



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Recursos de Carreira em Estudantes e Trabalhadores-Estudantes

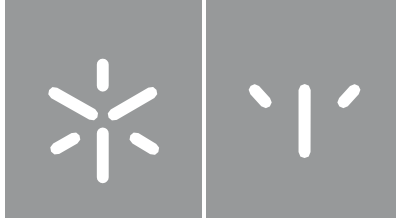
Diana Carreira da Silva

**Recursos de Carreira em Estudantes e
Trabalhadores-Estudantes**

Diana Carreira da Silva

2022

Junho de 2022



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Diana Carreira da Silva

Recursos de Carreira em Estudantes e Trabalhadores-Estudantes

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Ana Daniela Silva e Professora Doutora Maria do
Céu Taveira**

Junho de 2022

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 a autora, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivaçõesCC BY-NC-ND

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

Universidade do Minho, 06/06/2022

Assinatura:

Diana de Sá

Agradecimentos

Agradeço imensamente à Professora Doutora Ana Daniela Silva, à Professora Doutora Maria do Céu Taveira, e à Dra. Célia Sampaio, pela partilha de conhecimentos, disponibilidade e acompanhamento constante. Saliento o suporte, o sentimento de segurança, de companheirismo e de leveza que me foi apaziguando o coração e a alma.

Aos meus pais, irmão, sobrinhos e demais família, obrigada por permitirem que este sonho se torne possível, por todos os esforços, pelo amor incondicional, por me apoiarem permanentemente mesmo nos dias menos fáceis. Agradeço a fonte de amor e de incentivo, perseverança e força.

Aos amigos, aqueles que me são tão especiais, agradeço por me terem tirado de casa, quando era mesmo preciso. Agradeço o convívio, as risadas, os momentos, o reforço positivo, a presença nos bons e nos momentos menos bons, sou tão mais feliz por fazerem parte da minha vida e por me permitirem fazer parte da vossa.

Sou o resultado da força e da confiança de cada um de vocês.

*“Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio.
Pilar da ponte de tédio.
Que vai de mim para o outro.”*
(Mário de Sá-Carneiro)

Declaração de integridade

Declaro por este meio ter conduzido este trabalho académico com integridade. Confirmando não ter utilizado plágio ou qualquer forma de utilização indevida de informação ou falsificação de resultados ao longo do processo conducente à sua elaboração.

Declaro ainda que reconheci plenamente o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho. Universidade do Minho, 06/06/2022

Assinatura:

Diana de

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT–Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/0122/2020.



Resumo

Este estudo de base exploratória, apresenta como objetivo a caracterização dos recursos de carreira em dois grupos: trabalhadores-estudantes e estudantes não-trabalhadores, considerando as variáveis: género, idade, ciclo de estudos e condição do estudante. Participaram 156 alunos, 91 trabalhadores-estudantes e 65 estudantes não-trabalhadores, maioritariamente portugueses (90.4%), com idades compreendidas entre os 18 e os 53 anos ($M=24.9$; $DP=7.67$), sendo que 101 (64.7%) são do género feminino. Destes estudantes, 104 (66.7%) frequentam o 1º ciclo e 52 (33.3%) frequentam o 2º ciclo de estudos. Os participantes responderam a um Questionário Sociodemográfico, e a um Questionário que avaliou os Recursos de Carreira. No grupo dos trabalhadores-estudantes, os resultados dos recursos de carreira indicam valores superiores no género masculino no desafio do curso; os estudantes do 2º ciclo pontuam mais nos recursos de *expertise* profissional e aprendizagem ao longo da vida, e os estudantes mais velhos relacionam-se positivamente com superior conhecimento do mercado de trabalho. A comparação dos recursos de carreira nos dois grupos, evidenciou diferenças estatisticamente significativas nos recursos de capital humano, em dois recursos de gestão de carreira, e em dois recursos motivacionais, a favor dos trabalhadores-estudantes. Nos recursos ambientais, não se verificaram diferenças entre os dois grupos.

Palavras-Chave: competências, recursos de carreira, sucesso de carreira, trabalhadores-estudantes

Abstract

This exploratory-based study aims to characterize career resources in two groups: working-students and non-working students, considering the variables: gender, age, study cycle and student condition. 156 students participated, 91 working students and 65 non-working students, mostly Portuguese (90.4%), aged between 18 and 53 years ($M=24.9$; $SD=7.67$), with 101 (64.7%) are female. Of these students, 104 (66.7%) attend the 1st cycle and 52 (33.3%) attend the 2nd cycle of studies. Participants answered a Sociodemographic Questionnaire, and a Questionnaire that evaluated Career Resources. In the group of student workers, the results of career resources indicate higher values in the male gender in the course challenge; 2nd cycle students score higher on professional expertise and lifelong learning resources, and older students relate positively to superior knowledge of the labor market. The comparison of career resources in the two groups showed statistically significant differences in human resources, in two career management resources, and in two motivational resources in favor of student workers. In environmental resources, there are no differences between the two groups.

Keywords: career resources, career success, skills, working-students

Resumo	vi
Abstract.....	viii
Introdução	9
Método	16
Participantes.....	16
Instrumentos e Medidas	17
Procedimentos	18
Análise de Dados	18
Discussão e Conclusão	21
Referências Bibliográficas.....	26

Introdução

Resultado do desenvolvimento e da globalização, as transformações económicas, sociais e humanas têm se dado a um ritmo tão acelerado, que têm sido vários os desafios sentidos, como a competição e pressão constantes em acompanhar todo o desenvolvimento a decorrer (Knopf, 2016). Tais circunstâncias implicam um envolvimento ativo de carreira, com vista à subsistência num mercado de trabalho caracterizado por alta instabilidade, flexibilidade, incerteza e insegurança, ou seja, pouca previsibilidade. Torna-se, deste modo, um desafio que os estudantes do ensino superior se tornem agentes ativos na construção das suas carreiras, e o façam o mais precocemente possível, para que possam explorar o ambiente envolto e assim desenvolver as competências necessárias para fazer face a uma fase de transição entre universidade e o mercado de trabalho e, naturalmente, outras esferas da vida adulta (García-Aracil et al., 2018). Segundo a literatura, o domínio de competências tem-se refletido numa perceção de maior sucesso perante a empregabilidade percebida nos indivíduos. A aprendizagem ao longo da vida e a qualificação profissional surgem como recursos promotores de empregabilidade que caracterizam a era atual (Monteiro & Almeida, 2016).

