial, referida por 75% dos inquiridos, por oposição à situação de empregado a tempo inteiro, situação profissional de 25% dos inquiridos que referiram que exerciam uma atividade profissional para além da frequência do curso.

**Gráfico 7** - Situação profissional dos inquiridos que referem exercer uma atividade profissional



### 3.3.2. Grupo focal

No seio da investigação fez-se também uso da técnica de grupo focal. Esta técnica, apesar das suas origens remontarem ao período da Segunda Guerra Mundial, só nas últimas décadas se verifica um maior desenvolvimento e uma utilização mais acentuada da mesma (Galego e Gomes, 2005).

O grupo focal pode ser descrito, no entendimento de Amado e Ferreira (2013, p.225-226), como “envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interacção e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’.”

O desenvolvimento e utilização crescente desta técnica é indissociável do facto aludido por Geoffrion (2003, p.320) que refere que esta técnica “facilita a compreensão dos comportamentos e das atitudes de um grupo alvo”, sendo que tal como referem Galego e Gomes (2005, p.177), “proporciona uma multiplicidade de visões e reacções emocionais no contexto do grupo”. Isto significa que a utilização desta técnica se constitui como uma ferramenta valiosa que permite obter informação de diversa índole relativamente ao discurso dos indivíduos e a visão que têm sobre determinado assunto.

Levanta-se, então, uma questão pertinente: qual deverá ser o papel do investigador no seio do grupo focal? A resposta a esta questão afigura-se de capital importância para o desenvolvimento eficaz da implementação da técnica. O investigador deve sobretudo atuar como um agente facilitador, nomeadamente explicitando junto dos participantes o trabalho a ser desenvolvido, sendo neste sentido importante que exista uma experiência prévia, para além da

capacidade de fomentar o debate no seio do grupo (Galego e Gomes,2005).

Como em qualquer outra técnica, a sua utilização acarreta vantagens e desvantagens.

No campo das vantagens enquadra-se o facto de as questões colocadas pelo investigador serem de carácter aberto, podendo os participantes estruturar a sua intervenção da forma que entenderem, podendo contribuir inclusive para o surgimento de novos tópicos de discussão (Geoffrion,2005).

Outra vantagem mencionada por Geoffrion reside na possibilidade de aferir se os elementos integrantes do grupo possuem um mesmo nível de compreensão relativamente a um determinado tópico, podendo inclusive proceder à reformulação de uma determinada questão, facto que não é possível em outras técnicas.

Na opinião do referido autor, esta técnica permite ainda entender mais aprofundadamente o que motiva uma determinada resposta por parte dos participantes. Por último, o autor alude à dinâmica de grupo criada com a técnica, na medida em que a resposta de um individuo a uma determinada questão pode contribuir para o envolvimento de outros participantes na discussão.

Apesar das variadas vantagens enumeradas, o grupo focal apresenta algumas limitações descritas por Geoffrion (2005).

A primeira diz respeito ao facto de, geralmente, não ser possível generalizar os resultados, na medida em que o recrutamento dos participantes não segue os princípios da amostragem aleatória, sendo assim, não são representativas de uma determinada população.

A segunda reside na influência que involuntariamente o investigador pode ter, resultante de fatores como por exemplo a forma e a ordem de colocação das perguntas ou a valorização ou não de determinados pontos de vista apresentados pelos participantes. O autor alude ainda a uma terceira limitação, que incide na ideia de que, se por um lado a dinâmica do grupo pode ter um efeito positivo, a mesma poderá também condicionar a participação de alguns elementos integrantes do grupo que podem não se sentir totalmente à vontade para expressar o seu ponto de vista, especialmente se o tema em discussão for um tema delicado.

Por último, o autor refere ainda o facto de o grupo focal pretender recriar um meio social, sendo que, no entanto, este mesmo denota, em certa medida, uma artificialidade, na medida em que são exercidas sob os participantes influências que não se verificariam no meio social que o grupo focal visa recriar, pelo facto de a composição deste mesmo não corresponder à do meio natural.

A adequação da técnica face ao objeto de estudo constata-se pelo facto de esta técnica, tal como refere Geoffrion (2005), possibilitar que o investigador compreenda melhor o comportamento e as atitudes do público-alvo, para além de permitir que o investigador aprofunde a sua compressão das respostas emanadas pelos sujeitos.

No âmbito da presente investigação foram implementadas duas sessões de grupo focal com dois grupos distintos. Uma com estudantes do 3ºano de uma Licenciatura na área da Educação da instituição de ensino superior no âmbito da qual foi desenvolvido o estudo, e outra com estudantes de um Mestrado Integrado da área da Engenharia da mesma instituição. Esta opção resulta da noção de que existem potenciais diferenças no que concerne às necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira dos estudantes das diferentes áreas científicas, indissociável dos diferentes níveis de empregabilidade destas mesmas áreas.

Importa salientar que, no que concerne à seleção dos cursos junto dos quais foram dinamizadas as sessões de grupo focal, esta foi uma escolha por conveniência, sendo que após esta seleção se procedeu ao contacto presencial com os estudantes, de modo a explicitar os objetivos das sessões, tendo sido recolhidas as inscrições do estudantes que manifestaram interesse em participar nas mesmas.

Os objetivos da sua realização foram os seguintes:

- Compreender as perceções dos estudantes relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho;
- Entender qual o nível de consciência dos estudantes relativamente às temáticas da gestão de carreira e das competências de gestão de carreira;
- Identificar quais as competências de gestão de carreira consideradas mais relevantes pelos estudantes;
- Identificar as necessidades de desenvolvimento de competências;
- Entender quais as estratégias que os estudantes consideram mais relevantes para a aquisição de competências de gestão de carreira;
- Analisar o contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

No que concerne às fases de operacionalização, numa primeira fase foi dinamizada uma dinâmica de quebra-gelo: “O invisivelmente visível”. De modo a estimular a criatividade dos participantes e a “quebrar o gelo”, foi solicitado aos mesmos que indicassem coisas invisíveis. Esta atividade para além de estimular a criatividade dos participantes, pretendia demonstrar ao

grupo, de modo simples, o que se pretendia com o desenrolar da sessão, uma conversa fluida em que não havia respostas certas, nem erradas.

De seguida, foi explicado o funcionamento da sessão, com a explicitação do conceito de grupo focal, para além de ser solicitada a autorização dos estudantes para a gravação da sessão com a entrega e recolha das declarações de consentimento informado. Por fim, e previamente à discussão dos tópicos previstos, os participantes foram informados da finalidade da sessão de grupo focal.

Relativamente à fase de discussão, a mesma incorporou a discussão de seis tópicos, correspondendo cada um deles a uma ou mais questões em relação às quais se pretendia compreender a opinião dos participantes, conforme ilustra o Quadro seguinte:

**Quadro 6 - Tópicos e questões orientadoras das sessões de grupo focal**

<b>Tópicos</b>	<b>Questões Orientadoras</b>
Perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho	Como é que percecionam e se sentem relativamente às questões relativas ao mercado de trabalho? / Como é que se sentem em relação à vossa preparação para o mercado de trabalho?
Perceções relativamente à temática da gestão de carreira	O conceito “gestão de carreira” é-vos familiar?
Perceções relativamente à temática das competências de gestão de carreira	Qual é para vós o significado deste conceito? . Quais as competências de gestão de carreira que identificam? Quais são as mais relevantes?
Necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira	Quais as competências de gestão de carreira que sentem mais necessidade de desenvolver?
Estratégias para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira	Quais as estratégias que consideram mais relevantes para a aquisição de competências de gestão de carreira?
Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira	Consideram que o vosso percurso académico no ensino superior contribuiu para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira?

Importa esclarecer que se considerou relevante compreender as perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho e também as perceções relativamente à

temática da gestão de carreira, derivado ao facto de estas mesmas poderem influenciar as perceções relativamente a temática das competências de gestão de carreira.

A primeira sessão de grupo focal, realizada com estudantes do terceiro ano de uma Licenciatura, decorreu no dia 25 de março de 2019, tendo como participantes estudantes do terceiro ano de uma Licenciatura na área da Educação da instituição de ensino superior, sendo que no que diz respeito ao género, todos os oito participantes eram do sexo feminino.

No que concerne à idade, quatro participantes tinham 20 anos, uma participante com 21 anos, duas participantes com 22 anos e uma das participantes com 23 anos.

Relativamente à situação profissional, quatro das participantes eram trabalhadores-estudantes e as restantes quatro apenas estudantes.

Importa realçar que, no âmbito da discussão do tópico relativo às perceções relativamente à temáticas das competências de gestão de carreira, inicialmente, após os participantes serem questionados relativamente à familiaridade com o conceito de competências de gestão de carreira, seguiu-se o questionamento das competências que conseguiam identificar, ao qual se seguiu a realização de uma dinâmica em que cada um dos participantes retirava de forma aleatória de uma caixa um cartão. Em cada um dos cartões estava aposta uma competência de gestão de carreira, com o objetivo de cada um dos participantes abordar essa competência, referindo, por exemplo, de entre outros aspetos possíveis, o motivo pelo qual essa mesma competência era importante.

De modo a estimular a participação e a tornar este tópico mais dinâmico, no decurso da implementação da dinâmica anteriormente referida procedeu-se a uma ligeira alteração no modo como foi desenvolvida, sendo solicitado aos participantes que ainda não tinham falado acerca da competência que retiraram do interior da caixa que escondessem o cartão. Foi proposto que descrevessem essa mesma competência sem a referirem diretamente, podendo abordar, por exemplo, a importância dessa mesma, de forma a que os restantes participantes tentassem adivinhar. Esta alteração contribuiu para o enriquecimento da discussão em torno deste tópico.

A segunda sessão de grupo focal decorreu no dia 10 de abril de 2019, tendo como participantes seis estudantes de um Mestrado Integrado da área da Engenharia da instituição de ensino superior, sendo que quatro estudantes se encontravam integrados no terceiro ano e dois no quarto ano do referido curso, e todos eles eram do sexo masculino. No que se refere à idade, quatro destes estudantes tinham 20 anos, dois tinham 21 anos, e, por fim, um tinha 22 anos. No respeitante à situação profissional todos os participantes apenas frequentavam o curso de ensino superior, não referindo que possuíam uma ocupação profissional.

No que concerne à operacionalização da sessão, importa realçar que, na sua generalidade, coincidiu com a da primeira sessão realizada, sendo que, aquando do desenvolvimento do tópico relacionado com as perceções relativamente à temática das competências de gestão de carreira, foi incorporada a alteração na forma de implementação previamente definida que ocorreu na primeira sessão de grupo focal.

Relativamente à análise dos dados obtidos, procedeu-se a uma análise simples de conteúdo relativamente a cada uma das sessões, que pode ser consultada nos apêndices. No decurso do capítulo “Apresentação e discussão dos dados”, serão reproduzidos e interpretados os excertos considerados mais relevantes

Importa referir que a utilização da técnica de grupo focal assumiu um carácter essencialmente exploratório, de modo a estabelecer possíveis questões e hipóteses de resposta relativamente ao inquérito por questionário, para além de ter contribuído para compreender o nível de consciência dos participantes das sessões relativamente à temáticas das competências de gestão de carreira, tendo-se constituído como um precioso auxiliar no processo de construção do mesmo.

### **3.3.3. Análise de conteúdo**

Como técnica indireta para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Segundo Vala (1986, p.101), esta constitui-se como “uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. “

No respeitante à evolução do conceito, segundo Amado, Costa e Crusoé (2013, p.302), verifica-se que o mesmo “tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores.” Isto quer dizer que se verificou uma mudança na utilização da técnica, quer no que diz respeito ao momento da investigação em que é utilizada quer no sentido com que é utilizada. No que diz respeito à definição da técnica propriamente dita, esta mesma foi alvo de atenção por parte de diversos autores.

Uma primeira definição é apresentada por Krippendorff (1990)<sup>19</sup> citado em Amado, Costa e Crusoé (2013, p.303), que a define como “uma técnica de investigação que permite fazer

---

<sup>19</sup> Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

inferências válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto.”

Outra definição, que se afigura como mais abrangente é apresentada por Robert e Bouillaguet (1997)<sup>20</sup>, citado em Amado, Costa e Crusoé (2013), que indicam que

a análise de conteúdo *stricto sensu* define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são acessíveis à leitura imediata. (p.304)

A técnica de análise de conteúdo apresenta um conjunto de aspetos que lhe são característicos.

O primeiro reside no facto de esta ser uma técnica indireta. Uma segunda característica, está relacionada com o facto de ser uma técnica não obstrutiva, não interferente. Isto significa que com o uso desta técnica não vai causar uma interferência do investigador num determinado contexto. Outra das características diz respeito ao facto de a mesma pode ser utilizada com material não estruturado. Por fim, a última característica que importa referir é o facto de a mesma possibilitar o tratamento de volumes enormes de dados..

A análise de conteúdo pressupõe um processo de categorização que segundo Holsti (1969)<sup>21</sup>, citado por Amado, Costa e Crusoé (2013, p.312), consiste no “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo.”

No que concerne à adequação da técnica face ao objeto de estudo, considero que esta se verifica, uma vez que, como referem Quivy e Campenhoudt (1992, p.224-225), esta técnica “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”. Pressupõe-se que as sessões de grupo focal realizadas no âmbito da investigação realizada fornecem informações complexas e aprofundadas acerca das temáticas abordadas produzidas pelos sujeitos, sendo que a análise de conteúdo se afigura como essencial para uma melhor compreensão.

A técnica da análise de conteúdo foi utilizada como ferramenta de análise dos dados das

---

<sup>20</sup> Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1999). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

<sup>21</sup> Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Boston: Addison Wesley.

sessões de grupo focal, tendo sido desenvolvida uma análise de conteúdo simples baseada em sete categorias diferentes:

- Perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho;
- Perceções relativamente à temática da gestão de carreira;
- Entendimento e perceções relativamente à temática das competências de gestão de carreira;
- Identificação e explicitação de competências de gestão de carreira;
- Necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira;
- Estratégias para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira;
- Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

#### **4. Apresentação e discussão dos dados**

No que concerne à apresentação e discussão dos dados, importa salientar que no decurso do presente capítulo a mesma será orientada em torno dos seguintes domínios:

- Perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho;
- Perceções relativamente à temática da gestão de carreira;
- Entendimento e perceções relativamente à temática das competências de gestão de carreira;
- Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

Neste sentido, serão apresentados e discutidos os dados, tendo por referência o conjunto de domínios já referidos anteriormente, e em cada um deles serão utilizados os dados recolhidos pela técnica de recolha de dados considerada mais pertinente e adequada.

##### **4.1. Perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho**

No que concerne a este domínio é possível perceber, tendo em consideração os contributos dos participantes das sessões de grupo focal, que a generalidade dos mesmos não se considera preparada para a transição para o mercado de trabalho. Assume então uma importância acrescida a compreensão dos fatores que motivam a existência deste mesmo sentimento.

Analisando a discussão em torno destes dois tópicos no decurso das duas sessões, é possível compreender os participantes destas mesmas sessões evocam diversos fatores que estão na base deste sentimento.

No entendimento de um dos participantes da sessão de grupo focal 1 (Participante B), este sentimento resulta da abrangência do curso que frequentam, sendo que é evocado por uma das participantes (Participante C) o facto de este ser um sentimento transversal a todos os cursos, opinião que é contrariada por uma outra participante (Participante D) que refere que existem cursos com uma maior ligação ao mercado de trabalho. Esta opinião é compartilhada por uma outra participante (Participante A) que refere relativamente a estes cursos a existência de diversos estágios no percurso académico.

**Quadro 7** - Percepções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho – Grupo Focal 1

---

“Eu acho que sentimos isso, porque é uma coisa muito abrangente, como tem vários tópicos, vários ramos.” – Participante B

---

“Eu acho que é mesmo de todos os cursos, porque nós só começamos a saber exercer, entre aspas, quando nos inserimos mesmo no mercado de trabalho” – Participante C

---

“Eu acho que, eu discordo com A. Eu acho que há cursos que saem um bocado mais ligados ao mercado de trabalho, ou seja, há cursos que têm durante todo o percurso uma ligação ao mercado de trabalho muito mais próxima do que a nossa.” – Participante D

---

“Eles têm vários estágios durante todo o percurso académico deles. Eles têm estágios durante todos os anos, portanto, já têm ali um contacto direto com aquilo que vão exercer no futuro.” – Participante A

---

Por outro lado, os participantes da sessão de grupo focal 2, evidenciam uma análise mais profunda relativamente às suas percepções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho.

No decurso da discussão deste tópico, é referenciado por um dos participantes (Participante F) o facto de, no seu entendimento, aquilo que irá encontrar fora do contexto universitário ser diferente do que é aprendido e experienciado neste mesmo contexto. Destaca-se ainda a dificuldade de perspetivar a transição para o mercado de trabalho a que um dos participantes (Participante A) faz alusão.

Importa referir três aspetos relevantes no decurso da reflexão em torno deste tópico referidos pelos participantes.

O primeiro refere-se à eventual necessidade de adaptação a uma nova realidade que pode ser completamente diferente, referida por um dos participantes (Participante E) que alude ainda à inutilidade de alguns conteúdos no mercado de trabalho.

Este facto foi reforçado por outro participante (Participante A), que refere a obsolescência de alguns conteúdos e da sua inutilidade no contexto do mercado de trabalho, reconhecendo, no entanto, que parte das aprendizagens desenvolvidas servem como base para outras aprendizagens.

Outro participante (Participante D) refere ainda que, no seu entendimento, no contexto universitário, existe dificuldade de vivenciar situações reais de trabalho e sair da “zona de conforto”.