A carreira pode ser definida através do desenvolvimento de construção de vida que parte de memórias, experiências atuais e pretensões futuras, na medida em que assenta sob um processo adaptativo e de construção psicossocial, no qual o sujeito é responsável pelo seu sucesso na carreira, através da prontidão face aos desafios de carreira (Duarte et al., 2010; Savickas, 2005; 2013).

Em Portugal, novas formas de acesso ao ensino superior como o ingresso de estudantes maiores de 23 anos, têm contribuído para uma maior heterogeneidade de alunos neste contexto de ensino (Gonçalves, 2014), incluindo, por exemplo, trabalhadores-estudantes e estudantes que ainda não exercem um trabalho.

Por outro lado, segundo Correia et al. (2003), há dimensões capazes de intervir direta ou indiretamente no percurso académico do estudante. São estas: de carácter individual, cuja é intrínseca ao indivíduo-aluno; ambiental externa, que diz respeito à envolvência institucional; pedagógica/didática que se refere ao corpo docente bem como aos currículos; e institucional, que reporta à universidade em si. Estas dimensões podem atuar de forma diferente de acordo com as especificidades de cada grupo de estudantes.

Por exemplo, são notáveis na literatura as diferenças existentes no que diz respeito

às expectativas, características e dificuldades sentidas no ensino superior no que refere aos grupos de estudantes e trabalhadores-estudantes (Curtis 2007; Curtis & Shani, 2002; Humphrey, 2006). É considerado trabalhador-estudante, um trabalhador que frequenta qualquer nível de educação escolar, bem como curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento em instituição de ensino, ou curso de formação profissional, ou programa de ocupação temporária de jovens com duração igual ou superior a seis meses, sendo que a manutenção deste estatuto depende do aproveitamento escolar no ano letivo anterior. Para concessão do estatuto, o trabalhador-estudante deve comprovar perante a identidade patronal correspondente ao posto de trabalho, a sua condição de estudante, apresentando igualmente o horário das atividades educativas a frequentar, bem como o respetivo aproveitamento, no final de cada ano letivo (decreto-lei 26/81, Código do Trabalho; DGES).

No que refere às áreas profissionais, apesar de os trabalhadores-estudantes se encontrarem em várias áreas profissionais, a investigação aponta que este grupo tende a trabalhar em serviços industriais, particularmente em bares e hotéis, retalho e catering (segundo Canny, 2002). Woodward (2003) indica também os *call-centers* e trabalhos de escritório como áreas que também têm acolhido estudantes. Importa referir que, frequentemente, este tipo de ocupação laboral oferece condições precárias, com pouca qualificação, apresentando baixos níveis de remuneração, altas taxas de rotatividade de pessoal e baixa sindicalização. Este aspeto, pode acarretar dificuldades quanto à gestão bem-sucedida perante estes dois papéis de vida: ter um emprego e estudar, em simultâneo (Broadbridge & Swanson, 2006).

Com efeito, inseridos no conceito de estudantes não tradicionais, os trabalhadores-estudantes tendem a apresentar um maior risco de desempenho académico inferior, tendo em conta a menor disponibilidade de estudo, quando comparados com os designados estudantes tradicionais (Curtis 2007; Curtis & Shani, 2002; Humphrey, 2006).

No mesmo sentido, Womble (2002) aponta o cansaço atribuído ao trabalho dos trabalhadores-estudantes como uma razão de diminuição da memória e capacidade de concentração, bem como menor tempo disponível para o estudo, o que naturalmente se repercute num baixo desempenho académico. Lingard (2007) defende que preocupações excessivas face às dificuldades na gestão do emprego com os estudos levam a questões em torno da saúde mental dos mesmos. Fadiga, depressão e síndrome de *burnout* podem

surgir neste contexto.

Não obstante, a maturidade emocional representa um meio para o domínio de outras condições facilitadoras de sucesso académico, como é o caso da motivação intrínseca para a aprendizagem, caracterizada pela procura de valorização pessoal, social e profissional com vista à progressão de carreira (Monteiro & Almeida, 2016). Além disso, Womble (2002) indica haver um maior empenho e assiduidade no grupo dos trabalhadores-estudantes com independência financeira.

Segundo os autores Canavarro (1999) e Ramos (2001), o suporte social percebido aparece associado a uma variável importante a ter em conta. A questão dos hábitos alimentares e atividade física exercem influência no rendimento académico, para além do suporte social percebido (Womble, 2002), e McGilin (2003) reporta-se a estes como sendo fatores protetores.

Um outro dado curioso é aquele a que os autores Haines et al. (1996), apresentam acerca da correlação negativa entre as medidas de depressão e o desempenho académico, indicando que também os estados de humor, como é o caso do nível da felicidade autoavaliados pelo sujeito, apresentam-se como melhores preditores do desempenho académico.

Carreira e Lopes (2019), recorreram a uma amostra longitudinal de cinco anos com estudantes e trabalhadores-estudantes pertencentes a uma instituição de ensino superior portuguesa, tendo encontrado uma taxa de abandono de 42% no grupo dos trabalhadores-estudantes, e de 27% no grupo de estudantes designados tradicionais. E fazendo referência a um estudo realizado por Engrácia e Baptista (2018), que incluiu a totalidade da população de novos inscritos nos cursos de licenciatura em Portugal no ano letivo de 2011/12, estimou uma taxa de abandono de 50% entre os alunos que ingressaram através das candidaturas para maiores de 23 anos, sendo esta, assim, muito acima da taxa de abandono global estimada de 29%.