### **Quadro 8** - Percepções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho - Grupo Focal 2

---

“Pelo menos, eu posso falar por mim, não me sinto assim tão preparado para essa transição.” – Participante E

---

“Acho que o que vamos encontrar lá fora é diferente do que aprendemos aqui, do que experienciamos.” – Participante F

---

“Eu vejo também de outro ponto que é, quem nos contrata também nos vai pagar para nós fazermos um determinado trabalho, resolver um determinado problema. Tenho dificuldade em ver como é que será essa transição e como é que vamos resolver esse tipo de problema, se o conhecimento que nós tiramos daqui será o suficiente para chegar ao resultado ou se vamos ter algum guia, ou algum tipo de pessoa que nos encaminhe e que nos ajude a encontrar a solução certa, porque de facto vamos ser contratados por uma entidade e vai-nos estar a pagar para resolver esse tipo de problemas.” – Participante A

---

“O que já ouvi falar é que nós vamos aprender muito mais lá fora do que aprendemos até hoje, a maior parte, nós vamos ter que nos adaptar ao que aquela empresa ou aquela entidade faz e que pode ser completamente diferente. Por exemplo, matérias que vocês estão a dar agora e que nós também já tivemos, aquilo no mercado de trabalho não serve para nada, o mercado de trabalho não precisa daquilo. São as bases, mas nós vamos encontrar uma coisa completamente diferente.” – Participante E

---

“Também concordo. E parte das unidades que nós temos, parte daquilo que nós damos, em parte já está ultrapassado e já não se usa de facto no mercado exterior. Mas também concordo que parte daquilo que damos serve como base a tudo o resto que vamos aprender e, portanto, se soubermos aquilo, parte-se do princípio que o resto que vier também vamos aprender.” – Participante A

---

“Não sei até que ponto nós aqui na Universidade podemos ser sujeitos a situações de stresse e de situações reais de trabalho, porque nós estamos habituados a ter a ‘papinha’ toda feita e se um professor diz que efetivamente este semestre as coisas vão ser diferentes, as pessoas ‘botam’ as mãos à cabeça, porque vai dar muito trabalho, ou seja, nós não queremos sair da nossa zona de conforto e eu acho que isso devia ser implementado, haver um esforço, quer dos alunos, quer dos professores, para haver uma ou outra unidade curricular. Nós no curso temos uma Integradora, que não é uma situação de stress, porque nós acabamos por nos acomodar àquilo e é sempre a mesma coisa.” – Participante D

---

Questionados relativamente aos sentimentos no que concerne às questões relacionadas com o mercado de trabalho, os participantes desta sessão evidenciaram um conjunto de sentimentos que reforçam o facto de não se sentirem preparados para a transição para o mercado de trabalho, como por exemplo, a dúvida, a incerteza, a angústia e o medo.

## 4.2. Perceções relativamente à temática da gestão de carreira

No que se refere às perceções relativamente à temática da gestão de carreira, é possível afirmar que os participantes de ambas as sessões, na generalidade, apresentam algum conhecimento e consciência relativamente a este assunto, não obstante o facto de este conceito ser considerado por alguns dos participantes, mais especificamente do grupo focal 2, como um conceito vago e complexo. Para além disso, os participantes de ambas as sessões manifestaram consciência sobre a importância desta temática.

Na discussão deste tópico, no âmbito da sessão de grupo focal 1, os contributos dos participantes, na sua essência, remetem-nos para uma perspectiva de gestão de carreira enquanto planeamento, que remete para uma das funções integrantes da gestão de carreira a que fazem menção Ayranci e Oge (2011), já explicitada no enquadramento teórico, a função de planeamento, existindo ainda um contributo que nos remete para a aceção deste conceito enquanto trajetória profissional.

### **Quadro 9** - Perceções relativamente à temática da gestão de carreira - Grupo Focal 1

---

“Por carreira, eu entendo, por exemplo, o percurso profissional de alguém” – Participante A

---

“Acho que começamos a traçar planos, por exemplo, selecionar agora uma área no terceiro ano, depois escolher ou não mestrado, em que área, depois o que fazer com o mestrado que tiramos, portanto, todo este plano de planear o amanhã, digamos assim” – Participante D

---

“Percecionar a nossa vida profissional, o que é que nós queremos fazer, onde queremos chegar e como chegar lá” – Participante A

---

“Temos que pensar na vida pessoal, se queremos formar uma família ou não, temos que escolher uma carreira ou um caminho que nos permita também ter esse lado pessoal, e nos sentirmos realizados, não só pensar na parte monetária, numa coisa que nós gostemos de fazer.” – Participante A

---

No âmbito da sessão de grupo focal 2, os participantes teceram um conjunto de considerações relevantes.

No que diz respeito ao entendimento deste conceito, importa salientar que existem duas perspectivas distintas: uma primeira em que se enquadram os participantes que evidenciaram uma visão acerca deste conceito e uma segunda em que se enquadram aqueles que podemos entender que não possuem uma visão clara relativamente ao mesmo.

Tendo em consideração a primeira , para um dos participantes (Participante B) o conceito remete para um sentido de planificação, realçando que ele e a maioria das colegas não possuem planificação e ideia do que pretendem para o futuro, apontando a inexistência de algo que os ensine a desenvolver a mesma. . A ideia expressa por este participante remete-nos para uma das funções integrantes da gestão de carreira, o planeamento, referida por Ayranci e Oge (2011), explicitada no enquadramento teórico do presente relatório.

É possível depreender desta perspetiva do participante, a necessidade de desenvolvimento no contexto universitário de iniciativas que apoiem os estudantes neste domínio

Outro participante (Participante C) caracteriza o conceito como um conjunto de escolhas relativamente ao percurso no mercado de trabalho, e um outro (Participante F) classifica a gestão de carreira como gerir e planear, afirmando que este conceito vai para além das profissões exercidas.

Relativamente à segunda, conforme já referido anteriormente, no decurso da sessão de grupo focal 2, foi possível compreender que no entendimento de alguns participantes o conceito de gestão de carreira se constitui como um conceito vago e complexo.

Evidencia-se também que os participantes reconhecem a importância deste conceito, para além de serem capazes de refletir relativamente à sua relação com outras dimensões da vida do indivíduo, tendo inclusive um dos participantes (Participante B) expressado o sentimento de desilusão relativamente ao seu estado atual nesta dimensão.

#### **Quadro 10 -** Perceções relativamente à temática da gestão de carreira - Grupo Focal 2

---

“Eu aqui, ia mais por um sentido de planificação. Eu acho que todos nós estamos aqui e não sabemos o que vamos fazer para o ano ou o que é que nós vamos acrescentar a nós, estudantes de engenharia, para o ano ou daqui a 2 anos e daqui a 3 anos, quando supostamente, no nosso caso, formos trabalhar. Não termos a noção que tipo de empresas e o que é que eramos melhores a fazer e o que nós para conseguir fazer isso devemos fazer agora. Nós não conseguimos ter nenhum tipo de preparação, não temos sequer planificação e ideia do que é que nós queremos para o futuro. Não temos nada que nos ensine, nos dê umas luzes. Tudo depende de nós, mas é difícil quando nós não conhecemos quase nada.” – Participante B

---

“Gestão de carreira, no contexto do mercado de trabalho, é as escolhas que nós fazemos relativas ao nosso percurso no mercado de trabalho, por exemplo, as escolhas que nós fazemos em termos de posições e cargos em que estamos ou as várias ofertas que vamos vir a aceitar ou não. Eu acho que também está ligado um bocado com isso.” – Participante C

---

**Quadro 10** - Percepções relativamente à temática da gestão de carreira - Grupo Focal 2  
(Continuação)

---

Eu acho que a gestão de carreira não passa só pelas profissões que nós vamos exercer, mas também gerir e planejar. Planejar não só a profissão em si, mas também tudo aquilo que aprendemos e as nossas melhorias, dentro de outras competências que são necessárias.” – Participante F

---

“Eu acho que a gestão de carreira é uma coisa muito vaga. Porquê? Porque eu trabalhei 2 anos na área da robótica. Eu apercebi-me que eu não gosto daquilo. Se calhar, eu há 4 anos, o meu objetivo era trabalhar. Já trabalhei e não gosto, ou não me identifico. Se calhar, agora vou para a área das energias e a nossa gestão de carreira vai-se fazendo por blocos e ramificações, como a nossa vida, ou seja, as nossas decisões vão influenciar o que vai acontecer para a frente e nós vamos aprendendo e vemos coisas diferente. Como Camões dizia ‘mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.’” – Participante D

---

“Eu concordo com tudo o que foi dito até agora. Acho que o termo gestão de carreira é um termo muito vago, como já foi dito. É um termo que para mim é muito complexo de compreender e complexo de saber como é que eu, aluno, vou fazer essa gestão de carreira, enquanto estudante e depois como engenheiro no mercado de trabalho e acho que deve ser feita e que deve começar a ser feita logo enquanto estudantes, ou seja, deve partir de nós. Pensar já que especialidade, onde trabalhar, o que é que eu preciso de fazer para chegar àquele trabalho, o que é que eu preciso de fazer para conseguir aquele cargo, mas realmente é uma coisa complexa e é complicado fazer esse tipo de gestão.” – Participante A

---

“Eu sinto que deveria ser muito importante, mas que neste momento é quase nulo. É uma desilusão pensar neste termo. Sei que é importante para mim.” – Participante B

---

“É uma incógnita essencial na equação de que nós queremos ser felizes. Se nós queremos ser felizes e sabemos que para ser feliz precisamos de ter uma boa conjugação entre trabalho, a gestão da carreira e a vida pessoal, se falta metade à equação, ela não pode dar aquilo que nós queremos. Portanto, nós até podemos sonhar que vamos ser do outro mundo, mas se metade de nós não consegue estar preparado para isso acaba por ser uma desilusão.” – Participante B

---

### **4.3. Entendimento e percepções relativamente à temática das competências de gestão de carreira**

No domínio do entendimento e percepções relativamente à temática das competências de gestão de carreira, no âmbito da discussão deste tópico nas duas sessões de grupo focal, emergiu um conjunto de aspetos relevantes.

Tendo por referência a discussão deste tópico no decurso da sessão de grupo focal 1, é possível constatar uma certa confusão em torno do significado deste conceito, na medida em que os contributos dos participantes remetem para entendimentos do mesmo que divergem daquilo que é referenciado na literatura relativa a esta temática.

Este facto é passível de ser verificado, analisando as considerações tecidas pelos participantes desta sessão de grupo focal relativamente a esta temática, constantes do quadro 9, designadamente a da participante E, cujo entendimento deste conceito remete para uma ideia de competências de gestão de carreira enquanto competências de cariz técnico.

Atendendo ao que foi referido no âmbito do enquadramento teórico relativamente a este conceito, estas competências diferem das competências de cariz técnico, associadas ao exercício de uma atividade profissional, diferindo também das competências consideradas relevantes no mercado de trabalho, podendo ser entendidas como competências facilitadoras de uma gestão de carreira eficaz.

#### **Quadro 11** - Perceções relativamente à temática das competências de gestão de carreira - Grupo Focal 1

---

“Se calhar, nós, por exemplo, conseguirmos exercer alguma função um dia no mercado de trabalho, temos de ter certas competências, para poder exercer. Por exemplo, eu se quisesse exercer Educação, sem ter a Licenciatura, não conseguiria, e um Licenciado consegue porque já tem competências” – Participante E

---

“É a capacidade de se perceber. Há determinadas coisas que simplesmente não se pode fazer, porque não dá, eu não posso ser médica agora, só porque me lembrei “– Participante D

---

“Saber aquilo que queremos, antes de mais, eu acho que isso é o ponto inicial. Primeiro, nós temos que saber aquilo que queremos fazer, porque se não, vamos andar aqui um bocado às tentativas.” – Participante E

---

Acresce ainda o facto referido por um dos participantes da sessão de grupo focal 2 (Participante B), de não ter existido um contacto prévio com a temática em questão. Para além disso, um outro participante (Participante D) alude ao facto de o conceito não ser claro para eles, referindo que seria benéfico, quer para os estudantes, quer para a própria universidade, que este fosse um conceito claro.

Analisando a reflexão em torno desta temática, no decurso das sessões de grupo focal, constatou-se que eventualmente se poderia verificar a circunstância de o conceito de competências de gestão de carreira poder não ser totalmente claro para o público-alvo da investigação, o que motivou a inclusão no âmbito do inquérito por questionário de uma descrição sucinta do mesmo. Com esta inclusão pretendeu-se facilitar a compreensão do mesmo por parte dos inquiridos, contribuindo também para dissipar eventuais dúvidas.

## **Quadro 12** - Percepções relativamente à temática das competências de gestão de carreira - Grupo Focal 2

---

“Acho que ninguém nos explicou. Nós, pelo menos no nosso curso, nós os nossos professores são engenheiros. São engenheiros que têm 100% do tempo, 50% é a fazer investigação, 20% a dar aulas, 29% é a fazer projetos e 1% a dormir e a aturar outras coisas, e são engenheiros que não estão, nem de perto, nem de longe preocupados com a noção dos alunos. Eles estão preocupados em ensinar Engenharia e na área em que eles são bons e depois juntamos 20 áreas e vai dar um conjunto que é a Engenharia Mecânica, mas naquilo tudo não há uma cola que consiga juntar aquilo tudo e dizer: ‘Ok. Pronto, se tu gostas disto, deve acontecer-te ir para aqui para isto’. Pelo menos no nosso curso, sim, há essa falta, mas sei que há outros cursos que já têm esse tipo de apoio que nós não temos.” – Participante B

---

“Eu acho que aqui na universidade, como há no 12º Ano, no início, ter um aconselhamento ao nível de psicólogo da escola sobre aconselhar os alunos sobre qual seria a área que eles provavelmente seriam melhores. Eu acho que aqui na universidade deveria de haver algo, não no primeiro ano, que nós caímos aqui de paraquedas, mas a partir do segundo ano, mas sessões quase obrigatórias ou não, facultativa, em que houvesse mesmo essas ideias da gestão de carreira, em que nós fôssemos aconselhados de alguma forma, o que nós podemos fazer aqui, que organizações é que existem.” – Participante D

---

“Não é, mas gostávamos imenso. Eu pelo menos, adorava que fosse claro e acho que a universidade só tinha a ganhar com isso e nós também. – Participante D

---

“Não é algo que nos possa ser transmitido a 100%. Também acho que é algo que nós vamos aprender ao longo de todos os anos que andamos a estudar, a trabalhar e assim. É nos transmitido certas coisas, guias, mas também algo que as nossas experiências, nós vamos aprendendo e vamos adquirindo essas competências para gerir melhor a nossa carreira.” – Participante F

---

Neste domínio, importa também compreender o grau de importância para uma gestão de carreira eficaz, sendo, neste sentido, imprescindível analisar os dados recolhidos através da aplicação do inquérito por questionário. A média da importância atribuída às diferentes competências apresentadas no inquérito, considerando uma escala de 1 (Nada Importante) a 5 (Extremamente Importante), consta do Gráfico 8.<sup>22</sup>

Da análise do gráfico emergem como sendo as cinco competências consideradas mais importantes as seguintes: Aprendizagem ao Longo da Vida, Autoconhecimento, Equilíbrio entre a Vida Pessoal e Profissional, Motivação e Adaptação.

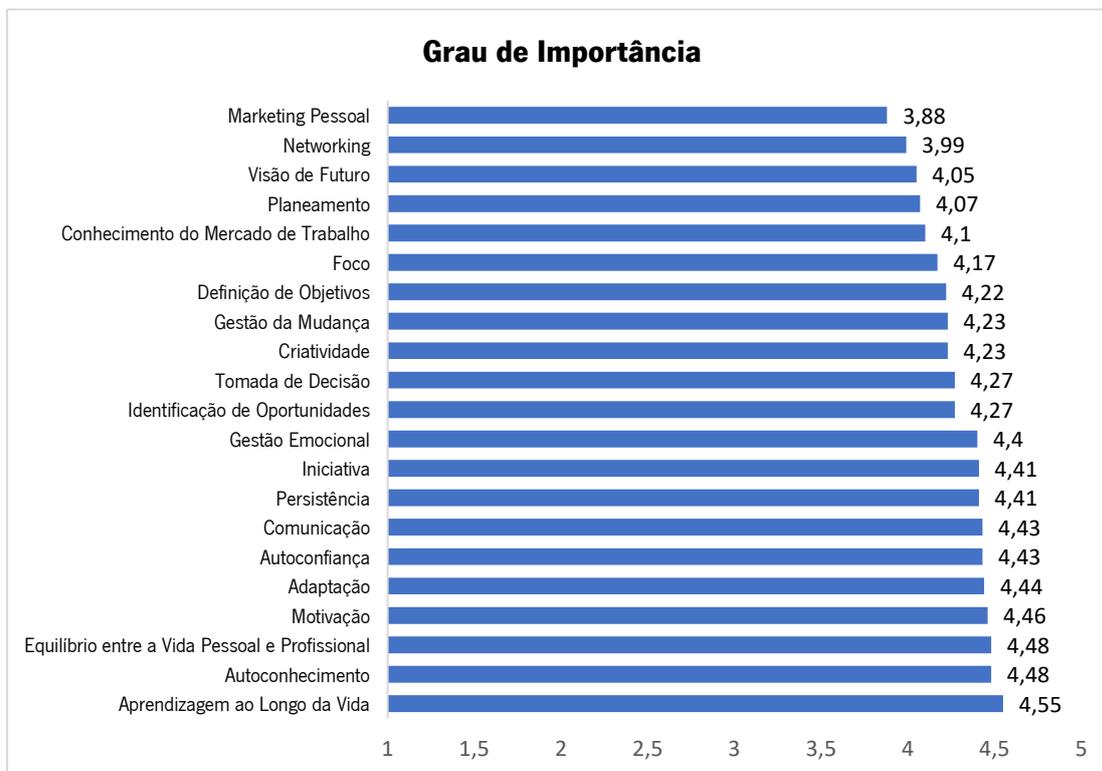
No extremo oposto, é possível considerar como as cinco competências com menor grau de importância, no entendimento dos inquiridos, as seguintes: Conhecimento do Mercado de

---

<sup>22</sup> Importa salientar que no decurso do presente capítulo se fará uso da média de variáveis medidas numa escala ordinal, reconhecendo-se, no entanto, o carácter impreciso destas mesmas médias.

Trabalho, Planeamento, Visão de Futuro, Networking e Marketing Pessoal.

**Gráfico 8** - Grau de importância das competências de gestão de carreira para uma gestão de carreira eficaz



No que diz respeito ao grau de domínio, a média do domínio dos inquiridos relativamente às competências apresentadas, tendo por referência uma escala de 1(Nulo) a 5 (Excelente), encontra-se expressa no Gráfico 9.

Analisando o gráfico, é possível constatar que as competências com maior grau de domínio por parte dos inquiridos são: Aprendizagem ao Longo da Vida, Gestão da Mudança, Adaptação, Persistência e Tomada de Decisão, sendo que por outro lado as com menor grau de domínio são: Visão de Futuro, Autoconfiança, Networking, Conhecimento do Mercado de Trabalho e *Marketing* Pessoal.