Carreira e Lopes (2019) debruçaram-se sobre as diferenças existentes entre estudantes que trabalham e os estudantes que não trabalham, e concluíram que a integração social, a assistência académica e a aprendizagem que ocorre durante o primeiro ano de matrícula (ou mesmo durante a pré-matrícula) são de maior relevância para os trabalhadores-estudantes e para a sua manutenção no curso.

Santos et al. (2016), observaram que o desempenho académico dos alunos maiores

de 23 anos parece apresentar alterações e aumentar com a idade, variando significativamente entre as áreas de estudo.

Park e Choi (2009) identificaram o baixo suporte organizacional e a baixa relevância do curso (para o aluno) como representativos de os principais preditores de abandono escolar entre os alunos maduros.

Para o contexto português, Carreira e Lopes (2018) concluíram que o comportamento de abandono académico e/ou conclusão da graduação dos estudantes trabalhadores são influenciados pela motivação para o curso, formação escolar familiar, formação profissional, integração social e efeitos de pares.

Fazendo referência à investigação sobre a gestão dos papéis de trabalhador e estudante, em simultâneo, vários estudos têm concluído que os trabalhadores-estudantes acreditam que a sua performance académica tem piorado devido ao facto de terem uma ocupação laboral além da universidade. A fadiga, a ausência a aulas e perda de leituras, menor tempo livre para o estudo, falha no cumprimento de metas, são fatores comuns percebidos considerados por estes trabalhadores-estudantes como fatores que afetam o sucesso académico (Broadbridge & Swanson, 2006). Alguns destes trabalhadores-estudantes, indicam ainda dificuldades em conciliarem os dois papéis em época de exames, tentando trocar datas de compromissos académicos para responder aos compromissos laborais (Broadbridge et al., 2000). Para além do exposto, os trabalhadores-estudantes com trabalhos temporários, revelam um impacto negativo ou ausência de participação no que diz respeito a atividades extracurriculares ou ações de voluntariado (Meyer, 2001; Silver & Silver, 1997), bem como atividades desportivas (Humphrey et al., 1998; Meyer, 2001).

Apesar da literatura se centrar imensamente nos efeitos negativos sentidos da combinação dos papéis de trabalhador e estudante, alguns estudos encontraram alguns efeitos positivos na conciliação destes dois papéis (Broadbridge & Swanson, 2006). Uma minoria de trabalhadores-estudantes acredita que o emprego pode ser benéfico trazendo aquisição de conhecimentos e desenvolvendo ferramentas que são academicamente relevantes (Callender & Kemp, 2000). Para além disso, se a área de emprego estiver relacionada à área de estudos, os trabalhadores-estudantes, neste caso, podem usar o seu tempo de trabalho para completar atribuições académicas. Uma melhor gestão de tempo e alívio do *stress* pelo facto de terem maior disponibilidade financeira e,

consequentemente, poderem comprar materiais escolares/livros, também podem representar pontos positivos na gestão dos dois papéis (Saremon & Winn, 1993).

Também pode haver uma maior facilidade de transição entre estudos a tempo inteiro para trabalho a tempo inteiro (Hakim, 1998) e ajudar no desenvolvimento da transferência de ferramentas como competências de comunicação e trabalho em equipa (Broadbridge & Swanson, 2006).

Autoestima aprimorada, desenvolvimento de confiança e de ferramentas sociais adquiridas através de uma ocupação laboral pode ajudar os trabalhadores-estudantes a ajustarem a sua vida académica, como a usar e transferir estas competências para outras esferas das suas vidas (Broadbridge & Swanson, 2006). Houve também um grupo de trabalhadores-estudantes que apontou os aspetos sociais gerais do trabalho/emprego como fonte de satisfação.

Sorensen e Winn's (1993) indicam que alguns estudantes que têm trabalhos temporários e estudam em simultâneo, reportaram não sentir efeitos nem positivos nem negativos pelo facto de deterem os dois papéis, o que sugere que este grupo parece ser capaz de gerir os múltiplos papéis e em que veem estes como complementares.

Estas diferentes formas de viver estes dois papéis de vida poderão estar associadas às competências e recursos de carreira de cada estudante.

Van der Horst et al. (2017), defendem que a idade se relaciona negativamente com os recursos de adaptabilidade de carreira, pelo que quanto mais velhos os trabalhadores, menor a preocupação profissional evidenciada na questão que envolve planeamento e envolvimento na carreira.

Não obstante, Zacher (2014) refere que quanto mais superior o nível de educação, mais existentes são os recursos de adaptabilidade de carreira, uma vez que, um maior nível de escolaridade reflete-se numa maior capacidade de propriedade de domínio dos recursos, o que se repercute numa melhor resolução de tarefas e transições relacionadas ao contexto laboral.

A este respeito, um estudo sobre os comportamentos de estudo e desenvolvimento de competências no Ensino Superior, que recorreu a uma análise comparativa entre estudantes e trabalhadores-estudantes de uma universidade portuguesa concluiu maiores benefícios no grupo dos trabalhadores-estudantes, sugerindo uma maior participação nas aulas e maior interação com os docentes, talvez por sentirem

maior dificuldade. Por outro lado, as suas próprias experiências de vida e profissionais poderão contribuir para um sentido crítico e reflexivo mais profundo (Monteiro & Almeida, 2016). No que respeita às competências autoavaliadas, os trabalhadores-estudantes indicam maior desenvolvimento das mesmas relativamente às competências teóricas e práticas sendo que, quanto a estas últimas referidas, aliado ao facto de serem detentores de experiências profissionais, poderão conseguir retirar maiores benefícios da formação obtida, pelo maior leque de possibilidades de articulação à prática profissional decorrente de um entendimento mais maduro e claro do mundo do trabalho (Beavis et al., 2005), contrariamente aos seus colegas sem experiências laborais (Monteiro & Almeida, 2016).