**Gráfico 9** - Grau de domínio das competências de gestão de carreira



Obviamente, importa também compreender o grau de necessidade de desenvolvimento das diferentes competências de gestão de carreira que constituem o referencial de competências que serve de base ao presente estudo.

A média desta necessidade, considerando uma escala de 1 (Nenhuma Necessidade) a 5 (Extrema Necessidade), encontra-se expressa no Gráfico 10.

Da análise do gráfico emerge um conjunto de competências referenciadas pelos inquiridos com um maior grau de necessidade de desenvolvimento que inclui: Conhecimento do Mercado de Trabalho, Autoconfiança, Networking, Marketing Pessoal e Autoconhecimento.

Por outro lado, as competências que no entendimento dos inquiridos carecem de um menor grau de necessidade de desenvolvimento são: Gestão da Mudança, Equilíbrio entre a Vida Pessoal e Profissional, Persistência, Aprendizagem ao Longo da Vida e Adaptação.

**Gráfico 10** - Grau de necessidade de desenvolvimento das competências de gestão de carreira



Importa interpretar de forma mais aprofundada os dados recolhidos relativamente ao grau de importância, grau de domínio e grau de necessidade de desenvolvimento das diferentes competências de gestão de carreira. Para o efeito, foram realizados um conjunto de testes estatísticos, neste caso testes de associação, de modo a determinar a existência ou não de correlações significativas. Os resultados destes mesmos testes podem ser consultados no apêndice 3.

No decurso da análise dos dados através da utilização do software IBM SPSS, para além das variáveis previamente definidas, foram criadas três variáveis: Média-Importância, Média-Domínio e Média-Necessidade, sendo que cada uma delas representava a média para cada um dos indivíduos a média da globalidade das respostas a cada uma das questões. Estas variáveis foram criadas com o intuito de determinar a existência ou não de correlações significativas entre as novas variáveis criadas e algumas das variáveis associadas à caracterização dos indivíduos, como a variável relacionada com a frequência, ou não, do ano terminal do curso, a área científica do curso e o desempenho ou não de uma atividade profissional em paralelo com a frequência do curso do ensino superior.

Em resultado dos testes estatísticos realizados, foi possível apurar a existência de uma correlação negativa ( $r = -0.386$ ,  $p < 0.01$ ), entre a variável Média-Domínio e a variável Média-Necessidade. Quer isto dizer que a um maior grau de domínio, corresponde uma menor necessidade de desenvolvimento.

Assume também uma relevância acrescida entender o grau de importância atribuído pelos inquiridos às diferentes possibilidades/componentes para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

Para esse efeito, foi disponibilizada aos inquiridos uma listagem com um conjunto de possibilidades/componentes passíveis de contribuírem para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, sendo que esta mesma incluía possibilidades/componentes diretamente relacionadas com o contexto universitário e outras em que esta ligação não se verificava.

Foi solicitado aos inquiridos que expressassem qual era, no seu entendimento, a importância de cada uma delas para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira numa escala de 1 (Nada Importante) a 5 (Extremamente Importante).

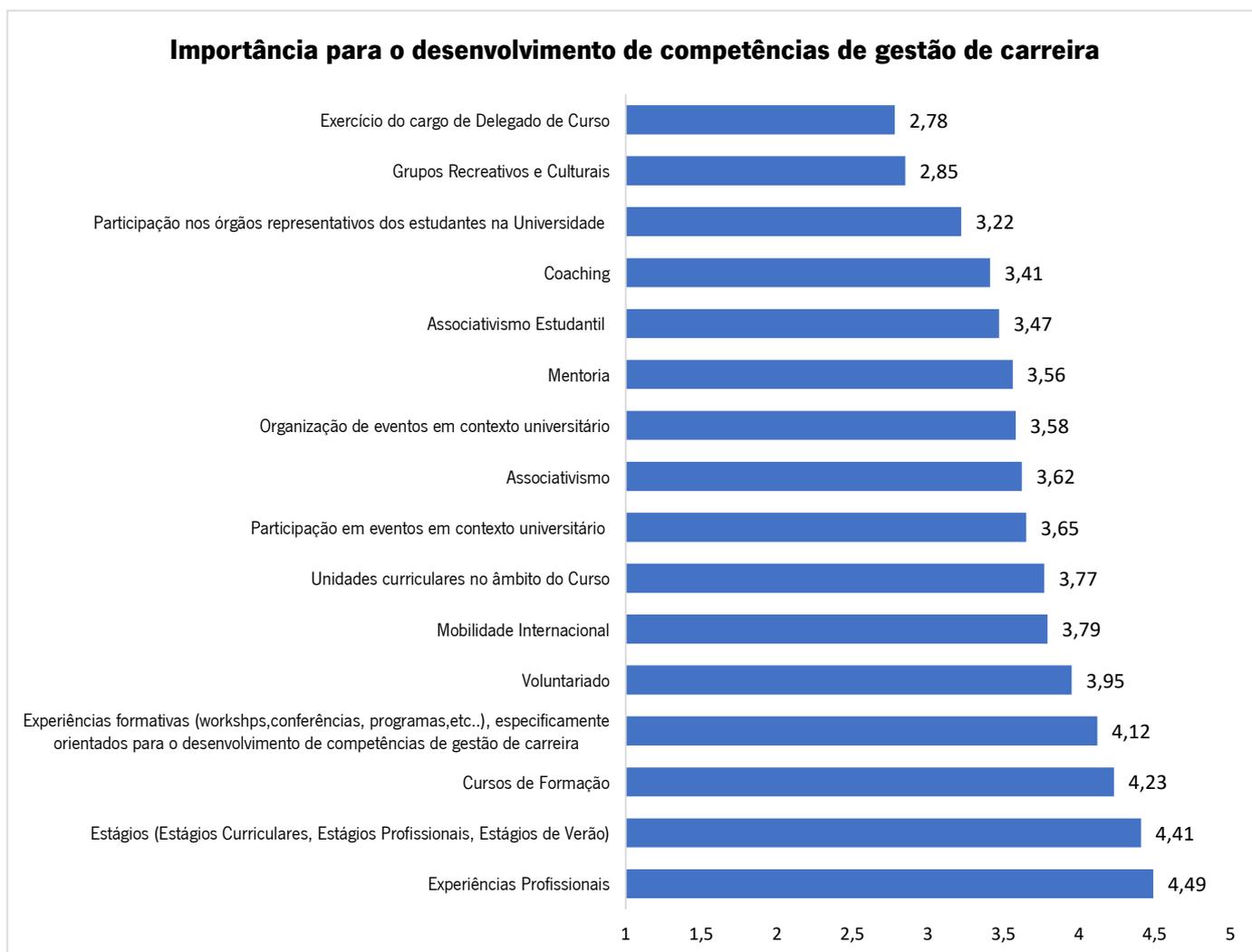
Importa ressaltar que os inquiridos foram informados, no sentido de assinalarem a sua opinião, independentemente de terem ou não experienciado as respetivas possibilidades/componentes.

A média desta mesma importância encontra-se expressa no Gráfico 11.

Emergem como as três possibilidades/componentes consideradas mais importantes para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira as seguintes: Experiências Profissionais, Estágios (Estágios Curriculares, Estágios Profissionais e Estágios de Verão) e Cursos de Formação.

No extremo oposto, é possível constatar que as possibilidades/componentes a que os inquiridos atribuem menor importância para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira são: Participação nos órgãos representativos dos estudantes na Universidade (ex: Conselhos Pedagógicos, Senado Académico, entre outros), Participação nos Grupos Recreativos e Culturais (ex: Tunas, Coro Académico, entre outros) e Exercício do cargo de delegado de curso.

**Gráfico 11** - Importância das diferentes possibilidades/componentes para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira



Destaca-se aqui a atribuição de um maior grau de importância às possibilidades/componentes: Experiências Profissionais e Estágios (Estágios Curriculares, Estágios Profissionais e Estágios de Verão), intimamente ligadas a um cariz mais prático, na medida em que a primeira está associada ao exercício de atividades profissionais e a segunda às experiências de inserção profissional que possibilitam o contacto com a realidade do mercado de trabalho e, neste sentido, férteis em situações em que o indivíduo se pode eventualmente deparar com a necessidade de tomar decisões de carreira, para além de potenciarem, no seu decurso, o desenvolvimento destas competências.

No âmbito da possibilidade/componente designada Estágio, enquadra-se o estágio curricular, componente curricular de diversos cursos do ensino superior. Tendo em conta este

mesmo facto, comprova-se a relevância e a pertinência da inclusão desta experiência de iniciação à prática profissional no plano de estudos de diversos cursos de ensino superior. Pelas suas especificidades assume um papel preponderante no desenvolvimento de competências e aprendizagens de nível prático-operacional e tendo em consideração a opinião dos inquiridos, assume também um papel relevante no desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

A compreensão das possibilidades/componentes consideradas mais importantes pelos inquiridos assume um papel decisivo, quer para as instituições de ensino superior, quer para entidades/organizações que disponibilizem serviços no âmbito do apoio à carreira, no sentido de desenvolverem atividades que vão de encontro às tipologias de possibilidades/componentes que os estudantes consideram mais importantes para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

#### **4.4. Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira**

Tendo em consideração aquilo que é referido pelos participantes de ambas as sessões de grupo focal, quando questionados relativamente a este domínio, é possível compreender que os mesmos classificam como positivo o contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

Relativamente a este domínio, os participantes da sessão de grupo focal 1, elencaram um conjunto de competências que este mesmo percurso lhes permitiu desenvolver, em que se enquadram: Comunicação, Criatividade, Resiliência, Responsabilidade e Visão de futuro.

#### **Quadro 13 - Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira - Grupo Focal 1**

---

“O nosso curso é tudo à base de trabalhos de grupo quase, portanto nós temos que trabalhar com pessoas. Por exemplo, no primeiro ano nós não conhecíamos as pessoas, portanto, juntávamo-nos quase à sorte, o termos de trabalhar com pessoas durante os três anos também faz com que nós trabalhemos algumas destas capacidades. Há alguma coisas no percurso académico que nos faz exatamente, por exemplo, não ter visão de futuro, ou dizer que nos fazem ter menos motivação, portanto, se há coisas que também nos dão impulso, que nos atiram para a frente, que nos fazem trabalhar, há outras que nos fazem andar para trás.” – Participante D

---

“Do meu ponto de vista, há duas que são extremamente trabalhadas, comunicação, porque nós temos que apresentar trabalhos e a criatividade, porque temos sempre que fazer projetos com diversos públicos.” – Participante B

---

**Quadro 13** - Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira - Grupo Focal 1 (Continuação)

---

“Eu acho que escolheria a comunicação, a criatividade, a resiliência e a responsabilidade. Nós temos de ter muita responsabilidade, porque temos prazos a cumprir, ou temos testes e exames e, portanto, temos de ter responsabilidade, que temos de fazer as coisas até aquele momento.” – Participante E

---

“Acho que o percurso académico contribui também para a visão do nosso futuro, porque se até agora nós não tínhamos uma noção do que queríamos, principalmente neste último ano nós começamos a ter, e se não temos, por exemplo, há quem não queira seguir mestrado, mas já tem isso definido, neste momento tem mesmo de decidir se é isso que quer, ou se não quer, portanto, acabamos por ter de decidir mesmo agora o que queremos ou não fazer. Mesmo que paremos, acabamos por ter de fazer um planeamento do nosso futuro.” – Participante C

---

No que concerne ao grupo focal 2, os participantes destacam uma mudança significativa em comparação com o momento de ingresso no ensino superior.

**Quadro 14** - Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira - Grupo Focal 2

---

“Eu penso que sim. Eu noto uma diferença significativa entre eu quando entrei no 1º Ano e agora, em termos de gestão de carreira, até porque quando entrei para a universidade, escolhi um curso, mas não fazia ideia o que é que significava, o que é que se fazia naquele curso, quais eram as possíveis carreiras, quais eram as possíveis oportunidades e agora percebi que gostava e identifiquei alguma oportunidades que terei aqui e empregos futuros.” – Participante A

---

“O que eu entrei e o que sou agora, mudou muita coisa, apesar de às vezes, eu paro e penso. Será que evolui assim tanto? Parece que tudo continua igual, mas eu sei que não. Nós fomos evoluindo, fomos vendo aquilo que gostávamos. Agora na gestão de carreira, acho que vamos evoluindo e vai-se notando.” – Participante E

---

Importa salientar que os participantes de ambas as sessões consideram que o percurso académico no ensino superior teve um contributo positivo para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, não obstante o facto de terem referido que não se consideram preparados para a transição para o mercado de trabalho.

## 5. Considerações finais

Concluída a investigação, importa analisar criticamente os resultados obtidos e as suas implicações, sendo que existe um conjunto de conclusões que merecem uma reflexão alargada pelas suas implicações.

A primeira, diz respeito ao sentimento evidenciado pelos participantes de ambas as sessões de grupo focal relativamente à sua preparação para a transição para o mercado de trabalho, na medida em que os mesmos evidenciam não se considerarem preparados para esta mesma transição.

As instituições de ensino superior podem desempenhar um papel decisivo no esbater deste sentimento, sendo que algumas possíveis estratégias a adotar residem, por exemplo, na adequação dos planos de estudos e das estratégias pedagógicas, de modo a potenciar uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho e para o que os estudantes não percecionem o contexto universitário como algo distante da realidade do mercado de trabalho.

Acresce ainda que as instituições de ensino superior, pela sua proximidade, podem desempenhar um papel importante no que concerne ao apoio no âmbito da gestão de carreira.

Ora, no decurso do estágio curricular, surgiu como uma das tarefas desenvolvidas, a realização de uma breve pesquisa, com o objetivo de entender quais as estruturas e serviços que disponibilizam serviços similares ao prestado pela entidade de estágio neste âmbito, para além de compreender que tipo de iniciativas/atividades são desenvolvidas no nosso país neste âmbito, quer no contexto universitário, quer fora deste contexto. A principal conclusão que emergiu desta pesquisa reside no facto de a instituição de ensino superior no âmbito da qual foi desenvolvido o estudo, comparativamente com outras instituições de ensino superior, desenvolver um número reduzido de iniciativas e atividades que podem ser enquadradas neste domínio. Atualmente, as atividades desenvolvidas limitam-se a um programa de mentorias, tutoria por pares e a existência de uma estrutura no seio da sua unidade orgânica de ensino e investigação da área da Economia e Gestão designada Gabinete de Carreiras, que entre outras iniciativas organiza um programa de desenvolvimento de competências transversais, *talks*, *workshops* e cursos e feiras de emprego. No entanto, estas iniciativas têm como principal destinatário os estudantes da referida unidade orgânica de ensino e investigação e não a generalidade da comunidade estudantil. Seria de todo relevante que a instituição ou até as a unidades orgânicas de ensino e investigação que a integram desenvolvessem este género de iniciativas ou outras.

Neste domínio acresce ainda uma iniciativa/atividade identificada no âmbito da pesquisa de investigações/experiências sobre a temática das competências de gestão de carreira designada “Seminário de Gestão Pessoal de Carreira – Versão A”, já explicitada no âmbito do enquadramento teórico da problemática de estágio.

Outras instituições de ensino superior desenvolvem uma maior diversidade e um maior número de iniciativas, para além das já referenciadas, como por exemplo, sessões de *coaching*, sessões de aconselhamento e orientação de carreira, programas de desenvolvimento de *soft-skills*, programas de preparação para a integração no mercado de trabalho, programas de desenvolvimento e aceleração de carreira, eventos de *networking*, entre outras. O desenvolvimento deste tipo de iniciativas tem potencial de vir a ter um papel decisivo no esbater deste sentimento dos estudantes relativamente à sua preparação para a transição para o mercado de trabalho.

Importa ainda destacar uma conclusão que emerge da implementação das sessões de grupo focal, que diz respeito ao facto de o conceito de competências de gestão de carreira não ser totalmente claro para os participantes de ambas as sessões, verificando-se, principalmente no grupo focal 2, que, para além dos participantes o classificarem como um conceito vago e complexo, se destaca o contributo de um dos participantes que alerta para a inexistência de uma exposição prévia a este conceito. Acrescentam-se as concepções sobre este conceito que se afastam da sua essência, expostas no decorrer no grupo focal 1.

Neste sentido, impera tornar este conceito claro para os estudantes e, assim sendo, alertar para uma abordagem do mesmo de uma forma mais intensa e explícita no contexto universitário.

Pelo facto de também desenvolver atividade no domínio da carreira, a entidade no âmbito da qual foi desenvolvido o estágio curricular surge como um “ator” importante no que à intervenção neste domínio diz respeito e que pode contribuir de forma decisiva para a clarificação deste conceito, quer através das iniciativas e atividades que já desenvolve, quer através de outras iniciativas.

De acordo com os dados recolhidos no âmbito do inquérito por questionário, a amostra produtora de dados evidencia um conjunto de competências que sentem mais necessidade de desenvolver que integra: Conhecimento do mercado de trabalho, Autoconfiança, Networking, Marketing pessoal e Autoconhecimento. Assim sendo, importa desenvolver iniciativas/atividades que potenciem o desenvolvimento destas competências.

No que concerne às estratégias consideradas pelos estudantes mais relevantes para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, como já foi referenciado no capítulo

“Apresentação e discussão dos dados” destaca-se a escolha de possibilidades/componentes de cariz mais prático: experiências profissionais e estágios (estágios curriculares, estágios profissionais e estágios de verão), sendo que, como já foi referenciado, o facto de a possibilidade/componente de estágios, na qual se integram os estágios curriculares, ter sido incluída no lote das possibilidades/componentes mais importantes para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, comprova a relevância e a pertinência da inclusão desta experiência de iniciação à prática profissional nos planos de estudos dos cursos de ensino superior.

Ainda no que diz respeito às possibilidades/componentes consideradas mais relevantes pelos inquiridos para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, salienta-se a inclusão dos cursos de formação. Tendo em consideração que para além da atividade que desenvolve no âmbito da formação, a entidade no âmbito da qual se desenvolveu o estágio curricular desenvolve também a sua atuação no âmbito da carreira, perspetiva-se como uma possibilidade de intervenção nesta área o desenvolvimento de cursos de formação ou outro tipo de experiências de carácter formativo que versem sobre a temática das competências de gestão de carreira.