Neste sentido, de seguida abordaremos em maior profundidade os recursos de carreira e como eles poderão ser avaliados no contexto do ensino superior.

Recursos de carreira

De acordo com a generalidade de definição de recursos de carreira por Halbesleben e colaboradores (2014), também os autores Hirschi et al., (2018), referem este conceito como uma via de apoio ao indivíduo que fortalece e facilita o alcance e a satisfação dos seus objetivos de carreira.

Integrando diversos modelos teóricos e resultados empíricos, Hirschi (2012) apresenta o modelo de recursos de carreira, no qual são apresentados quatro áreas preditoras de sucesso na carreira, representando-se como fatores-chave: recursos de capital humano – reportando-se aos conhecimentos, habilidades, competências e outras características importantes para o bom desempenho de determinada ocupação; recursos de capital social - referindo-se aos recursos externos ao indivíduo em termos de redes de desenvolvimento, mentores e apoio social disponível; recursos psicológicos – que incluem diferentes estados e traços psicológicos positivos; e, recursos de identidade de carreira - cujos integram a consciência de si mesmo como trabalhador e outorgam significados subjetivos associados ao papel do trabalho.

Aprofundando sobre as variáveis que se inserem em cada uma das dimensões referidas anteriormente, encontram-se nos recursos de capital humano variáveis relativas aos domínios expertise profissional, detenção de conhecimento do mercado de trabalho, e *soft skills*; relativamente ao capital social de recursos, neste inserem-se o suporte institucional, o desafio no curso e o suporte social; no domínio relativo aos recursos

psicológicos estão presentes o envolvimento no curso, e a confiança e clareza na carreira; e, por último, na esfera referente aos recursos de identidade de carreira, encontram-se a criação de redes, a exploração de carreira, e a aprendizagem contínua.

Estes recursos estão, por sua vez, interligados com comportamentos de gestão de carreira, que desenvolvem e ativam esses recursos, como é o caso da criação de redes (*networking*), e das *Soft Skills*, referidas anteriormente. *Networking* é uma palavra de origem anglosaxónica, cujo seu significado tem que ver com “colocar em rede” ou “trabalhar em rede”. Neste pressuposto, pode-se explicar a criação de redes como uma via de acesso a contactos úteis, quer seja esta intra ou inter comunidades, organizações ou sociedades, de forma a mobilizar recursos com a finalidade de alcançar objetivos específicos e positivos (Maiese, 2005). E em virtude de um mercado de trabalho cada vez mais volátil, as redes pessoais tornam-se positivamente críticas para obter um panorama do mercado de trabalho e das oportunidades de emprego, ou ainda para obter *status* em contextos que a reputação tende a ser valorizada (Grabher & König, 2017). A criação de redes surge, assim, como uma forma de estabelecer relacionamentos, de partilhar oportunidades e de criar conexões e desenvolver *soft skills*. Fazendo referência ao trabalho de Gerard (2011), este corroborou como a criação de redes permite facilitar a obtenção do primeiro emprego e a progressão profissional, e a tecnologia (e.g., networks virtuais) pode reforçar o sucesso dos esforços individuais e organizacionais.

Os conceitos de carreira e *criação de redes* encontram-se relacionados, pelo que o desenvolvimento e estabelecimento de contactos pessoais com o outro, amplia o capital social e humano individual (segundo os autores Grabher & König (2017), em virtude de facilitar a procura de oportunidades de emprego, na obtenção de acesso alargado a informações ou recursos, e na orientação e apoio social (De Janasz & Forret, 2008). Com efeito, a criação de redes facilita o bom desenvolvimento de carreira (Dunn, 2017).

Outros autores também salientam a importância da participação em atividades extracurriculares na promoção destes mesmos recursos, como a exploração de carreira e o desenvolvimento de *soft skills* (Potts, 2015).

As *soft skills*, variável inserida na dimensão referente aos recursos de carreira de capital humano, como vimos anteriormente, têm que ver com o grau de habilidades e competências relevantes para uma ampla gama de ocupações. Segundo England e colaboradores (2019), as *soft skills* relacionam-se com aptidões interpessoais que capacitam

o indivíduo para a resolução de conflitos e para o desenvolvimento de relacionamentos inclusivos, cujos aprimoram o desempenho da equipa e contribuem eficazmente para a resolução de problemas fomentando estratégias de negociação que permitem reformular os processos de trabalho e criar ideias.

Com o objetivo de desenvolver uma medida abrangente e concisa dos fatores-chave para o sucesso na carreira, os autores Hirschi et al., (2018), basearam a sua conceituação sobre a estrutura de recursos de carreira (Hirschi, 2012), focando-se especificamente em recursos de carreira suscetíveis de serem ajustados e desenvolvidos, e não em traços relativamente fixos (e.g., capacidades cognitivas, extroversão e personalidade proativa) ou dados sociodemográficos (como o género e o estado civil). Por conseguinte, os autores adaptaram ligeiramente o modelo de Hirschi (2012) ao associar o domínio dos recursos psicológicos com o domínio de recursos de identidade de carreira para representar os recursos de carreira motivacionais.

No decurso da formação universitária, é expetável que além das competências adquiridas, os estudantes desenvolvam recursos de carreira bem como a capacidade de transferi-los para outros benefícios profissionais e de bem-estar (Monteiro, et al., 2019).

A investigação sugere que o desenvolvimento destes recursos, se revela fulcral na gestão de carreira, na transição universidade-mercado de trabalho, e perante os planos de carreira autodirigidos (Savickas, 2013).

Objetivos de Investigação

Este estudo de natureza exploratória tem como objetivo caracterizar os recursos de carreira de trabalhadores-estudantes, considerando o género, a idade, o ciclo de estudos e a condição do estudante (estudante não-trabalhador, ou se trabalhador-estudante). Posteriormente, pretende-se comparar os recursos de carreira num grupo de estudantes não-trabalhadores e num grupo de trabalhadores-estudantes.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 156 alunos, 91 trabalhadores-estudantes e 65 estudantes não-trabalhadores, maioritariamente de nacionalidade portuguesa (90.4%), com idades compreendidas entre os 18 e os 53 anos ($M = 24.9$; $DP = 7.67$), sendo que 101 (64.7%) são do género feminino. Destes estudantes, 104 (66.7%) estão a frequentar o 1º ciclo de estudos e 52 (33.3%) estão a frequentar o 2º ciclo de estudos. O grupo dos trabalhadores-

estudantes tem idades compreendidas entre os 18 e os 53 anos ($M = 27.8$; $DP = 8.89$), sendo que 63 (62.4%) pertencem ao género feminino. Destes estudantes, 52 (57.1%) estão a frequentar o 1º ciclo de estudos e 39 (42.9%) estão a frequentar o 2º ciclo de estudos. O grupo dos estudantes não-trabalhadores tem idades compreendidas entre os 18 e os 44 anos ($M = 20.9$; $DP = 0.49$), sendo que 38 (58.5%) são do género feminino. Destes estudantes, 52 (80%) encontram-se no 1º ciclo de estudos e 13 (20%) frequentam o 2º ciclo de estudos.

Instrumentos e Medidas

- Questionário sociodemográfico, de forma a recolher informações quanto ao género, idade, nacionalidade, ciclo de estudos, e condição de estudante – se estudante, ou se trabalhador-estudante.

- Questionário de Recursos de Carreira (Hirschi et al., 2018 adaptado por Monteiro & Almeida, 2021) com o objetivo de avaliar recursos críticos que promovem o sucesso na carreira. Este instrumento está dividido em quatro escalas (recursos de capital humano, recursos motivacionais, recursos ambientais e recursos de comportamentos de gestão de carreira), que estão divididas em 12 dimensões (expertise profissional, conhecimento do mercado de trabalho, *soft skills*, suporte institucional, desafio no curso, suporte social, envolvimento no curso, confiança na carreira, clareza na carreira, criação de redes, exploração de carreira e aprendizagem contínua). Os recursos de capital humano abrangem três dimensões: expertise profissional (3 itens; por exemplo, "*Tenho alto nível de conhecimentos e competências para o meu trabalho.*"), conhecimento do mercado de trabalho (3 itens; por exemplo, "*Tenho uma boa visão geral das tendências de emprego no mercado de trabalho*") e *soft skills* (3 itens; por exemplo, "*Possuo várias aptidões, que poderia aplicar em profissões bastante diferentes.*"). Os recursos motivacionais abrangem três dimensões: envolvimento no curso (3 itens; por exemplo, "*O meu curso é uma parte central na minha identidade*"), confiança na carreira (4 itens; por exemplo, "*Acredito que consigo gerir com sucesso desafios relacionados com a carreira.*") e clareza na carreira (3 itens; por exemplo, "*Tenho uma ideia clara daquilo que pretendo alcançar na minha carreira.*"). Os recursos ambientais abrangem três esferas: suporte institucional (3 itens; por exemplo, "*A minha universidade apoia ativamente o meu desenvolvimento de carreira.*"), desafio no curso (3 itens; por exemplo, "*O meu curso permite-me utilizar plenamente as minhas competências académicas.*") e suporte social (4

itens; por exemplo, “No meu ambiente social, recebo um elevado nível de suporte para o desenvolvimento da minha carreira.”). Por fim, os recursos de comportamentos de gestão de carreira abarcam três dimensões: criação de redes (3 itens; por exemplo, “Tento sempre estar bem relacionado no campo profissional que ambiciono.”) exploração de carreira (3 itens; por exemplo, “Recolho regularmente informações acerca de oportunidades de carreira.”) e aprendizagem contínua (3 itens; por exemplo, “Atualizo-me regularmente acerca de possíveis oportunidades de emprego.”). Todos os itens têm um formato de resposta de uma escala de tipo Likert de 5 pontos, variando de 1 (nada verdadeiro) a 5 (totalmente verdadeiro). Os valores de consistência interna, avaliados por Monteiro e Almeida (2021) variam entre .78 e .93.

Procedimentos

Esta investigação faz parte de um estudo mais abrangente denominado “(Re)Search for Career: Intervenção de carreira a distância, empregabilidade e equidade social no acesso ao mercado de trabalho - PTDC/CED-EDG/0122/2020”, inserindo-se numa pequena parte relativa ao levantamento de necessidades.

Como critérios de inclusão, foram estes os indicados: ser aluno/a da Universidade do Minho; ser aluno/a de licenciatura ou de mestrado. Este projeto foi submetido e aprovado pelo comité de ética para a investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH076/2021). Para a recolha e acesso à amostra foram contactados os diretores de curso e, por sua vez, os docentes, que autorizaram a recolha no final das suas aulas. Nesse sentido, a recolha decorreu nas salas de aula onde todos/as os/as alunos/as presentes eram informados do objetivo do estudo, assim como lhes era explicitado o consentimento informado. Assim, a participação foi voluntária e consentida. Para o preenchimento do questionário era fornecido um link para o acesso ao mesmo. Durante o processo de recolha, esteve sempre presente um representante do projeto, que disponibilizava toda a informação necessária e solicitada por parte dos/as alunos/as.

Análise de Dados

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao *Statistical Package for the Social Science* (IBM SPSS), versão 26.0 para *Windows*. Numa primeira fase, procedeu-se ao tratamento da base de dados, analisando-se os valores omissos e criando variáveis. Com o objetivo de caracterizar a amostra, conduziu-se uma análise descritiva e comparativa dos recursos de carreira dos trabalhadores-estudantes, considerando o género e o ciclo de

estudos. Realizou-se ainda uma análise de correlação entre os recursos de carreira e a idade dos trabalhadores-estudantes.