Ainda no que concerne às principais conclusões, destaca-se uma constatação relevante que advém da implementação das sessões de grupo focal, que diz respeito à opinião expressa pelos participantes que evidenciam um contributo positivo do seu percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira, sendo que isto acontece, não obstante o facto de os participantes destas mesmas sessões afirmarem no decurso das mesmas que não se sentiam preparados para a transição para o mercado de trabalho.

No que concerne ao impacto dos resultados junto da instituição no âmbito da qual foi desenvolvido o estágio, é possível afirmar que os mesmos se configuram como informação relevante que pode ser útil no âmbito do serviço que dispõe direcionado para o apoio à carreira, pois foram obtidas informações como por exemplo, as perceções dos estudantes relativamente às temáticas da carreira, gestão de carreira, competências de gestão de carreira, necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira e as estratégias consideradas mais relevantes para a sua aquisição, percecionando possíveis temáticas nestes domínios que possam explorar junto dos estudantes. Deste modo, esta informação pode servir de base para o desenvolvimento de novas iniciativas e/ou melhoria das já existentes. A instituição pode eventualmente até, tendo em conta o carácter exploratório deste estudo e tendo, ou não, como referência este mesmo, aprofundar a sua pesquisa nesta área de modo a obter informação mais

fidedigna e outro tipo de informação considerada relevante.

Por fim, importa destacar e refletir acerca de um aspeto de capital importância. Não basta apenas as instituições de ensino superior e outras entidades desenvolverem iniciativas e atividades no âmbito destas temáticas se os estudantes não participarem, pois o que se verifica é que muitas vezes os estudantes acabam por se alhear deste género de iniciativas que lhes permitem desenvolver conhecimentos e competências em outras áreas e que, para além disso, muitas vezes apresentam uma certa inércia e não procuram sair da sua zona de conforto. Este último facto é inclusive mencionado no decurso da realização da sessão de grupo focal. Este tipo de iniciativas pode contribuir de forma decisiva para uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho, é importante os estudantes se envolverem ativamente nas mesmas.

No âmbito do presente tópico importa também refletir relativamente às principais dificuldades encontradas no decurso da investigação.

Entre as principais dificuldades é possível enunciar a escassa bibliografia disponível relativamente à temática das competências de gestão de carreira, especialmente relativamente à implementação de políticas neste domínio.

Acresce ainda o tempo que foi necessário despender na elaboração do referencial de competências de gestão de carreira integrante do inquérito por questionário. Este processo revelou-se moroso e exigiu um elevado sentido crítico, na medida em que era necessário construir um referencial que ao mesmo tempo fosse abrangente e inteligível para os potenciais participantes do inquérito por questionário. Neste sentido, este processo implicou um constante revisão e aperfeiçoamento, sempre em articulação com o acompanhante de estágio.

Por último, é possível elencar ainda a dificuldade sentida no que diz respeito a aumentar a taxa de resposta ao inquérito por questionário. Conforme já foi referenciado no presente relatório, a amostra produtora de dados corresponde a apenas 0.71 % do universo de estudantes que constituem o público alvo. Apesar da construção de uma estratégia que assentou num conjunto diversificado de formas de divulgação e não obstante o forte empenho demonstrado pela entidade que acolheu o estágio nesta mesma divulgação, designadamente através das suas redes sociais, não foi possível durante o período temporal em que o inquérito por questionário esteve disponível aumentar significativamente a taxa de resposta.

Relativamente ao estudo desenvolvido, é possível evidenciar uma limitação que diz respeito ao reduzido número de respostas obtidas na aplicação do inquérito por questionário (124) tendo em conta o universo de estudantes que se constituem como o público-alvo: os estudantes

de Licenciatura, Mestrado e Mestrado Integrado da instituição de ensino superior. Esta amostra produtora de dados corresponde, tal como já referido, a apenas 0.71% do universo de estudantes que se enquadram no público-alvo. Neste sentido, não é possível generalizar os dados obtidos.

Este facto verificou-se, não obstante de ter sido construída uma estratégia de divulgação do inquérito assente em fontes diversificadas, de modo a potenciar ao máximo o alcance. No decurso da divulgação optou-se por uma forte aposta nas redes sociais, para além da aposta no contacto com os núcleos e associações de estudantes, pela consciência da sua proximidade com o público-alvo, consciencializando estas estruturas para a importância desta temática, com o objetivo primordial de o que os mesmos procedessem à divulgação do inquérito junto dos estudantes dos seus cursos. Importa salientar que, pela análise que foi sendo efetuada no decorrer do processo de divulgação, esta aposta não surtiu o efeito desejado, na medida em que foi reduzido o número de partilhas por parte destas estruturas associativas.

Não obstante a divulgação ter assentado num conjunto de fontes diversificadas, explicitadas anteriormente, obviamente que as mesmas não se esgotam nas já referenciadas, sendo possível identificar outras, como por exemplo, o contacto telefónico com os responsáveis dos núcleos e associações de estudantes com o intuito de sensibilizar os responsáveis.

Foi equacionada a possibilidade de administrar o inquérito presencialmente, em formato papel. No entanto, importa também ressaltar que, pelo facto de o processo de transposição das respostas deste formato para o software de tratamento estatístico poder, eventualmente, ser algo moroso, esta não se constitui como uma estratégia de administração do questionário.

Importa referir que os critérios nos quais assentou a escolha das fontes de divulgação dizem respeito ao período temporal relativamente curto durante o qual se procedeu à divulgação do inquérito (aproximadamente 30 dias), ao tempo dispensado na preparação de cada uma delas, de modo a que não fosse despendido tempo que inviabilizasse a idealização e implementação de outras. Para além disso foi tido em conta o alcance potencial de cada uma delas.

Não obstante a limitação referida anteriormente, importa salientar que tendo em conta que o estudo desenvolvido se reveste de um carácter exploratório, se constitui como um ponto de partida para futuras investigações mais aprofundadas que versem em torno desta temática, na medida em que se estabelece uma base que pode contribuir para o desenvolvimento de outros estudos para além de poder ser replicado em outras instituições de ensino superior.

Em resultado de todos os aspetos anteriormente referidos, especialmente, tendo em conta as dificuldades vivenciadas, a investigação desenvolvida assumiu um carácter desafiante.

Finda a investigação e refletindo acerca de propostas futuras, importa destacar, no que concerne a este tópico, a relevância e a pertinência do desenvolvimento de um estudo que não se limite apenas a uma instituição de ensino superior, mas que possa abranger uma região, ou até eventualmente, todo o território nacional.

A relevância do desenvolvimento deste estudo mais abrangente, quer em termos territoriais, quer eventualmente no que diz respeito à profundidade do estudo, resulta do facto de contribuir de forma decisiva para um conhecimento mais aprofundado relativamente a um conjunto de aspetos, designadamente o grau de consciência dos estudantes do ensino superior relativamente a esta temática, de que modo se pode potenciar o desenvolvimento destas competências, designadamente através do conhecimento das estratégias consideradas preferenciais pelos estudantes, pelo facto de possibilitar entender quais as necessidades de desenvolvimento destas mesmas competências, para além de possibilitar compreender se os estudantes consideram que a abordagem relativamente a esta temática e outras temáticas conexas, como por exemplo a gestão de carreira, é adequada e eventuais sugestões dos estudantes nestes domínios.

A experiência de desenvolvimento de um estágio curricular, pelo facto de possibilitar o contacto com a realidade do mercado de trabalho potencia impactos relevantes no que concerne ao futuro profissional dos estudantes. No entanto, estes mesmos não se resumem apenas ao indivíduo, alargando-se também ao contexto de inserção, na medida em que este também é agente transformador destes mesmos contextos. Existe, neste contexto, uma relação de influência recíproca. Posto isto, é possível evidenciar os impactos do estágio curricular, tendo em consideração três dimensões distintas: a nível pessoal, a nível institucional e ao nível do conhecimento na área de especialização.

Ao nível pessoal, possibilitou a aproximação à realidade do mercado de trabalho que difere claramente da realidade que um estudante do ensino superior vivencia durante a frequência do seu curso, caracterizando-se pela exigência de uma cada vez maior flexibilidade e resiliência e de os indivíduos irem para além daquilo que vulgarmente designamos por “zona de conforto”, serem capazes de refletirem e desenvolverem uma proposta de valor pessoal e desenvolver o seu marketing pessoal, ou seja, a capacidade de indivíduo potenciar a sua imagem junto do mercado de trabalho e dos potenciais empregadores evidenciando os conhecimentos, competências e características distintivas que o caracterizam. Por diversas razões, muitas vezes, durante a frequência do ensino superior, os estudantes não são colocados perante este tipo de situações e,

neste sentido, a possibilidade de ter um contacto prévio com a realidade do mercado de trabalho pode contribuir de forma decisiva para um inserção profissional bem-sucedida.

É possível destacar também, em resultado da colaboração com atividades típicas do contexto de inserção, a aquisição de um conjunto de aprendizagens de nível pratico-operacional relevantes no âmbito da Gestão da Formação, designadamente no que diz respeito à organização e administrativa da formação, fruto da possibilidade de ter realizado tarefas relacionadas com a organização de dossiers técnico-pedagógicos, para além de outro tipo de tarefas que possibilitaram contacto com a plataforma informática de que a entidade faz uso no âmbito da gestão da formação, como por exemplo, a inserção neste mesmo sistema dos questionários de avaliação da formação e do formador e de diagnóstico de necessidades de formação preenchidos pelos formandos e correspondente geração dos dados estatísticos. A possibilidade de contacto com este sistema foi essencial para desenvolver a perceção da importância do contributo que as tecnologias de informação e comunicação podem oferecer ao processo de gestão da formação, tornando-o mais simples, para além de potenciar a eficiência.

É possível ainda evidenciar o facto de, no âmbito das tarefas desenvolvidas, existir um conjunto de atividades que possibilitaram aquilo que se pode designar por “sair da zona de conforto”, como por exemplo, a captura de imagens e vídeos de atividades desenvolvidas pela entidade de estágio, tendo como objetivo a criação de conteúdos a serem divulgados nas redes sociais. Estas revelaram-se como tarefas desafiadoras pelo facto de não se constituírem como atividades que usualmente levasse a cabo, assumindo-se, neste sentido, como uma possibilidade de desenvolver o espírito criativo, para além de ter sido uma experiência motivadora pelo facto de ter assumido como objetivo produzir conteúdos com cada vez com maior qualidade. Esta tarefa, para além de possibilitar mobilizar conhecimentos adquiridos durante o percurso académico, designadamente durante a frequência de uma unidade curricular na qual foi abordada a temática de multimédia e que integrava o plano de estudos da Licenciatura que frequentei, permitiu-me desenvolver novos conhecimentos nesta área.

Destaca-se ainda o contributo para o desenvolvimento do pensamento crítico e capacidade de analisar criticamente os processos, de modo a entender os seus aspetos positivos e negativos e refletir acerca de possíveis melhorias a serem implementadas.

Ainda neste prisma, destaca-se o facto de ter permitido o contacto e o desenvolvimento de competências relativamente a um conjunto de ferramentas que se revelaram de grande importância no desenrolar das diversas tarefas executadas no decurso do estágio, mais

direcionadas para área da comunicação e marketing: *Canva* (plataforma web direccionada para o design), *Power Director* (software de edição de vídeo), para além de conhecimentos na área da comunicação e estratégia nas redes sociais. Sem dúvida, os conhecimentos adquiridos neste domínio podem vir a revelar-se como uma mais valia no futuro, numa área como a gestão da formação que cada vez mais aposta no mundo digital e nas redes sociais. Neste sentido, foi sem dúvida de grande relevância poder contactar com esta realidade.

A frequência do estágio foi ainda importante no domínio do desenvolvimento pessoal, na medida em que possibilitou o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais em que se enquadram, por exemplo, a criatividade, a resolução de problemas, comunicação, autonomia e resiliência. Esta última revelou-se de capital importância pelo facto de já no decurso do mesmo ter sido forçado a alterar de forma significativa e profunda o projeto de estágio, através da reformulação da temática a abordar, por motivos alheios à vontade da entidade de estágio e que há mesma não podem ser imputados. Perante este facto, foi importante não desistir perante a adversidade.

No que concerne à dimensão institucional, a investigação desenvolvida no decurso do estágio constitui-se como uma ferramenta que pode auxiliar a melhoria do serviço que a entidade disponibiliza no âmbito do apoio à carreira através da compreensão das necessidades evidenciadas no que diz respeito às competências de gestão de carreira, para além de possibilitar compreender quais as competências consideradas mais relevantes e as experiências/estratégias/atividades que consideram mais relevantes para o seu desenvolvimento. Neste sentido, revela-se como uma fonte de informação útil para a entidade.

Considero importante também realçar neste domínio o contributo prestado no que diz respeito à promoção das iniciativas desenvolvidas pela entidade com a produção de conteúdos multimédia, divulgados nas redes sociais da entidade que contribuíram para o incremento do alcance destas mesmas iniciativas.

Por último, importa também evidenciar os impactos no domínio dos conhecimentos na área de especialização do Mestrado.

No âmbito da gestão da formação, contribui para a consolidação de conhecimentos nesta área, em temáticas como a organização administrativa da formação, análise de necessidades de formação, esta última pelo facto de o presente relatório abordar a análise de necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira e de me ter sido possibilitado o contacto com um processo de análise de necessidades desenvolvido pela entidade. Esta possibilidade

revelou-se importante, pois foram utilizadas um conjunto de ferramentas que se constituem como um precioso auxílio no âmbito de uma tarefa desta tipologia, na medida em que contribuem para que este seja um processo mais participado e possibilitam a sistematização de uma forma mais célere da informação obtida. A ferramenta *Menti* possibilita a dinamização de sessões com intervenção em tempo real dos participantes através da submissão de ideias ou da participação em votações, e a ferramenta *Mind Map*, que possibilita o desenvolvimento de fluxogramas com o objetivo de sistematizar a informação obtida no decurso destas mesmas sessões. Assim sendo, estas ferramentas podem constituir-se como uma mais valia significativa no âmbito de uma análise de necessidades de formação.

No que concerne à área de Recursos Humanos, é possível evidenciar o desenvolvimento de conhecimentos relativamente às temáticas das competências, competências transversais e carreira, designadamente em temas como o apoio à carreira, gestão de carreira e competências de gestão de carreira.

Em suma, considero que, findo o período de estágio, é possível afirmar que esta foi uma experiência bastante enriquecedora, na medida em que contribuiu para o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências relevantes para o exercício de funções, quer no âmbito do perfil profissional da área de especialização do Mestrado, quer em outras áreas, para além do inegável contributo no que concerne ao desenvolvimento pessoal e no que diz respeito à aproximação à realidade do mercado de trabalho, e, assim sendo, constituiu-se como uma mais valia na busca por uma inserção profissional bem sucedida pelos saberes e competências que possibilitou desenvolver. Em resultado da diversidade de experiências vivenciadas, considero que me encontro mais bem preparado para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Não obstante poder afirmar que o balanço de todo o processo, quer de estágio, quer de investigação, é bastante positivo, não posso deixar de salientar que gostaria de ter desenvolvido uma investigação mais aprofundada relativamente à temática das competências de gestão de carreira, com a exploração de aspetos que considero fundamental compreender, designadamente, entender de uma forma mais explícita, se os estudantes consideram que a abordagem durante o seu percurso académico desta temática e de outras conexas, como a gestão de carreira, é adequada, para além de recolher eventuais sugestões dos estudantes neste domínio. Para além disso, considero que seria relevante entender a temática das competências de gestão de carreira do ponto de vista institucional, ou seja, na perspetiva da própria instituição de ensino superior, o que contribuiria para um entendimento mais aprofundado da visão dos intervenientes do ensino

superior relativamente a esta temática.

Conforme já foi referido, no decurso do período de estágio, por motivos alheios à entidade de estágio, foi necessário proceder a alterações profundas ao projeto de estágio, designadamente com a alteração do objeto de investigação. Tendo em conta a fase adiantada em que ocorreu esta alteração, foi necessário estabelecer objetivos realistas e exequíveis no período temporal ainda disponível, pelo que foi necessário ser criterioso na definição destes mesmos objetivos, sob pena de eventualmente não ser possível atingir todos os objetivos estabelecidos em tempo útil.

Não obstante o referido, considero que a oportunidade de desenvolver uma investigação sobre uma temática tão atual e desafiante se revelou uma experiência bastante enriquecedora.

## Referências bibliográficas<sup>23</sup>

Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R.W. B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3),245-267.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ayranci, E. & Oge, E. (2011). A study of the relationship between students' views towards a career management class and their future careers. *International Business Research*, 4 (1), 198-207.

Associação Ômega. (2017). *Brochura institucional da Associação Ômega*.

Associação Ômega. (2018). Web site da Associação Ômega<sup>24</sup>

Associação Ômega. (2018). Web site do "Prometeu"<sup>25</sup>

Ball, B. (1997). Career management competences - The individual perspective. *Career Development International*, 2 (2), 74-79.

Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bellier, S. (2001). A competência Em P. Carré & P. Caspar. (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (p.241-262). Lisboa: Instituto Piaget.

Birou, A. (1976). *Dicionário das ciências sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28 (1), 31-44.

Canário, R. (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

---

<sup>23</sup> As referências bibliográficas foram elaboradas de acordo com as normas APA 6ª edição, a edição que se encontrava em vigor à data de início da redação do presente relatório.

<sup>24</sup> Hiperligação ocultada de modo a preservar o anonimato da instituição.

<sup>25</sup> Hiperligação ocultada de modo a preservar o anonimato da instituição.

- Cabral-Cardoso, C., Estevão, C. V., & Silva, P. (2006). *As competências transversais dos diplomados do ensino superior : Perspectiva dos empregadores e dos diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J., Clark, V. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estevão, C. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, 22(77), 185-206.
- Evans, C. (2008). Developing career management skills within the HE curriculum: A review and evaluation of different approaches. *International Journal of Management Education*, 6(3), 45-55.
- Ferreira de Almeida, J., Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Ferreira de Almeida, J.(org) , Machado, F. L., Capucha, L., & Torres, A. C. (1999). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), 173-184.
- Geoffrion, P. (2003). O grupo de discussão. Em B. Gauthier, *Investigação social: Da Problemática à Colheita dos Dados* (pp. 319-338). Loures: Lusociência.
- Goguelin, P. (1975). *La formation continue des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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*. Lisboa: Edições Silabo.
- Gravina, D. & Lovšin, M. (2012). *Competências de gestão de carreira: Fatores de sucesso na implementação de políticas*. Disponível em <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by>

language/portuguese/competencias-de-gestao-de-carreira-fatores-de-sucesso-na-implementacao-de-politicas/

Guerra, I. (2010). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.