Em virtude de a amostra ser superior a 30 em cada um dos grupos e, portanto, estar assim cumprido o pressuposto da normalidade, recorreu-se a um teste paramétrico, com o objetivo de comparar as médias obtidas em 2 grupos distintos. Por conseguinte, utilizou-se o teste t para duas amostras independentes – estudantes não-trabalhadores e trabalhadores-estudantes.

Resultados

Na tabela 1 que se segue, apresentam-se as médias e o desvio-padrão dos recursos de carreira na amostra de trabalhadores-estudantes, de acordo com o género e o ciclo de estudos.

Tabela 1.

Recursos de carreira na amostra de trabalhadores-estudantes, de acordo com o género e o ciclo de estudos

	Género				Ciclo de estudos			
	Feminino		Masculino		1º ciclo		2º ciclo	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
<i>Expertise Profissional</i>	3.185	.718	3.298	.733	3.019	.624	3.487*	.760
Conhecimento do Mercado de Trabalho	3.175	.967	3.226	.908	3.199	.953	3.180	.945
<i>Soft Skills</i>	3.725	.618	3.893	.866	3.686	.771	3.897	.588
Suporte Institucional	2.656	.899	2.905	.747	2.686	.844	2.795	.887
Desafio no Curso	3.312	.836	3.702*	.793	3.308	.912	3.598	.707
Suporte Social	3.706	.875	3.679	.707	3.596	.818	3.833	.816
Envolvimento no Curso	3.302	1.128	3.357	.691	3.237	.978	3.427	1.054
Confiança na Carreira	3.647	.797	3.607	.422	3.553	.696	3.744	.701
Clareza na Carreira	3.704	.982	3.714	.683	3.615	.941	3.829	.830
Criação de Redes	3.233	.907	3.441	.775	3.250	.863	3.359	.887
Exploração de Carreira	3.254	.989	3.226	.994	3.160	.958	3.359	1.021
Aprendizagem Contínua	3.566	.811	3.571	.601	3.397	.735	3.795*	.716

*<.05

Tendo por base a tabela 1, as diferenças de médias são significativas quando se compara o género feminino e masculino para o recurso de carreira relativo Desafio no curso

($t = -2.088$; $p = 0.040$), sendo a média superior, no género masculino (e.g., tradicionalmente, sabemos que as pessoas do género feminino tem maior carga de trabalho com a família e isso pode aumentar o conflito entre a gestão de papéis de vida - família, trabalho e estudo, prejudicando os recursos para lidar com os desafios do curso).

Relativamente às diferenças de médias quando se compara o 1º ciclo de estudos com o 2º ciclo, verificamos diferenças significativas no recurso de carreira relativo a *Expertise* profissional, ($t = -3.222$; $p = .002$) e Aprendizagem contínua ($t = -2.581$; $p = .011$), a favor dos trabalhadores-estudantes que frequentam o segundo ciclo de estudos.

Na tabela 2, apresentam-se as correlações entre a idade e os recursos de carreira.

Tabela 2.

Recursos de carreira na amostra de trabalhadores-estudantes, de acordo com a idade

	Idade
<i>Expertise</i> Profissional	.195
Conhecimento do Mercado de Trabalho	.216*
<i>Soft Skills</i>	.068
Suporte Institucional	.005
Desafio no Curso	.061
Suporte Social	-.088
Envolvimento no curso	.024
Confiança na Carreira	.113
Clareza na Carreira	.126
Criação de Redes	.205
Exploração de Carreira	-.055
Aprendizagem Contínua	.027

* $< .05$

Como se pode verificar através da análise da tabela 2, em que são apresentadas as correlações entre a idade e os diferentes recursos de carreira, obteve-se uma relação estatisticamente significativa entre a idade e o recurso de carreira relativo ao domínio do conhecimento no mercado de trabalho ($r = .216$, $p < .05$), sendo que mais idade parece estar correlacionada com um maior conhecimento do mercado de trabalho.

A tabela 3 apresenta os resultados de comparação dos recursos de carreira no grupo

dos estudantes e no grupo dos estudantes-trabalhadores.

Tabela 3.

Recursos de carreira no grupo dos estudantes não trabalhadores, e no grupo dos estudantes-trabalhadores

	Estudantes não-trabalhadores		Trabalhadores-estudantes		<i>T</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
<i>Expertise</i> profissional	2.851	.762	3.220	.721	-3.075**	.002
Conhecimento do mercado de trabalho	2.580	.817	3.191	.944	-4.210***	<.001
<i>Soft Skills</i>	3.333	.878	3.777	.703	-3.497***	<.001
Suporte institucional	2.872	.920	2.733	.860	.968	.334
Desafio no curso	3.462	.914	3.432	.838	.207	.836
Suporte social	3.754	.731	3.698	.821	.440	.661
Envolvimento no curso	3.369	.992	3.319	1.01	.311	.757
Confiança na carreira	3.231	.813	3.635	.701	-3.319***	.001
Clareza na carreira	3.292	1.055	3.707	.897	-2.644**	.009
Criação de Redes	3.046	.848	3.297	.870	-1.793	.075
Exploração de carreira	2.805	.997	3.245	.985	-2.740**	.007
Aprendizagem contínua	3.256	.825	3.568	.079	-2.453*	.015

*< .05; **< .01; *** < .001

Quanto aos resultados obtidos, verificou-se diferenças de médias estatisticamente significativas, a favor dos estudantes-trabalhadores, nos recursos de carreira relacionados com a *Expertise* profissional ($t = -3.075$; $p = .002$), Conhecimento do mercado de trabalho ($t = -4.210$; $p < .001$), as *Soft Skills* ($t = -3.497$; $p < .001$), a Confiança na carreira ($t = -3.319$; $p = .001$), Clareza na carreira ($t = -2.644$; $p = .009$), Exploração de carreira ($t = -2.740$; $p = .007$), e de Aprendizagem contínua ($t = -2.453$; $p = .015$).