Haguette, T. (1985). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.

Hustler, D., Ball, B., Carter, K., Halsall, R., Ward, R. & Watts, A.G. (1998). *Developing career management skills in higher education: NICEC Project Report*. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre.

Jackson, D., & Wilton, N. (2016). Developing career management skills among undergraduates and the role of work-integrated learning. *Teaching in Higher Education*, 21 (3), 266-286.

Kuhn, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Kuijpers, M., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success. *The Career Development Quarterly*, 55, 245-267.

Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas : resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence - pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris: Éditions d'Organisation.

Lima, L C. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, (15), 41-54.

Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir : Sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: Ambiguidades e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação*, (5), 53-71

Loureiro, M. N. P. S (2012). *Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira* (Tese de Doutoramento). Universidade Do Minho, Braga.

McKillip, J. (1987). *Need analysis: Tools for the human services and education*. Londres: Sage Publications.

- Meignant, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Miller, S., & Liciardi, R. (2003). Tertiary student perceptions of the benefits of professional career management education: An exploratory study. *Career Development International*, 8(6), 309-315.
- Ministerial Council for Employment, Education, Training and Youth Affairs. (2010). *The Australian Blueprint for career development*, Disponível em [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian\\_blueprint\\_for\\_career\\_development.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_blueprint_for_career_development.pdf), acessado em 24 de fevereiro de 2019
- Parente, C. (2008). *Competências: Formar e gerir pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Passos, A. (2000). Gestão e desenvolvimento da carreira profissional. Em A. Caetano, & J. Vala (orgs.) , *Gestão de recursos humanos* (pp. 423-441). Lisboa: Editora RH.
- Peretti, J.-M. (1998). *Recursos humanos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Portaria n.º 256/2005 de 16 de março. Diário da República n.º Diário da República n.º 53/2005, Série I-B. Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Lisboa
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, Â., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, B., Silva, A. D., Ferreira, S., Cordeiro, S. A., & Taveira, M. (2017). intervenção de carreira com jovens em situação de vulnerabilidade académica. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8 (2), 51-65.
- Silva, A. M. C (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Silvestre, C. A. (2003). *Educação-formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo-formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J., Teresa Duarte, Sanches, P. G., & Gomes, J. (2006). *Gestão de recursos humanos: Métodos e práticas*. Lisboa: Lidel.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?*. Forum Estudante / Consórcio Maior Empregabilidade.

Zabalza, M. À. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## Apêndices

### Apêndice 1: Análise de conteúdo simples das sessões de grupo focal

Sessão de Grupo Focal Categoria	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Percepções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho	<p>“Na nossa área, eu falo por mim, na área que estamos a tirar, eu ainda não me sinto propriamente preparada para exercer.” – Participante A</p> <p>“Eu acho que sentimos isso, porque é uma coisa muito abrangente, como tem vários tópicos, vários ramos.” – Participante B</p> <p>“Nós temos vários caminhos e encontramos-meio como o ‘tolinho em cima da ponte’, sem saber para que lado havemos de nos virar.” – Participante A</p> <p>“Eu acho que é mesmo de todos os cursos, porque nós só começamos a saber exercer, entre aspas, quando nos inserimos mesmo no mercado de trabalho” – Participante C</p> <p>“Eu acho que, eu discordo com A. Eu acho que há cursos que saem um bocado mais ligados ao mercado de trabalho, ou seja, há cursos que têm durante todo o percurso uma ligação ao mercado de trabalho muito mais próxima do que a nossa.” – Participante D</p> <p>“Eles têm vários estágios durante todo o percurso académico deles. Eles têm estágios durante todos os anos, portanto, já têm ali um contacto direto com aquilo que vão exercer no futuro.” – Participante A</p> <p>“É assim, este terceiro ano, acho que está a contribuir mais. Nós temos a U.C de Projeto e Seminário, que nos proporciona a realização de um projeto, no qual nós temos que entrar em contacto com uma instituição e a partir daí, já é, digamos, um ponto de partida, mas não é nada que nos prepare a sério” – Participante A</p>	<p>“Pelo menos, eu posso falar por mim, não me sinto assim tão preparado para essa transição.” – Participante E</p> <p>“Acho que o que vamos encontrar lá fora é diferente do que aprendemos aqui, do que experienciamos.” – Participante F</p> <p>“Eu também tenho a mesma opinião. Quando nós vamos por este caminho que é as Engenharias é para resolver problemas, de coisas que ainda ninguém fez, ou coisas diferentes que os outros ainda não pensaram e nós não temos experiência nenhuma aqui dentro, nem sequer temos noção o que já foi feito e o que é que nós podemos fazer para chegar a algum resultado. Não sabemos, nem temos se calhar as ferramentas necessárias para chegar lá.” – Participante B</p> <p>“É essa preparação e depois também talvez a parte um bocado do trabalho em equipa diferente do que estamos habituados a fazer até agora.” – Participante E</p> <p>“Algumas cadeiras que temos no 4º Ano, o que nos perguntam é se já aprendemos a gerir pessoas e coisas assim do género e essas são competências que nunca nos foram ensinadas ou transmitidas e se calhar vai ser uma das dificuldades que é, nós temos que gerir aquelas pessoas e nós é que lhes vamos pagar para dar comida ao final do mês, por exemplo e se calhar isso não vai ser assim tão fácil como nós pensamos.” – Participante E</p> <p>“Eu vejo também de outro ponto que é, quem nos contrata também nos vai pagar para nós fazermos um determinado trabalho, resolver um determinado problema. Tenho dificuldade em ver como é que será essa transição e como é que vamos resolver esse tipo de problema, se o conhecimento que nós tiramos daqui será o suficiente para chegar ao resultado ou se vamos ter algum guia, ou algum tipo de pessoa que nos encaminhe e que nos ajude a encontrar a solução certa, porque de facto vamos ser contratados por uma entidade e vai-nos estar a pagar para resolver esse tipo de problemas.” – Participante A</p>

Sessão de Grupo Focal	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Categoria		
<p>Perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho</p>	<p>“ Sim , até porque acaba por ser só uma amostra , porque nós só temos tipo um ano e não é uma coisa que nos prepare a sério para o mercado de trabalho porque andamos um bocadinho em tentativa e erro , vamos tentando , se der dá, se não der tentamos de outra forma e acho que quando formos para o mercado de trabalho, temos que ir com uma certeza ainda maior, porque numa de se não der temos outra forma de fugir , ou temos quem nos ajude, temos mais apoio. Porque é assim, eu falo por mim, eu no meu grupo tenho três pessoas, portanto é muito mais fácil, e normalmente quando falamos em mercado de trabalho, acaba por haver mais um trabalho individual.” – Participante E</p> <p>“A sociedade não está propriamente programada para aceitar um curso com tantas saídas, tão vasto, portanto quando nós vamos e nos apresentamos como alguém da Licenciatura em Educação é para ser educadores de infância.” – Participante D</p> <p>“Eu acho que, logo no início, foi uma coisa que a nós nos faltou e que muitas vezes nós pensamos , quando entram alunos para a Licenciatura em Educação, eu acho que quando fazem aquela apresentação do que é a Universidade, o que é o curso em si, eu acho que eles deveriam fazer uma apresentação, não a dizer: ‘o nosso curso é fantástico, esta universidade é a melhor universidade. Acho que deveriam fazer uma espécie de apresentação que mostrasse: ‘você vão fazer isto’. Levar pessoas que já tiraram o nosso curso para eles falarem connosco e acho que outra coisa que deveriam fazer que muitas vezes cai em erro, é que, por exemplo, quando eles nos levam antigos estudantes da Licenciatura em Educação, que já passaram por o que nós estamos a passar agora, só levam de pessoas que tiraram mestrados específicos. Por exemplo, eu, no meu caso, quando nós tivemos apresentação com outros alunos, raramente eu vi um aluno que dissesse assim: ‘Eu tenho a Licenciatura em Educação, mas sou Mestre em Mediação ou sou Mestre em Intervenção Comunitária’, a maior parte deles, são Mestres em Recursos Humanos.” – Participante E</p>	<p>“O que já ouvi falar é que nós vamos aprender muito mais lá fora do que aprendemos até hoje, a maior parte, nós vamos ter que nos adaptar ao que aquela empresa ou aquela entidade faz e que pode ser completamente diferente. Por exemplo, matérias que vocês estão a dar agora e que nós também já tivemos, aquilo no mercado de trabalho não serve para nada, o mercado de trabalho não precisa daquilo. São as bases, mas nós vamos encontrar uma coisa completamente diferente.” – Participante E</p> <p>“Também concordo. E parte das unidades que nós temos, parte daquilo que nós damos, em parte já está ultrapassado e já não se usa de facto no mercado exterior. Mas também concordo que parte daquilo que damos serve como base a tudo o resto que vamos aprender e, portanto, se soubermos aquilo, parte-se do princípio que o resto que vier também vamos aprender.” – Participante A</p> <p>“Não sei até que ponto nós aqui na Universidade podemos ser sujeitos a situações de stresse e de situações reais de trabalho , porque nós estamos habituados a ter a ‘papinha’ toda feita e se um professor diz que efetivamente este semestre as coisas vão ser diferentes , as pessoas ‘botam’ as mãos à cabeça, porque vai dar muito trabalho , ou seja , nós não queremos sair da nossa zona de conforto e eu acho que isso devia ser implementado, haver um esforço, quer dos alunos, quer dos professores , para haver uma ou outra unidade curricular. Nós no curso temos uma Integradora, que não é uma situação de stress, porque nós acabamos por nos acomodar àquilo e é sempre a mesma coisa.” – Participante D</p> <p>“Eu acho que quando entramos ninguém tem noção de nada. O 1º Ano é só para adaptar-se e ver Matemáticas e Físicas, aqui com desenhos, e nem sequer se preocupam com o mercado de trabalho. A partir do 2º Ano, quando as coisas começam a ser um bocado mais Engenharia, já começamos a ver: ok, vamos ser engenheiros e não alunos do secundário que vieram para aprender novas coisas. Nós conseguimos ter esta consciências com o passar dos anos e acho que o pessoal do 1º e 2º Ano não tem muito interesse sequer nisto.” – Participante B</p> <p>“Alguns professores que dizem que isto tem que mudar e vocês também já tiveram, a dizer: ‘isto não pode ser assim, vamos mudar as coisas, porque vocês estão habituados a fazer a papinha toda’, e depois fazem igual e isso é que é desmotivante.” – Participante E</p>

Sessão de Grupo Focal	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
<p><b>Categoria</b></p> <p>Perceções relativamente às questões relacionadas com o mercado de trabalho</p>	<p>Deveriam mostrar a variedade dos Mestrados que o curso tem para oferecer e não focarem-se só em um, que é o que normalmente fazem. Eu, por exemplo, quando quis ter alguma informação sobre o Mestrado em Mediação e o Mestrado de Intervenção Comunitária, simplesmente falei com alguns colegas que neste momento estão em Mestrado.” – Participante E</p>	<p>“Mas depois também há o ponto de vista dos alunos. Os alunos têm uma inércia enorme. É preciso fazer uma coisa, por exemplo isto aqui hoje, comprometeram-se 30 pessoas, apareceram 5. Isto é o que acontece no nosso dia-a-dia.” – Participante D</p> <p>“O mesmo se aplica no contexto teórico das unidades curriculares, o caso da Integradora. A Integradora é uma unidade curricular onde nós tentamos integrar todas as cadeiras. Temos grupos de trabalho, temos um tema. Temos do 1º ao 4º Ano e todos os semestres, só vai mudando o tema. Nós somos 8/9 pessoas”, do grupo 8 ou 9 pessoas, 4 ou 5, com sorte, trabalham muito, os outros 4 vão ali mais ou menos, nem sequer têm muito a noção do que é que se está a passar.” – Participante B</p> <p>“Dúvida, porque o ramo da Engenharia Mecânica é um ramo muito vasto. Podemos ter várias especializações e trabalhar em muitas empresas, que fazem coisas muito específicas e muito diferentes. É complicado nós focarmo-nos numa coisa só e sermos bons a fazer aquilo, porque não sabemos o que é que vamos fazer quando chegarmos. É uma coisa muito vasta, que gera muitas dúvidas.” – Participante A</p> <p>“Incerteza. Eu, efetivamente, mal conheço o mercado de trabalho, não sei o que é que se espera de nós quando nós sairmos daqui a cinco anos. Será que se espera que nós sejamos engenheiros e já saibamos fazer praticamente tudo ou que nós simplesmente somos alunos que estiveram 5 anos a estudar e que efetivamente não sabem nada e que agora é que vão começar a aprender.” – Participante B</p> <p>“O meu é a angústia. Normalmente, o ser humano sente medo e angústia do desconhecido. Para dentro da Universidade, a partir do momento em que se passa aquelas barreiras, parece que a indústria desaparece, vivemos numa realidade que não é a realidade, é algo virtual e algo que não é real e isso nós, professores e universidade, todos nós temos a perder. Não passa a mensagem, o que é que as empresas querem de nós, não passa cá para dentro. Não sei se é por causa dos professores, se é cultura, mas sei que nas universidades em que isso acontece, os alunos sentem-se muito mais seguros e os resultados são muito melhores.” – Participante D</p> <p>“Acho que é também um sentimento de medo e incerteza, porque quando chegamos lá fora, nós vamos cair na realidade e vamos sentir que o fizemos para trás, serve de pouco para aquilo que vamos fazer e que grande parte da culpa de não estarmos preparados é nossa também e também do mercado ou da universidade que não nos prepara da melhor maneira” – Participante F</p>

Sessão de Grupo Focal Categoria	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Perceções relativamente à temática da gestão de carreira	<p>Por carreira, eu entendo, por exemplo, o percurso profissional de alguém – Participante A</p> <p>“Acho que começamos a traçar planos, por exemplo, selecionar agora uma área no terceiro ano, depois escolher ou não mestrado, em que área, depois o que fazer com o mestrado que tiramos, portanto, todo este plano de planejar o amanhã, digamos assim” – Participante D</p> <p>“Percecionar a nossa vida profissional, o que é que nós queremos fazer, onde queremos chegar e como chegar lá” – Participante A</p> <p>“Temos que pensar na vida pessoal, se queremos formar uma família ou não, temos que escolher uma carreira ou um caminho que nos permita também ter esse lado pessoal, e nos sentirmos realizados, não só pensar na parte monetária, numa coisa que nós gostemos de fazer.” – Participante A</p>	<p>“Eu aqui, ia mais por um sentido de planificação. Eu acho que todos nós estamos aqui e não sabemos o que vamos fazer para o ano ou o que é que nós vamos acrescentar a nós, estudantes de engenharia, para o ano ou daqui a 2 anos e daqui a 3 anos, quando supostamente, no nosso caso, formos trabalhar. Não temos a noção que tipo de empresas e o que é que eramos melhores a fazer e o que nós para conseguir fazer isso devemos fazer agora. Nós não conseguimos ter nenhum tipo de preparação, não temos sequer planificação e ideia do que é que nós queremos para o futuro. Não temos nada que nos ensine, nos dê umas luzes. Tudo depende de nós, mas é difícil quando nós não conhecemos quase nada.” – Participante B</p> <p>“Gestão de carreira, no contexto do mercado de trabalho, é as escolhas que nós fazemos relativas ao nosso percurso no mercado de trabalho, por exemplo, as escolhas que nós fazemos em termos de posições e cargos em que estamos ou as várias ofertas que vamos vir a aceitar ou não. Eu acho que também está ligado um bocado com isso.” – Participante C</p> <p>Eu acho que a gestão de carreira não passa só pelas profissões que nós vamos exercer, mas também gerir e planejar. Planejar não só a profissão em si, mas também tudo aquilo que aprendemos e as nossas melhorias, dentro de outras competências que são necessárias.” – Participante F</p> <p>“Eu acho que a gestão de carreira é uma coisa muito vaga. Porquê? Porque eu trabalhei 2 anos na área da robótica. Eu apercebi-me que eu não gosto daquilo. Se calhar, eu há 4 anos, o meu objetivo era trabalhar. Já trabalhei e não gosto, ou não me identifico. Se calhar, agora vou para a área das energias e a nossa gestão de carreira vai-se fazendo por blocos e ramificações, como a nossa vida, ou seja, as nossas decisões vão influenciar o que vai acontecer para a frente e nós vamos aprendendo e vemos coisas diferente. Como Camões dizia ‘mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.’” – Participante D</p> <p>“Eu concordo com tudo o que foi dito até agora. Acho que o termo gestão de carreira é um termo muito vago, como já foi dito. É um termo que para mim é muito complexo de compreender e complexo de saber como é que eu, aluno, vou fazer essa gestão de carreira, enquanto estudante e depois como engenheiro no mercado de trabalho e acho que deve ser feita e que deve começar a ser feita logo enquanto estudantes, ou seja, deve partir de nós. Pensar já que especialidade, onde trabalhar, o que é que eu preciso de fazer para chegar àquele trabalho, o que é que eu preciso de fazer para conseguir aquele cargo, mas realmente é uma coisa complexa e é complicado fazer esse tipo de gestão.” – Participante</p>