Discussão e Conclusão

O objetivo deste estudo consistiu em caracterizar os recursos de carreira de trabalhadores-estudantes, considerando o género, a idade, o ciclo de estudos, e a condição do estudante – se estudante não-trabalhador ou trabalhador-estudante. Posteriormente, pretende-se comparar os recursos de carreira num grupo de estudantes-não trabalhadores

e num grupo de trabalhadores-estudantes.

Os resultados apontam para a predominância de recursos para lidar com os desafios do curso no género masculino, parecendo que estes trabalhadores-estudantes se sentem mais capazes (e/ou apresentam maior disponibilidade de tempo) para lidar com as exigências que o curso lhes vai colocando (e.g. tradicionalmente, em virtude da maior carga de trabalho com a família e conseqüente conflito entre a gestão de papéis de vida - família, trabalho e estudo, prejudicando os recursos para lidar com os desafios do curso). De igual modo, os estudantes-trabalhadores do 2º ciclo de estudos, quando comparados com os do 1º ciclo, evidenciam recursos mais desenvolvidos quanto aos domínios *expertise* profissional e aprendizagem contínua. Este resultado pode também indicar que este ciclo de estudos, mais avançado, poderá estar mais próximo da experiência profissional e como tal, promove recursos de capital humano (*expertise* profissional) e de comportamentos de gestão de carreira (aprendizagem ao longo da vida) que podem ser fatores importantes com o finalizar do curso e planeamento futuro pós-universidade. Quanto ao fator idade e correlação com os diferentes recursos de carreira, somente o conhecimento do mercado de trabalho apresentou um valor estatisticamente significativo, indicando que quanto maior a idade, maior o conhecimento do mercado de trabalho. Relativamente aos demais recursos de carreira, a idade parece não exercer forte influência perante o desenvolvimento de recursos de carreira.

Por último, a comparação entre trabalhadores-estudantes e estudantes não-trabalhadores indicou que os primeiros registam valores mais elevados nos recursos de carreira: *Expertise* profissional, Conhecimento do mercado de trabalho, *Soft Skills*, Confiança na carreira, Clareza na carreira, Exploração de carreira e Aprendizagem contínua.

Os resultados obtidos podem advir do facto de apesar dos vários papéis e dificuldades que os trabalhadores-estudantes poderão sentir, nomeadamente ao nível de disponibilidade de tempo (Broadbridge & Swanson, 2006; Curtis 2007; Curtis & Shani, 2002; Humphrey, 2006; Womble 2002), estes acabam por desenvolverem competências que lhes permite alargar saberes e deles fazer uso de transferência de conhecimentos e aptidões desenvolvidas para, e entre, diferentes áreas (Beavis et al., 2005; Callender & Kemp, 2000; Monteiro, et al., 2019).

No que concerne à análise dos dados adquiridos, indaga-se que os trabalhadores-estudantes estarão mais preparados para gerir com sucesso e lidar eficazmente, com as

exigências associadas ao processo de transição para o mundo do trabalho. Ademais, este resultado assenta na linha decorrente de alguns modelos da literatura vocacional (Lent, 2004; Savickas, 2005), cujos estudos ressaltam que as experiências de aprendizagem em contexto laboral favorecem a perspectiva sobre as competências pessoais e exigências profissionais e fomentam o desenvolvimento de competências e dos comportamentos de *coping* necessários à resolução das diversas tarefas vocacionais ou transições de carreira (como estratégias de comunicação, resiliência, inteligência emocional, procura de emprego, trabalho de equipa,...).

Intervenções de carreira centradas no desenvolvimento de competências de *soft skills*, planeamento de carreira, exploração de carreira, autoeficácia, autoconfiança, autodisciplina (entre outros) trarão vantagens para os estudantes, quer sejam trabalhadores ou somente estudantes, na medida em que poderão facilitar o seu processo de transição para o mercado de trabalho. De forma geral, os resultados indicam que estudantes universitários detentores de uma maior postura com atitude e comportamentos orientados para a mudança (Hirshi et al., 2015), percecionam-se mais otimamente perante as suas capacidades de obtenção de um emprego sustentável e ajustado às suas competências (Rothwell et al., 2008). Não obstante, parecem-me necessárias intervenções de carreira que tenham como objetivo essencial a sensibilização para a relação entre estes constructos, empoderando-se de respostas adaptativas que mais eficazmente se tornem facilitadores de sucesso académico e profissional. Com efeito, as diferenças entre trabalhadores-estudantes e estudantes não-trabalhadores não se manifestam em todos os recursos de carreira. Por exemplo, os recursos motivacionais de envolvimento no curso não revelam diferenças podendo ser importante promover iniciativas que favoreçam este aspeto para os dois grupos e que podem estar relacionadas com os conteúdos e estrutura pedagógica dos mesmos. De igual modo, os dois grupos parecem não se diferenciar no que diz respeito aos recursos ambientais (suporte institucional, suporte social, desafio do curso) o que pode ser indicador de que o contexto de ensino superior não diferencia os dois grupos de estudantes favorecendo a igualdade de oportunidades entre os seus estudantes. Algumas medidas institucionais ao abrigo do estatuto de trabalhador-estudante, e a correta aplicação das mesmas, poderão apoiar estes resultados. Por último, também não se encontraram diferenças entre os grupos, no comportamento de Criação de redes, o que poderia ser esperado, uma vez que os trabalhadores-estudantes poderiam ter mais acesso a recursos da

comunidade/mercado de trabalho. Este dado alerta-nos que poderá ser importante trabalhar esta dimensão, tanto com estudantes que já estão no mercado de trabalho, como com os restantes.

Limitações e Estudos Futuros

Os resultados e implicações do estudo presente devem ser compreendidos à luz das suas limitações, que seguidamente serão indicadas com algumas propostas a adotar no futuro. Relativamente aos participantes, é essencial mencionar que a restrição da aplicação dos instrumentos utilizados aos alunos da Universidade do Minho, constituem uma limitação à generalização dos resultados. Apesar do rigor assegurado e pelo cumprimento exímio dos padrões metodológicos, revela-se imperativo que futuramente se estenda o estudo a outras universidades, por todo o país.