Sessão de Grupo Focal Categoria	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Perceções relativamente à temática da gestão de carreira		<p>“Eu sinto que deveria ser muito importante, mas que neste momento é quase nulo. É uma desilusão pensar neste termo. Sei que é importante para mim.” – Participante B</p> <p>“Devia ser importante lá está e termos a mínima noção como é que se faz uma boa gestão de carreira e como é que nós sabemos o que é que queremos.” – Participante D</p> <p>“Acho que a gestão de carreira, quando se fala em gestão de carreira, engloba quase tudo, porque a nossa carreira, a nossa vida, vai ser muito influenciada pela nossa carreira, pela nossa família. Mas se nós ambicionarmos uma carreira, ambicionarmos um caminho, esse caminho, vamos ter que sacrificar. Por exemplo a família, o nosso emprego, aquilo que eu tenciono fazer daqui a 10 anos, estão influenciados pela nossa carreira, se eu não conseguir seguir aquele rumo, aquele caminho...” – Participante A</p> <p>“Eu acho também que não é só a carreira, não é só a profissão. Tudo o que nós fazemos vai influenciar, as outras coisas também vão influenciar a nossa carreira e o nosso destino e a maneira como nos adaptamos ao caminho que seguirmos é o que temos de saber e é o mais importante”, é saber adaptar esse caminho, saber mudá-lo, quando mudá-lo e saber lidar como todos os aspetos que influenciam a nossa carreira.” – Participante F</p> <p>Também a nossa carreira influencia a nossa família, se nós não estamos realizados, vamos ser uns rabugentos que vão para o trabalho estar ali 8 horas a fazer o que não gostam, saem de lá ‘perdidos da vida’, chegam a casa não falam para ninguém. Uma pessoa que não é feliz na sua carreira, não é feliz em casa, não é feliz em lado nenhum. Uma pessoa que não é feliz no seio da família, também não desempenha bem o seu trabalho. É esta simbiose.” – Participante D</p> <p>“É uma incógnita essencial na equação de que nós queremos ser felizes. Se nós queremos ser felizes e sabemos que para ser feliz precisamos de ter uma boa conjugação entre trabalho, a gestão da carreira e a vida pessoal, se falta metade à equação, ela não pode dar aquilo que nós queremos. Portanto, nós até podemos sonhar que vamos ser do outro mundo, mas se metade de nós não consegue estar preparado para isso acaba por ser uma desilusão.” – Participante B</p>

Sessão de Grupo Focal Categoria	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Entendimento e percepções relativamente à temática das competências de gestão de carreira	<p>“Se calhar, nós, por exemplo, conseguirmos exercer alguma função um dia no mercado de trabalho, temos de ter certas competências, para poder exercer. Por exemplo, eu se quisesse exercer Educação, sem ter a Licenciatura, não conseguiria, e um Licenciado consegue porque já tem competências” – Participante E</p> <p>“É a capacidade de se perceber. Há determinadas coisas que simplesmente não se pode fazer, porque não dá, eu não posso ser médica agora, só porque me lembrei “– Participante D</p> <p>“Saber aquilo que queremos, antes de mais, eu acho que isso é o ponto inicial. Primeiro, nós temos que saber aquilo que queremos fazer, porque se não, vamos andar aqui um bocado às tentativas.” – Participante E</p>	<p>“Acho que ninguém nos explicou. Nós, pelo menos no nosso curso, nós os nossos professores são engenheiros. São engenheiros que têm 100% do tempo, 50% é a fazer investigação, 20% a dar aulas, 29% é a fazer projetos e 1% a dormir e a aturar outras coisas, e são engenheiros que não estão, nem de perto, nem de longe preocupados com a noção dos alunos. Eles estão preocupados em ensinar Engenharia e na área em que eles são bons e depois juntamos 20 áreas e vai dar um conjunto que é a Engenharia Mecânica, mas naquilo tudo não há uma cola que consiga juntar aquilo tudo e dizer: ‘Ok. Pronto, se tu gostas disto, deve acontecer-te ir para aqui para isto’. Pelo menos no nosso curso, sim, há essa falta, mas sei que há outros cursos que já têm esse tipo de apoio que nós não temos-” – Participante B</p> <p>“Eu acho que aqui na universidade, como há no 12º Ano, no início, ter um aconselhamento ao nível de psicólogo da escola sobre aconselhar os alunos sobre qual seria a área que eles provavelmente seriam melhores. Eu acho que aqui na universidade deveria de haver algo, não no primeiro ano, que nós caímos aqui de paraquedas, mas a partir do segundo ano, mas sessões quase obrigatórias ou não, facultativa, em que houvesse mesmo essa ideias da gestão de carreira, em que nós fôssemos aconselhados de alguma forma, o que nós podemos fazer aqui, que organizações é que existem.” – Participante D</p> <p>Não é, mas gostávamos imenso. Eu pelo menos, adorava que fosse claro e acho que a universidade só tinha a ganhar com isso e nós também. – Participante D</p> <p>“Não é algo que nos possa ser transmitido a 100%. Também acho que é algo que nós vamos aprender ao longo de todos os anos que andamos a estudar, a trabalhar e assim. É nos transmitido certas coisas, guias, mas também algo que as nossas experiências, nós vamos aprendendo e vamos adquirindo essas competências para gerir melhor a nossa carreira.” – Participante F</p>
Identificação e explicitação de competências de gestão de carreira	<p>“Eu acho que no atual mercado de trabalho, acho que é preciso também para conseguirmos gerir a nossa carreira da maneira que nós queremos, eu acho que também é preciso ter resiliência: ‘Ok, desta vez não resultou, vamos tentar de outra maneira para ver se resulta “– Participante F (Resiliência)</p> <p>“Coragem para enfrentar novos desafios, sair da zona de conforto” – Participante G (<b>Coragem</b>)</p> <p>“Criatividade. Quando se apresentam novos obstáculos, nós temos que ter coragem e às vezes um bocado de criatividade para os conseguir ultrapassar.” – Participante E (<b>Criatividade</b>)</p>	<p>“Uma das competências, nem é bem uma competência, uma coisa intrínseca, acho, ao ser humano, que muita gente infelizmente não tem ou pelo menos fingem não ter, que é o bom senso. Acho que é básico e que muita gente ou esconde que tem bom senso ou não sei. Porque há opções óbvias, que as pessoas tendem a tomar as erradas, mas são diretas e tendem a inventar caminhos.” – Participante C (<b>Bom senso</b>)</p> <p>“Ter uma mente aberta, procurar sempre alargar horizontes.” – Participante D (<b>Mente aberta</b>)</p>

Sessão de Grupo Focal	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Categoria		
<p>Identificação e explicitação de competências de gestão de carreira</p>	<p>“Um pouco de altruísmo, ou seja, ouvir a opinião dos outros e não focarmos só na nossa, porque os outros também têm coisas importantes a dizer e duas cabeças, como se costuma dizer, pensam sempre melhor do que uma e consegue-se a outros fins que uma pessoa sozinha não conseguiria.” – Participante A (<b>Altruísmo</b>)</p> <p>“Eu acho que ambição, também. Nós estabelecermos metas, queremos lá chegar e ser ambiciosos para atingir resultados.” – Participante B (Ambição)</p> <p>“Motivação. É aquilo que nos vai impulsionar para desejar mais, para fazer mais, para melhorar, para ter consciência do que está a acontecer, portanto, o termos um foco, um objetivo e sentirmo-nos motivados e capazes de..., é crucial, tanto para a nossa vida pessoal como profissional.” – Participante D (<b>Motivação</b>)</p> <p>“Muitas vezes o que acontece é que, lá está, temos tantas coisas que podemos fazer que começamos a ‘bater mal’, a pensar e agora o que é que vou fazer.” – Participante E (<b>Gestão da ansiedade</b>)</p> <p>“Motivação, por exemplo, também tem a ver com a maneira como vemos as outras coisas, se nos sentirmos mais motivados para..., as coisas vão correr melhor.” – Participante H (<b>Motivação</b>)</p> <p>“Vou falar por experiência, eu no primeiro ano, porque eu não sabia ao certo o que era o curso, estávamos aqui um bocadinho perdidos e acho que tanto eu como a maioria dos meus colegas, estávamos muito perdidos, porque ninguém nos explicou ao certo o que era o curso, explicaram, mas não era muito específico, então acabamos sempre por ficar perdidos. Não dava para fazer muito planeamento” – Participante C (<b>Motivação</b>)</p> <p>“Acho que é extremamente importante termos confiança em nós mesmos, para conseguirmos ir longe nas nossas escolhas de vida, sejam elas quais forem e seja lá qual for a nossa carreira, mesmo que os outros tenham confiança em nós, se nós não tivermos confiança naquilo que somos e no que estamos a fazer, não vamos muito longe.” – Participante E (<b>Autoconfiança</b>)</p> <p>“Acho que a autoconfiança é muito importante. Para nós gerirmos uma carreira, se não tivermos autoconfiança, se calhar vamos terminar metas abaixo daquilo que nós realmente podemos fazer, por isso, sabermos o nosso valor e termos confiança naquilo que nós sabemos fazer é muito importante.” – Participante F (<b>Autoconfiança</b>)</p>	<p>“Perspicácia, acho eu. Conseguir pensar um bocadinho à frente, conseguir ‘jogar o jogo’ e saber o que é que se tem de fazer e quando e conseguir ver 20 centímetros à frente.” – Participante A (<b>Perspicácia</b>)</p> <p>“Eu acho que não é bem uma capacidade, mas o espírito de sacrifício. Muita gente acha que da noite para o dia as coisas aparecem feitas e tudo leva trabalho e tudo na nossa vida não aparece por ‘obra e graça do espírito santo’ à nossa frente, é preciso sacrificar alguma coisa para que outras aconteçam.” – Participante C (<b>Espírito de sacrifício</b>)</p> <p>“Sentimento. Não ser só pragmáticos nas decisões que tomamos.” – Participante F (<b>Sentimento</b>)</p> <p>“É uma coisa que também temos de ter um bocadinho, para perceber os limites das pessoas, a segurança das pessoas, o que é que nós devemos fazer, como devemos fazer.” – Participante B (<b>Compromisso ético</b>)</p> <p>“Tem a ver com conseguir fazer a gestão do tempo, conseguir gerir os vários conhecimentos e integrá-los para as diferentes situações, conciliar diferentes equipas, diferentes projetos, estar suscetível a novos conhecimentos, novos paradigmas, conseguirmos entrar em cada ‘sistemazinho’ e conseguir trabalhar nele na forma correta.” – Participante A (<b>Adaptação e flexibilidade</b>)</p> <p>“É uma das essenciais, um dos pilares base que qualquer pessoa deve ter, porque sem isto, não se faz nada. Muitas vezes, temos que saber mostrar o que valemos, que temos a competências que podem achar que não, mas nós sabemos que temos e mostramos que sim e reflete-se assim dessa forma que sabemos fazer.” – Participante C (<b>Autoconfiança</b>)</p> <p>“É algo fundamental. É algo que distingue a interação entre seres humanos e a interação entre robôs. Acho que é mesmo uma competência que permite que uma reunião de trabalho não seja sentida como uma reunião de trabalho, as pessoas estejam à vontade deem as suas opiniões e dali saiam efetivamente ideias e as pessoas não saiam muito cansadas. É uma forma de tornar o fator humano uma vantagem. É também ajudar se uma pessoa nos pede alguma coisa, nós ajudarmos sem esperar nada em troca.” – Participante D (<b>Interagir positivamente e eficazmente com os outros</b>)</p> <p>“Ter conhecimento daquilo que somos capazes. Saber aquilo que queremos e aquilo que não queremos, também é importante. Saber gerir, também é muito importante nesta área que é a gestão das emoções, saber gerir as nossas emoções pessoais.” – Participante E (<b>Autoconhecimento</b>)</p>

Sessão de Grupo Focal Categoria	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Identificação e explicitação de competências de gestão de carreira	<p>“Eu acho que o facto de não termos muita autoconfiança em nós mesmos, depois vai acabar por subjugar as outras competências, por exemplo, nós podemos ser muito criativos, muito altruistas, muito isto, muito aquilo, mas se não tivermos confiança naquilo que somos e naquilo que somos capazes de fazer, vamos acabar por ficar sempre naquela: é melhor não porque...” – Participante A (<b>Autoconfiança</b>)</p> <p>“E se não formos autoconfiantes à primeira crítica somos destruídos” – Participante B (<b>Autoconfiança</b>)</p> <p>“Eu acho que autoconfiança depois também vai ter efeitos na motivação, por isso, nós quanto mais confiantes nos sentirmos de nós próprios, mais motivados provavelmente vamos sentir também.” – Participante B (<b>Autoconfiança</b>)</p> <p>“Por exemplo, nós nunca sabemos como é que vai ser o futuro e apesar de nós termos tudo bem planeado e assim, podem surgir ambiguidades, podem surgir incertezas, as coisas podem não correr como nós estávamos à espera. Por essa razão, eu acho que nós devemos adaptar às situações e conforme isso tentar dar a volta à situação e pronto arranjar outro caminho para realmente ir de encontro aquilo que é pretendido de nós. Não é por aparecerem obstáculos no nosso caminho que nós temos de deixar os nossos sonhos e objetivos para trás” – Participante A (<b>Adaptação e flexibilidade</b>)</p> <p>“Permite-nos perceber aquilo que nós queremos fazer com a nossa vida um dia mais tarde.” – Participante E (<b>Visão de futuro</b>)</p> <p>“Às vezes nós pensamos assim: ‘pronto não me posso focar tanto no futuro, tenho de me focar mais no presente’. Mas nós temos que pensar como a C. há bocado disse, de hoje para amanhã e se nós não tivermos uma visão daquilo que podemos fazer no futuro, nós vamos ficar perdidos. Nós temos que ter esta visão, mas uma visão alargada com sentido de termos bastantes planos, porque as coisas podem não correr bem e também temos que ter esta visão, porque lá está, nós não temos só o trabalho, também temos a família e temos que saber muito bem o que vamos fazer, portanto eu acho que deve ser uma coisa planeada com tempo, que não deve ser planeado, tipo: ‘vai ser assim, vou pensar toda a minha vida’, mas é um processo, é uma coisa que vamos fazendo processualmente, tendo em conta as coisas que nos vão surgindo.” – Participante E (<b>Visão de Futuro</b>)</p>	<p>“Está relacionada com a evolução da nossa carreira. Saber tomar decisões que nos tornam mais realizados e saber identificar os vários caminhos que nós podemos tomar e essa tomada de decisão é a coisa mais importante para atingirmos o nosso objetivo, evoluir na carreira, na vida em geral.” – Participante F (<b>Identificação de oportunidades</b>)</p> <p>“É uma competência básica. Talvez das mais importantes para qualquer profissional, seja ele de engenharia ou não. É uma competência sem a qual quase todo o trabalho é impossível. Tem a ver com a facilidade com que nos fazemos entender.” – Participante A (<b>Comunicação</b>)</p> <p>“É a nossa capacidade de analisar o mundo lá fora, fora da universidade, ver quais são as melhores oportunidades, com base no que existe lá fora, analisar como é que nós podemos ser uma mais-valia e a capacidade de entrar no mundo lá fora.” – Participante B (<b>Conhecimento do mercado de trabalho</b>)</p> <p>“Acho que é secundária até. Não diria que é fundamental para ter um bom sucesso no mercado de trabalho. Acrescenta valor a qualquer pessoa, mas não é qualquer pessoa que tem. Acho que é preciso ter, não se adquire sequer. Por exemplo, nós como pessoas, pensamos sempre, por exemplo, daqui a 10 anos o que é que eu vou estar a fazer. Numa empresa, se calhar também vai pensar e só pessoas com esta competência é que conseguem.” – Participante C (<b>Visão de futuro</b>)</p> <p>“Esta competência é uma competência básica e extremamente importante em qualquer coisa que nós façamos, independentemente de ser profissional, pessoal. É a nossa energia.” – Participante D (<b>Motivação</b>)</p> <p>“É uma competência essencial, é uma frase que está presente em todos nós neste momento e vai estar presente connosco para o futuro. É muito importante. Temos que saber separar e integrar. Basicamente nunca vamos conseguir ‘deslargar’ dessa parte e é muito importante.” – Participante E (Equilíbrio entre a Vida Pessoal e Profissional)</p> <p>“Tem a ver com o trabalho em equipa e saber gerir esse trabalho em equipa e saber trabalhar com todas as pessoas envolvidas na organização.” – Participante F (<b>Networking</b>)</p>

Sessão de Grupo Focal Categoria	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Identificação e explicitação de competências de gestão de carreira	<p>“As nossas próprias ideias também podem mudar, ou seja, aquilo que nós temos planeado hoje para ser o nosso futuro pode não ser aquilo que vamos planejar amanhã, por exemplo, eu nunca pensei, antes de entrar na universidade, que iria estar aqui.” – Participante F (<b>Visão de futuro</b>)</p> <p>“A iniciativa, eu acho que depende muito também da força de vontade de cada um, porque se eu não tiver força de vontade, eu nunca vou ter iniciativa para começar qualquer coisa.” – Participante A (<b>Iniciativa</b>)</p> <p>“A consciência de nós mesmos, da nossa capacidade de lidar com os outros, com todos os defeitos e qualidades que os outros têm e isso diz muito de nós e daquilo que nós podemos ser, lá está, é o tal termos a consciência de nós mesmos perante os outros.” – Participante D (<b>Interagir positivamente e eficazmente com os outros</b>)</p> <p>“Reflete-se, por exemplo, no nosso trabalho.” – Participante C (<b>Interagir positivamente e eficazmente com os outros</b>)</p>	
Necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira	<p>“Eu acho que é a motivação. Manter-nos motivados, às vezes, é um bocado difícil. Eu acho que nos está a ajudar este ano, acaba por nos dar mais motivação e mais força para continuar porque este ano está a ser, falo por mim, e acho que pela maioria das minhas colegas, está a ser um bocado complicado, então isso acaba por nos tirar um bocado a motivação e só mesmo sendo o último ano é que nos está a motivar um bocadinho mais.” – Participante C (<b>Motivação</b>)</p> <p>“ Interligam-se um bocado, porque nós perdemos um bocado a motivação porque isto é difícil e portanto a visão de futuro acaba por ser condicionada e portanto a visão de futuro acaba por ser condicionada, portanto, vai limitar a nossa criatividade porque estamos presos , acaba por ser uma bola de neve , mas acho que no fundo está a motivação, o autoconhecimento ou a autoconfiança, se calhar mais a motivação e a autoconfiança, porque são elas que vão ser no fundo o motor de tudo o resto.” – Participante D (<b>Motivação, Autoconhecimento, Autoconfiança</b>)</p> <p>“Para mim, é a visão de futuro.” – Participante E (<b>Visão de futuro</b>)</p>	<p>“Eu acho que a autoconfiança. Pelo menos falo por mim. Acho que a autoconfiança é essencial, mas se calhar não a desenvolvemos tanto porque temos sempre ‘figuras’, não sei como é que hei de explicar, que são superiores a nós e, portanto, nós sentimo-nos sempre menos confiantes e menos que os outros e, por isso, nunca nos sentimos valorizados. A autoconfiança tem de crescer de nós, mas acho que se as outras pessoas acreditarem em nós, a autoconfiança, sobe exponencialmente. Acho que depende também dos outros e não é muitas vezes os elogios e isso acho que não há muitas ocasiões em que isso aconteça e acho que saímos daqui com pouca autoconfiança e pouca confiança em nós mesmos, no que nós valemos.” – Participante C (<b>Autoconfiança</b>)</p> <p>“A comunicação, sem dúvida. Acho que foi autoexplicativo. A dificuldade em transmitir mensagens é impressionante. Eu não sei porque é que isto acontece. Sempre que uma pessoa quer falar parece que não dá para transmitir a mensagem e acho que isso deveria ser treinado porque é uma capacidade e uma competência muito importante em qualquer altura da vida e não tem nada a ver com trabalho, em geral, é uma competência importantíssima.” – Participante C (<b>Comunicação</b>)</p>

Sessão de Grupo Focal	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
<p><b>Categoria</b></p> <p>Necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira</p>	<p>“Eu acho que o autoconhecimento é uma coisa que muda bastante ao longo da vida, porque se calhar aquilo que eu acho que gosto agora, se calhar daqui a um bocado já posso não gostar. Portanto, eu acho que o autoconhecimento é a mais difícil de ser trabalhada, porque nós, todos os dias, somos postos à prova e o nossos gostos e esse tipo de coisas vão mudando, portanto, lá está, acaba por ser um processo que nós vamos desenvolvendo ao longo da nossa vida, consoante as nossas escolhas e aquilo que preferimos “– Participante E <b>(Autoconhecimento)</b></p> <p>“Algo que eu tenho sentido na realização do Projeto e Seminário, foi associado à autoconfiança, ou seja, nós planeamos alguma coisa, nós sabíamos o que é que nós queríamos trabalhar e qual era o resultado que nós queríamos que dali saísse, mas depois o confronto com as pessoas que já estão na área, o confronto com a própria realidade, abalou um bocado aquilo que nós tínhamos planeado e depois se calhar a pessoa fez uma sugestão e nós porque nos sentimos um bocado menos que as pessoas que já realmente estão a fazer, cedemos, mas nem era daquilo que nós queríamos fazer. Portanto, o não termos a confiança naquilo que nós sabemos e naquilo que nós podemos fazer, acaba por ser um entrave ao nosso próprio desenvolvimento. Se por um lado, nós temos consciência que não ficamos a saber do conhecimento total, por outro lado, também temos algum conhecimento, também temos que o aplicar para conseguir perceber. “– Participante D <b>(Autoconfiança)</b></p>	<p>“Mais a parte do autoconhecimento. Pelo menos eu também tento conhecer-me de certas formas, saber aquilo que gosto e aquilo que não gosto, como expliquei há pouco. Saber o que é que eu quero, o que eu quero para o futuro, o que é que eu quero como vida pessoal neste momento. Mas também tem a ver com a ambição, o querer mudar também, ser ambicioso, querer sempre mais. A autoconfiança, também, também é importante.” – Participante E <b>(Autoconhecimento)</b></p> <p>“Eu acho que o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. É uma coisa fundamental, porque se nós damos demasiado valor à vida profissional acabamos por nos tornar. Se dermos demasiado à vida pessoal também, a nível profissional, não temos sucesso. Temos que arranjar aqui um equilíbrio, saber quando é que eu vou valorizar a vida profissional e ‘prejudicar’ um bocado a pessoal, e quando vou valorizar a pessoal e ‘prejudicar’ um bocado a profissional. Temos que saber fazer muito bem essa gestão, é essencial.” – Participante D <b>(Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional)</b></p> <p>“Na minha opinião, aquelas que eu preciso de trabalhar mais, será a comunicação, a comunicação é uma coisa essencial, seja na profissão que for saber transmitir aquilo que nós queremos passar, da maneira como queremos passar, é muito importante e às vezes pode ser um fator decisivo entre um sim e um não, e também o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e talvez a autoconfiança. O resto das competências, na minha opinião, já não são tão fáceis de trabalhar, ou se tem, ou não se tem.” – Participante A <b>(Comunicação, Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, Autoconfiança)</b></p> <p>“Eu acho que no meu caso também a parte da comunicação. Acho que as três no meu caso seria a comunicação, o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e talvez a visão de futuro, também não sei muito bem o que é que me espera e sinto que devia estar mais preparado para isso.” – Participante F <b>(Comunicação, Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, Visão de futuro)</b></p>

Sessão de Grupo Focal Categoria	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira		<p>“Eu acho que no meu caso seria um bocadinho a clarificação de objetivos, uma vez que nós tentamos ser ‘nerds’ e dispersamos no que toca aos nossos objetivos essenciais. A parte pessoal e profissional, saber diferenciar uma e outra acho que é essencial e, pelo menos eu, não tenho muita capacidade de o conseguir fazer e perspicácia, se calhar, no sentido de se eu tivesse perspicácia, se calhar, não teria dificuldade nas outras duas e conseguia saber um bocadinho mais à frente os problemas os problemas que iria ter devido a estas duas incapacidades.” – Participante B (<b>Clarificação de objetivos, Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional</b>)</p>
Estratégias para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira	<p>“Eu acho que o Projeto e Seminário está a ajudar-nos e muito a desenvolver estas competências. Eu falo por mim, comecei a desenvolver muito mais a criatividade, ao dar formação, por exemplo, aos sub-17, porque tenho de cativar miúdos de 17 anos e não é propriamente fácil, como devem imaginar. Responsabilidade, porque tenho de filtrar o que lhes posso dizer, não lhe posso transmitir toda e qualquer informação, tudo tem de ser filtrado. Autoconfiança, porque ao dar formação tenho que ter confiança em mim e comunicação porque tive de aprender a comunicar melhor.” – Participante C (<b>Unidade curricular de Projeto e Seminário</b>)</p> <p>“Não foi só o Projeto e Seminário que me ajudou, mas eu este comecei a trabalhar e trabalho no balcão de uma loja, ou seja, lido com muita gente e então tive que desenvolver competências de comunicação e tudo mais e paciência, porque nem todas as pessoas são um ‘mar de rosas’” – Participante A (<b>Experiência profissional</b>)</p> <p>“Algumas atividades fora, por exemplo o Núcleo, o Núcleo de Estudantes. Eu este ano estou com o Núcleo pela primeira vez e conheço duas pessoas, o resto não conheço, portanto, ter que me adaptar, faz com que eu trabalhe algumas destas coisas. E algumas coisas fora, por exemplo, faço parte de um grupo de jovens, lido com pessoas que embora sejam mais ou menos da minha idade têm perspetivas de vida diferentes, portanto, todas as atividades, entre aspas, que se colocam fora do ambiente da universidade, fazem trabalhar algumas das competências, que depois na universidade são testadas, digamos assim” – Participante D (<b>Associativismo Estudantil e Grupo de Jovens</b>)</p>	<p>“Acho que se nós potenciarmos um bocadinho a questão do associativismo e de atividades diferentes, é uma maneira de irmos buscar algumas dessas competências que outrora não teríamos” – Participante B (<b>Associativismo e outro tipo de atividades</b>)</p> <p>“Participar em atividades que potenciam algumas destas competências como, por exemplo, a comunicação. Aqui há pouco tempo, a Escola de Engenharia fez uma atividade cujo principal objetivo era melhorar a comunicação dos alunos e da comunidade académica. Certamente haverá propostas e desafios semelhantes que sem dúvida podem potenciar e fazer desenvolver essas capacidades específicas.” – Participante A (<b>Participação em atividades que potenciem o desenvolvimento destas competências</b>)</p> <p>“Novos desafios e responsabilidades que surgem, como pertencer a uma associação, surgem alguns novos desafios, responsabilidades diferentes das que aprendemos no curso, responsabilidades mais ligadas com pessoas, não propriamente com a teoria” – Participante A (<b>Assunção de novos desafios e responsabilidades como o associativismo</b>)</p> <p>“Até porque estamos expostos a temas que se calhar não estaríamos expostos: recursos humanos, financeiro..., que não estamos habituados” – Participante A (<b>Assunção de novos desafios e responsabilidades como o associativismo</b>)</p> <p>“Essa parte de grupos de jovens e assim. Coisas fora da universidade, que, de certa forma, abrimos o nosso leque também, se calhar essas pessoas têm outros conhecimentos e são de outras áreas e podemos formar uma equipa multidisciplinar” – Participante E (<b>Grupos de jovens e atividades fora do contexto universitário</b>)</p>

Sessão de Grupo Focal Categoria	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Estratégias para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira	<p>“Eu acho que sessões como a de hoje nos iriam ajudar bastante” – Participante E (<b>Sessões semelhantes à implementada com o grupo</b>)</p> <p>“Acaba por desenvolver bastante aquelas competências, começando pela comunicação porque noutra caso, por exemplo, numa aula estaríamos calados.” – Participante C (<b>Sessões semelhantes à implementada com o grupo</b>)</p> <p>“Permitiu-nos bastante ver a autoconsciência e a parte também da criatividade, quando tivemos que fazer aquele brainstorming ao início de falarmos que achávamos mais adequadas como competências.” – Participante E (<b>Sessões semelhantes à implementada com o grupo</b>)</p>	
Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira	<p>“O nosso curso é tudo à base de trabalhos de grupo quase, portanto nós temos que trabalhar com pessoas. Por exemplo, no primeiro ano nós não conhecíamos as pessoas, portanto, juntávamo-nos quase à sorte, o termos de trabalhar com pessoas durante os três anos também faz com que nós trabalhemos algumas destas capacidades. Há alguma coisas no percurso académico que nos faz exatamente, por exemplo, não ter visão de futuro, ou dizer que nos fazem ter menos motivação, portanto, se há coisas que também nos dão impulso, que nos atiram para a frente, que nos fazem trabalhar, há outras que nos fazem andar para trás.” – Participante D (<b>Desenvolvimento de competências e existência de acontecimentos que influenciam a visão de futuro e a motivação</b>)</p> <p>“Do meu ponto de vista, há duas que são extremamente trabalhadas, comunicação, porque nós temos que apresentar trabalhos e a criatividade, porque temos sempre que fazer projetos com diversos públicos.” – Participante B (<b>Desenvolvimento das competências comunicação e criatividade</b>)</p> <p>“Eu acho que escolheria a comunicação, a criatividade, a resiliência e a responsabilidade. Nós temos de ter muita responsabilidade, porque temos prazos a cumprir, ou temos testes e exames e, portanto, temos de ter responsabilidade, que temos de fazer as coisas até aquele momento.” – Participante E (<b>Desenvolvimento das competências Comunicação, Criatividade, Resiliência e Responsabilidade</b>)</p>	<p>“Eu penso que sim. Eu noto uma diferença significativa entre eu quando entrei no 1º Ano e agora, em termos de gestão de carreira, até porque quando entrei para a universidade, escolhi um curso, mas não fazia ideia o que é que significava, o que é que se fazia naquele curso, quais eram as possíveis carreiras, quais eram as possíveis oportunidades e agora percebi que gostava e identifiquei alguma oportunidades que terei aqui e empregos futuros.” – Participante A (<b>Diferença significativa em comparação com o ingresso no ensino superior</b>)</p> <p>“Eu também acho que é por aí. A partir do momento em que temos mais formação e somos melhores numa determinada área, começamos a ter mais facilidade em entrar em mundos do trabalho, de quem tem interesse nessas áreas. Desse ponto de vista, a gestão de carreira, acaba por ser uma vantagem para nós, até porque estamos expostos a realidades diferentes das pessoas que não tenham tido oportunidade de entrar em cursos” – Participante B (<b>Contributo da formação e vantagem da gestão de carreira</b>)</p> <p>“O que eu entrei e o que sou agora, mudou muita coisa, apesar de às vezes, eu paro e penso. Será que evolui assim tanto? Parece que tudo continua igual, mas eu sei que não. Nós fomos evoluindo, fomos vendo aquilo que gostávamos. Agora na gestão de carreira, acho que vamos evoluindo e vai-se notando” – Participante E (<b>Mudança significativa e evolução</b>)</p>

Sessão de Grupo Focal Categoria	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
Contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira	<p>“Acho que o percurso académico contribui também para a visão do nosso futuro, porque se até agora nós não tínhamos uma noção do que queríamos, principalmente neste último ano nós começamos a ter, e se não temos, por exemplo , há quem não queira seguir mestrado, mas já tem isso definido , neste momento tem mesmo de decidir se é isso que quer , ou se não quer , portanto, acabamos por ter de decidir mesmo agora o que queremos ou não fazer. Mesmo que paremos, acabamos por ter de fazer um planeamento do nosso futuro.” – Participante C <b>(Contributo do percurso académico para o desenvolvimento da visão de futuro)</b></p>	<p>“Eu também acho que sim”. Há quatro anos, por exemplo, no meu caso, que entrei aqui, esses quatro anos que passaram já, aprendi muitas coisas, não só teóricas, como também práticas e pessoais também e experiências onde fui submetido. Elas fizeram com que eu aprendesse alguma coisa nova sempre e a aprendizagem continua sempre. Estamos sempre a aprender e acho que parte de nós, estes anos que aqui passamos, nós temos uma visão diferente do que quando entramos, que nem sequer sabíamos o que é que é um curso, tirar um mestrado.” – Participante F <b>(Visão diferente em comparação com o ingresso no ensino superior)</b></p>

## **Apêndice 2: Inquérito por questionário**

# Diagnóstico de Necessidades de Desenvolvimento de Competências de Gestão de Carreira

O presente questionário destina-se a estudantes de Licenciatura, Mestrado Integrado e Mestrado da Universidade do Minho e visa compreender as suas necessidades de desenvolvimento de competências de gestão de carreira e enquadra-se no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente aos fins descritos, estando garantido o seu anonimato.

**\*Obrigatório**

## Nota

No decurso do questionário irão ser colocadas um conjunto de questões relativamente à temática das competências de gestão de carreira. De uma forma resumida, a gestão de carreira pode ser entendida como o processo através do qual o indivíduo planeia e gere a sua carreira, de modo a alcançar os seus objetivos neste domínio. As competências de gestão de carreira diferem das competências de cariz técnico, mais associadas ao exercício das funções e também das competências consideradas relevantes no mercado de trabalho, podendo ser entendidas como competências facilitadoras de uma gestão de carreira eficaz.

### 1) Idade \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

### 2) Género \*

Feminino

Masculino

### 3) Ciclo de Estudos que frequenta \*

1º Ciclo (Licenciatura)

2º Ciclo (Mestrado)

Mestrado Integrado

4)Curso (Indique a designação completa do curso) \*

A sua resposta

---

5)Ano curricular do Curso ( Se atualmente frequenta uma Licenciatura indique o ano do 1º ao 4º, se frequenta Mestrado , se é 1º ou 2º ano. Se frequenta Mestrado Integrado , indique o ano do 1º ao 6º ano) \*

1º Ano

2º Ano

3ºAno

4º Ano

5º Ano

6º Ano

6)O ano que frequenta é o último ano do curso? \*

Sim

Não

7) Em paralelo com a frequência do ensino superior, desempenha atualmente alguma atividade profissional? \*

- Sim
- Não

8) Se sim, indique a sua situação profissional:

- Empregado a Tempo Inteiro
- Empregado a Tempo Parcial

9) Indique o grau de importância de cada uma das seguintes competências para uma gestão de carreira eficaz \*

	(1) Nada Importante	(2) Pouco Importante	(3) Razoavelmente Importante	(4) Bastante Importante	(5) Extremamente Importante
1. Adaptação -	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Aprendizagem ao Longo da Vida - Aprender continuamente ao longo da sua vida em todos os contextos em que se insere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Autoconfiança - Acreditar nas suas potencialidades, capacidades e competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.Autoconhecimento - Conhecer-se a si próprio e compreender os seus pontos fortes e pontos fracos	<input type="radio"/>				
5.Comunicação - Comunicar eficazmente e interagir positivamente com os outros	<input type="radio"/>				
6.Conhecimento do Mercado de Trabalho - Conhecimento abrangente do mercado de trabalho e das suas dinâmicas	<input type="radio"/>				
7.Criatividade - Resolver de forma criativa os problemas com que se depara	<input type="radio"/>				
8.Definição de objetivos - Definição de objetivos de carreira realistas	<input type="radio"/>				
9.Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional - Manter um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	<input type="radio"/>				

10.Foco - Concentração naquilo que é essencial, no que diz respeito à carreira, sem se distrair com coisas que são secundárias, no sentido de perseguir os objetivos e resultados pretendidos	<input type="radio"/>				
11.Gestão da Mudança - Atitude positiva perante as mudança e abertura a novas experiências	<input type="radio"/>				
12.Gestão Emocional - Controlar e gerir eficazmente as emoções	<input type="radio"/>				
13.Identificação de Oportunidades - Identificar oportunidades relevantes no que concerne à carreira	<input type="radio"/>				
14.Iniciativa - Ter uma atitude proativa na procura de soluções associadas à sua carreira e não, apenas, reagir ao que lhe é proposto neste domínio	<input type="radio"/>				

15. Marketing Pessoal - Explicitar e promover perante o mercado e potenciais empregadores os seus conhecimentos e competências	<input type="radio"/>				
16. Motivação - Manter-se motivado para a prossecução dos seus objetivos de carreira	<input type="radio"/>				
17. Networking - Capacidade de o indivíduo estabelecer um rede de contactos relevantes a nível profissional	<input type="radio"/>				
18. Persistência - Não desistir perante a adversidade de modo a atingir os objetivos de carreira	<input type="radio"/>				
19. Planeamento - Ser capaz de planear devidamente a sua carreira, definindo planos de ação e estabelecendo prioridades	<input type="radio"/>				

<p>20. Tomada de Decisão - Analisar as vantagens e desvantagens de diferentes alternativas de carreira e decidir de forma a retirar o maior valor possível da alternativa escolhida</p>	<input type="radio"/>				
<p>21. Visão de Futuro - Analisar as tendências do mercado de trabalho e perspetivar a sua carreira a médio / longo prazo</p>	<input type="radio"/>				

10) Indique o seu grau de domínio de cada uma das seguintes competências de gestão de carreira \*

(1)Nulo      (2)Básico      (3)Razoável      (4)Bom      (5)Excelente

<p>1. Adaptação - Adaptar-se aos diferentes contextos em que se insere ao longo da carreira</p>	<input type="radio"/>				
<p>2. Aprendizagem ao Longo da Vida - Aprender continuamente ao longo da sua vida em todos os contextos em que se insere</p>	<input type="radio"/>				

3.Autoconfiança - Acreditar nas suas potencialidades, capacidades e competências	<input type="radio"/>				
4.Autoconhecimento - Conhecer-se a si próprio e compreender os seus pontos fortes e pontos fracos	<input type="radio"/>				
5.Comunicação - Comunicar eficazmente e interagir positivamente com os outros	<input type="radio"/>				
6.Conhecimento do Mercado de Trabalho - Conhecimento abrangente do mercado de trabalho e das suas dinâmicas	<input type="radio"/>				
7.Criatividade - Resolver de forma criativa os problemas com que se depara	<input type="radio"/>				
8.Definição de objetivos - Definição de objetivos de carreira realistas	<input type="radio"/>				

9. Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional - Manter um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	<input type="radio"/>				
10. Foco - Concentração naquilo que é essencial, no que diz respeito à carreira, sem se distrair com coisas que são secundárias, no sentido de perseguir os objetivos e resultados pretendidos	<input type="radio"/>				
11. Gestão da Mudança - Atitude positiva perante as mudanças e abertura a novas experiências	<input type="radio"/>				
12. Gestão Emocional - Controlar e gerir eficazmente as emoções	<input type="radio"/>				
13. Identificação de Oportunidades - Identificar oportunidades relevantes no que concerne à carreira	<input type="radio"/>				

14. Iniciativa - Ter uma atitude proativa na procura de soluções associadas à sua carreira e não, apenas, reagir ao que lhe é proposto neste domínio	<input type="radio"/>				
15. Marketing Pessoal - Explicitar e promover perante o mercado e potenciais empregadores os seus conhecimentos e competências	<input type="radio"/>				
16. Motivação - Manter-se motivado para a prossecução dos seus objetivos de carreira	<input type="radio"/>				
17. Networking - Capacidade de o indivíduo estabelecer um rede de contactos relevantes a nível profissional	<input type="radio"/>				
18. Persistência - Não desistir perante a adversidade de modo a atingir os objetivos de carreira	<input type="radio"/>				

19. Planeamento - Ser capaz de planejar devidamente a sua carreira, definindo planos de ação e estabelecendo prioridades	<input type="radio"/>				
20. Tomada de Decisão - Analisar as vantagens e desvantagens de diferentes alternativas de carreira e decidir de forma a retirar o maior valor possível da alternativa escolhida	<input type="radio"/>				
21. Visão de Futuro - Analisar as tendências do mercado de trabalho e perspetivar a sua carreira a médio / longo prazo	<input type="radio"/>				

11) Indique o grau de necessidade de melhorar o seu nível de domínio de cada uma das seguintes competências de gestão de carreira \*

(1)Nenhuma Necessidade (2)Pouca Necessidade (3)Razoável Necessidade (4)Signifivativa Necessidade (5)Extrema Necessidade

1.Adaptação - Adaptar-se aos diferentes contextos em que se insere ao longo da carreira	<input type="radio"/>				
2.Aprendizagem ao Longo da Vida - Aprender continuamente ao longo da sua vida em todos os contextos em que se insere	<input type="radio"/>				
3.Autoconfiança - Acreditar nas suas potencialidades, capacidades e competências	<input type="radio"/>				
4.Autoconhecimento - Conhecer-se a si próprio e compreender os seus pontos fortes e pontos fracos	<input type="radio"/>				
5.Comunicação - Comunicar eficazmente e interagir positivamente com os outros	<input type="radio"/>				

6. Conhecimento do Mercado de Trabalho - Conhecimento abrangente do mercado de trabalho e das suas dinâmicas	<input type="radio"/>				
7. Criatividade - Resolver de forma criativa os problemas com que se depara	<input type="radio"/>				
8. Definição de objetivos - Definição de objetivos de carreira realistas	<input type="radio"/>				
9. Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional - Manter um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	<input type="radio"/>				
10. Foco - Concentração naquilo que é essencial, no que diz respeito à carreira, sem se distrair com coisas que são secundárias, no sentido de perseguir os objetivos e resultados pretendidos	<input type="radio"/>				
11. Gestão da Mudança - Atitude positiva perante as mudanças e abertura a novas experiências	<input type="radio"/>				

12.Gestão Emocional - Controlar e gerir eficazmente as emoções	<input type="radio"/>				
13.Identificação de Oportunidades - Identificar oportunidades relevantes no que concerne à carreira	<input type="radio"/>				
14.Iniciativa - Ter uma atitude proativa na procura de soluções associadas à sua carreira e não, apenas, reagir ao que lhe é proposto neste domínio	<input type="radio"/>				
15.Marketing Pessoal - Explicitar e promover perante o mercado e potenciais empregadores os seus conhecimentos e competências	<input type="radio"/>				
16.Motivação - Manter-se motivado para a prossecução dos seus objetivos de carreira	<input type="radio"/>				
17.Networking - Capacidade de o indivíduo estabelecer um rede de contactos relevantes a nível profissional	<input type="radio"/>				

18.Persistência - Não desistir perante a adversidade de modo a atingir os objetivos de carreira	<input type="radio"/>				
19.Planeamento - Ser capaz de planejar devidamente a sua carreira, definindo planos de ação e estabelecendo prioridades	<input type="radio"/>				
20.Tomada de Decisão - Analisar as vantagens e desvantagens de diferentes alternativas de carreira e decidir de forma a retirar o maior valor possível da alternativa escolhida	<input type="radio"/>				
21.Visão de Futuro - Analisar as tendências do mercado de trabalho e perspetivar a sua carreira a médio / longo prazo	<input type="radio"/>				

12) Indique o grau de importância que atribui a cada uma das seguintes possibilidades/componentes para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira (Nota: Assinale a sua opinião independentemente de ter experienciado ou não as respectivas possibilidades/componentes) \*

	(1) Nada Importante	(2) Pouco Importante	(3) Razoavelmente Importante	(4) Bastante importante	(5) Extremamente importante
1. Voluntariado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Coaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mentoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Associativismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Experiências Profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Cursos de Formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Estágios - Estágios Curriculares, Estágios Profissionais, Estágios de Verão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Mobilidade Internacional - Ex: Programa Erasmus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Unidades curriculares no âmbito do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10.Associativismo Estudantil - Ex: Núcleos de Curso e Associações de Estudantes	<input type="radio"/>				
11.Exercício do cargo de delegado de curso	<input type="radio"/>				
12.Participação nos órgão representativos dos estudantes na Universidade - Ex: Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>				
13.Grupos Recreativos e Culturais (Tunas, Coro Académico..)	<input type="radio"/>				
14.Organização de eventos em contexto universitário (Jornadas de Curso, Seminários, Conferências)	<input type="radio"/>				
15.Participação em eventos em contexto universitário (Jornadas de Curso, Seminários, Conferências)	<input type="radio"/>				
16. Experiências formativas (workshps,conferências, programas,etc..), especificamente orientados para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira	<input type="radio"/>				

### Observações/Sugestões

A sua resposta

### Apêndice 3: Análise estatística do inquérito por questionário

#### Estadísticas

Idade		
N	Válido	124
	Omisso	0
Média		23,06
Mediana		21,00
Modo		21
Erro Desvio		6,068
Mínimo		18
Máximo		54
Percentis	25	20,00
	50	21,00
	75	23,00

#### Idade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Até 20	38	30,6	30,6	30,6
	de 21 a 23	63	50,8	50,8	81,5
	Mais de 23	23	18,5	18,5	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

#### Ciclo de Estudos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Licenciatura	49	39,5	39,5	39,5
	Mestrado	25	20,2	20,2	59,7
	Mestrado Integrado	50	40,3	40,3	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

#### Área Científica do Curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Educação	20	16,1	16,1	16,1
	Artes e Humanidades	5	4,0	4,0	20,2
	Ciências Sociais, Comércio e Direito	35	28,2	28,2	48,4
	Ciências, Matemática e Informática	12	9,7	9,7	58,1
	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	44	35,5	35,5	93,5
	Saúde e Proteção Social	8	6,5	6,5	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

#### Frequência do Ano Terminal do Curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	50	40,3	40,7	40,7
	Não	73	58,9	59,3	100,0
	Total	123	99,2	100,0	
Omisso	Não respondeu corretamente	1	,8		
Total		124	100,0		

#### Desempenho de uma atividade profissional para além da frequência do curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	48	38,7	38,7	38,7
	Não	76	61,3	61,3	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

### Situação Profissional

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Tempo inteiro	12	9,7	25,0	25,0
	Tempo parcial	36	29,0	75,0	100,0
	Total	48	38,7	100,0	
Omisso	Não Aplicável	76	61,3		
	Total	124	100,0		

### Descritivos

#### Estatística Descritiva

	N	Média
Importância - Aprendizagem ao Longo da Vida	124	4,55
Importância - Autoconhecimento	124	4,48
Importância - Equilíbrio entre a Vida Pessoal e Profissional	124	4,48
Importância - Motivação	124	4,46
Importância - Adaptação	124	4,44
Importância - Autoconfiança	124	4,43
Importância - Comunicação	124	4,43
Importância - Persistência	124	4,41
Importância - Iniciativa	124	4,41
Importância - Gestão Emocional	124	4,40
Importância - Identificação de Oportunidades	124	4,27
Importância - Tomada de Decisão	124	4,27
Importância - Criatividade	124	4,23
Importância - Gestão da Mudança	124	4,23
Importância - Definição de Objetivos	124	4,22
Importância - Foco	124	4,17
Importância - Conhecimento do Mercado de Trabalho	124	4,10
Importância - Planeamento	124	4,07
Importância - Visão de Futuro	124	4,05
Importância - Networking	124	3,99
Importância - Marketing Pessoal	124	3,88
N válido (de lista)	124	

#### Estatística Descritiva

	N	Média
Domínio - Aprendizagem ao Longo da Vida	124	4,08
Domínio - Gestão da Mudança	124	3,85
Domínio - Adaptação	124	3,85
Domínio - Persistência	124	3,82
Domínio - Tomada de Decisão	124	3,68
Domínio - Iniciativa	124	3,62
Domínio - Equilíbrio entre a Vida Pessoal e Profissional	124	3,60
Domínio - Motivação	124	3,59
Domínio - Planeamento	124	3,58
Domínio - Identificação de Oportunidades	124	3,57
Domínio - Definição de Objetivos	124	3,56
Domínio - Comunicação	124	3,55
Domínio - Criatividade	124	3,54
Domínio - Foco	124	3,53
Domínio - Autoconhecimento	124	3,49
Domínio - Gestão Emocional	124	3,46
Domínio - Visão de Futuro	124	3,38
Domínio - Autoconfiança	124	3,18
Domínio - Networking	124	3,06
Domínio - Conhecimento do Mercado de Trabalho	124	3,05
Domínio - Marketing Pessoal	124	2,98

N válido (de lista)	124
---------------------	-----

#### Estadística Descritiva

	N	Média
Necessidade - Conhecimento do Mercado de Trabalho	124	3,87
Necessidade - Autoconfiança	124	3,86
Necessidade – Networking	124	3,73
Necessidade - Marketing Pessoal	124	3,73
Necessidade - Autoconhecimento	124	3,67
Necessidade - Comunicação	124	3,64
Necessidade - Visão de Futuro	124	3,56
Necessidade – Criatividade	124	3,49
Necessidade - Identificação de Oportunidade	124	3,48
Necessidade - Tomada de Decisão	124	3,42
Necessidade - Gestão Emocional	124	3,41
Necessidade – Motivação	124	3,40
Necessidade – Foco	124	3,39
Necessidade - Definição de Objetivo	124	3,37
Necessidade – Planeamento	124	3,36
Necessidade – Iniciativa	124	3,34
Necessidade - Gestão da Mudança	124	3,32
Necessidade - Equilíbrio entre a Vida Pessoal e Profissional	124	3,27
Necessidade – Persistência	124	3,25
Necessidade - Aprendizagem ao Longo da Vida	124	3,23
Necessidade – Adaptação	124	3,12
N válido (de lista)	124	

#### Estadística Descritiva

	N	Média
Importância para o Desenvolvimento- Experiências Profissionais	124	4,49
Importância para o Desenvolvimento- Estágios (Estágios Curriculares, Estágios Profissionais, Estágios de Verão)	124	4,41
Importância para o Desenvolvimento- Cursos de Formação	124	4,23
Importância para o Desenvolvimento- Experiências formativas (workshops, conferências, programas, etc.), especificamente orientados para o desenvolvimento de competências de gestão de carreira	124	4,12
Importância para o Desenvolvimento- Voluntariado	124	3,95
Importância para o Desenvolvimento- Mobilidade Internacional	124	3,79
Importância para o Desenvolvimento- Unidades curriculares no âmbito do Curso	124	3,77
Importância para o Desenvolvimento- Participação em eventos em contexto universitário (Jornadas de Curso, Seminários, Conferências...)	124	3,65
Importância para o Desenvolvimento- Associativismo	124	3,62
Importância para o Desenvolvimento- Organização de eventos em contexto universitário (Jornadas de Curso, Seminários, Conferências...)	124	3,58

Importância para o Desenvolvimento- Mentoria	124	3,56
Importância para o Desenvolvimento- Associativismo Estudantil (Ex: Núcleos de Curso e Associações de Estudantes)	124	3,47
Importância para o Desenvolvimento- Coaching	124	3,41
Importância para o Desenvolvimento- Participação nos órgãos representativos dos estudantes na Universidade (Ex: Conselho Pedagógico)	124	3,22
Importância para o Desenvolvimento- Grupos Recreativos e Culturais (Tunas, Coro Académico.)	124	2,85
Importância para o Desenvolvimento- Exercício do cargo de Delegado de Curso	124	2,78
N válido (de lista)	124	

		<b>Correlações</b>			
		Frequência do Ano Terminal do Curso	Média - Importância	Média - Domínio	Média - Necessidade
Frequência do Ano Terminal do Curso	Correlação de Pearson	1	,012	,036	,078
	Sig. (2 extremidades)		,897	,696	,390
	N	123	123	123	123
Média - Importância	Correlação de Pearson	,012	1	,140	,141
	Sig. (2 extremidades)	,897		,120	,118
	N	123	124	124	124
Média - Domínio	Correlação de Pearson	,036	,140	1	-,386**
	Sig. (2 extremidades)	,696	,120		,000
	N	123	124	124	124
Média - Necessidade	Correlação de Pearson	,078	,141	-,386**	1
	Sig. (2 extremidades)	,390	,118	,000	
	N	123	124	124	124

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

#### Tabulações cruzadas

##### Frequência do Ano Terminal do Curso \* Média - Importância

		<b>Testes qui-quadrado</b>		
		Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	34,022 <sup>a</sup>	36		,563
Razão de verossimilhança	44,266	36		,162
Associação Linear por Linear	,017	1		,896
N de Casos Válidos	123			

a. 72 células (97,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,41.

### Frequência do Ano Terminal do Curso \* Média - Domínio

#### Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	35,690 <sup>a</sup>	43	,778
Razão de verossimilhança	45,831	43	,356
Associação Linear por Linear	,155	1	,694
N de Casos Válidos	123		

a. 87 células (98,9%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,41.

### Frequência do Ano Terminal do Curso \* Média - Necessidade

#### Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	44,396 <sup>a</sup>	48	,621
Razão de verossimilhança	59,555	48	,122
Associação Linear por Linear	,747	1	,388
N de Casos Válidos	123		

a. 97 células (99,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,41.

#### Tabulações cruzadas

### Área Científica do Curso \* Média - Importância

#### Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	178,917 <sup>a</sup>	180	,509
Razão de verossimilhança	144,701	180	,975
Associação Linear por Linear	,017	1	,897
N de Casos Válidos	124		

a. 222 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,04.

### Área Científica do Curso \* Média - Domínio

#### Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	197,715 <sup>a</sup>	215	,795
Razão de verossimilhança	160,899	215	,998
Associação Linear por Linear	1,338	1	,247
N de Casos Válidos	124		

a. 264 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,04.

**Área Científica do Curso \* Média - Necessidade**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	235,716 <sup>a</sup>	240	,566
Razão de verossimilhança	197,850	240	,978
Associação Linear por Linear	,360	1	,549
N de Casos Válidos	124		

a. 294 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,04.

**Correlações**

		Média - Importância	Média - Domínio	Média - Necessidade	Desempenho de uma atividade profissional para além da frequência do curso
Média - Importância	Correlação de Pearson	1	,140	,141	,040
	Sig. (2 extremidades)		,120	,118	,661
	N	124	124	124	124
Média - Domínio	Correlação de Pearson	,140	1	-,386**	-,107
	Sig. (2 extremidades)	,120		,000	,239
	N	124	124	124	124
Média - Necessidade	Correlação de Pearson	,141	-,386**	1	-,007
	Sig. (2 extremidades)	,118	,000		,938
	N	124	124	124	124
Desempenho de uma atividade profissional para além da frequência do curso	Correlação de Pearson	,040	-,107	-,007	1
	Sig. (2 extremidades)	,661	,239	,938	
	N	124	124	124	124

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

**Tabulações cruzadas**

**Situação Profissional \* Média - Importância**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	32,000 <sup>a</sup>	27	,232
Razão de verossimilhança	36,982	27	,095
Associação Linear por Linear	,201	1	,654
N de Casos Válidos	48		

a. 56 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,25.

**Situação Profissional \* Média - Domínio**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	33,778 <sup>a</sup>	30	,290
Razão de verossimilhança	38,395	30	,140
Associação Linear por Linear	6,263	1	,012
N de Casos Válidos	48		

a. 62 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,25.

**Situação Profissional \* Média - Necessidade**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	40,178 <sup>a</sup>	30	,101
Razão de verossimilhança	45,161	30	,037
Associação Linear por Linear	,118	1	,731
N de Casos Válidos	48		

a. 62 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,25.

**Correlações**

**Correlações**

		Média - Importância	Média - Domínio	Média - Necessidade
Média - Importância	Correlação de Pearson	1	,140	,141
	Sig. (2 extremidades)		,120	,118
	N	124	124	124
Média - Domínio	Correlação de Pearson	,140	1	-,386**
	Sig. (2 extremidades)	,120		,000
	N	124	124	124
Média - Necessidade	Correlação de Pearson	,141	-,386**	1
	Sig. (2 extremidades)	,118	,000	
	N	124	124	124

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).