Verificou-se uma lacuna na investigação sustenta em estudos com ênfase nos recursos de carreira perante os trabalhadores-estudantes, em contraste com os vários estudos realizados com foco nos pontos negativos associados ao papel de trabalhador-estudante.

Implicações para a Prática

A contribuição do presente estudo é social e cientificamente relevante na medida em que é fundamental compreender com clareza o que caracteriza os estudantes não-trabalhadores e os trabalhadores-estudantes relativamente aos recursos de carreira para que académicos, profissionais e formuladores de políticas possam mais eficazmente avaliar que tipo de programas e/ou intervenções precisam ser pensados, desenvolvidos e postos na prática de forma a promover a empregabilidade de forma eficiente e mitigando as desigualdades sociais. Com efeito, o facto de ter sido exequível reconhecer diferenças entre os estudantes de acordo com os seus perfis de recursos de carreira, sugere que os psicólogos de carreira poderiam identificar grupos de estudantes com perfis de recursos de carreira geralmente baixos e com maior probabilidade de necessitar de apoio especializado neste âmbito, e com isso, promover formas de intervenção com a finalidade de desenvolver recursos de carreira.

Ademais, atendendo às especificidades dos trabalhadores-estudantes e como forma de potenciar os recursos pessoais já existentes, uma vez que, tendo em conta que as instituições do Ensino Superior têm vindo a proporcionar a aprendizagem ao longo da vida a uma população académica cada vez mais diversificada, revela-se crucial aprofundar o

conhecimento e reconhecer a diversidade dos estudantes que trabalham, com a finalidade de promover práticas educacionais cada vez mais inclusivas.

Referências Bibliográficas

- American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed). APA.
- Beavis, A., Curtis, D., & Curtis, N. (2005). *What do students know about work? Senior secondary school students' perceptions of the world of work*. Sydney: The Smith Family.
- Broadbridge, A., Swanson, V., & Taylor, C. (2000). Retail change: Effects on employees' job demands and home life. *International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 10(4), 417-432.
- Broadbridge, A., & Swanson, V. (2006). Managing two roles. A theoretical study of students' employment whilst at university. *Community, Work and Family*, 9, 159–179. DOI: <https://doi.org/10.1080/13668800600586878>.
- Callender, C., & Kemp, M. (2000). *Changing student finances: Income, expenditure, and the take-up of student loans among full- and part-time higher education students in 1998/99*. Research Brief 213. London: Department for Education and Employment.
- Canavarro, M. C. (1999). *Relações Afetivas e Saúde Mental*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Canny, A. (2002). Flexible labour? The growth of student employment in the UK. *Journal of Education and Work*, 15(3), 277-301.
- Carreira, P., & Lopes, A. S. (2018). Adult workers in higher education: Enhancing social mobility. *Education + Training*, 62(9), 1101–1117. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-03-2018-0056>.
- Carreira, P., & Lopes, A. S. (2019). Drivers of academic pathways in higher education: Traditional vs. non-traditional students. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675621>.
- Correia, T., I. Gonçalves & M. Pile (2003), *Insucesso académico no IS*, Lisboa, Instituto Superior Técnico. <http://gep.ist.utl.pt>.
- Curtis, S. (2007). Students' perceptions of the effects of term-time paid employment. *Education + Training*, 49(5), 380–390. DOI: <http://doi.org/10.1108/00400910710762940>.
- Curtis, S., & Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26, 37–41. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098770220129406>.

- De Janasz, S. C., & Forret, M. L. (2008). Learning the art of networking: A critical skill for enhancing social capital and career success. *Journal of Management Education*, 32(5), 629-650.
- Decreto-lei nº 26/81 do Código do Trabalho (1981). *Diário da República Eletrónico*, 191/1981, Série I de 1981-08-21, 2163 – 2164.
- Direção Geral do Ensino Superior (DGES).
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. E. M. v. (2010). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020>.
- Dunn, M. B. (2017). Early Career Developmental Networks and Professionals' Knowledge Creation. *Journal of Management*. DOI: 0149206317702218.
- England, T., Nagel, G., & Salter, S. (2019). Using collaborative learning to develop students' soft skills. *Journal of Education for Business*, 95(2), 106-114. DOI: <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1599797>.
- Engrácia, P., & J. Baptista (2018). *Percursos no ensino superior: situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- García-Aracil, A., Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2018). Students' perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 49–62. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787418791026>
- Gonçalves, D. P. F. (2014). *Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: O caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho*. [Tese de Doutoramento]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/35843>
- Grabher, G., & König, J. (2017). Performing network theory? Reflexive relationship management on social network sites. *Networked Governance*. Springer International Publishing, 121-140.
- Haines, M.E., Norris, M.P. & Kashy D. A. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37(5), 519-525.
- Hakim, C. (1998). Working students: Students in full-time education with full-time and part-

- time jobs. In C. Hakim (Ed.), *Social change and innovation in the labour market, Evidence from the Census SARs on occupational segregation and labour mobility, part-time work and students jobs, homework and self-employment*, 145-177. Oxford: Oxford University Press.
- Halbesleben, J. R. B., Neveu, J. P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the "COR": *Understanding the role of resources in conservation of resources theory*. *Journal of Management*, 40(5), 1334-1364. DOI: 10.1177/0149206314527130.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: an integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369-383. DOI: 10.1080/03069885.2012.700506.
- Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220-229. DOI: 10.1016/j.jvb.2015.03.010.
- Hirschi, A., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. S., & Spurk, D. (2018). Assessing Key Predictors of Career Success: Development and Validation of the Career Resources Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 338-358. DOI: 10.1177/1069072717695584
- Humphrey, R., McCarthy, P., Popham, F., Charles, Z., Garland, M., Gooch, S., Hornsby, K., Hoghton, C., & Muldoon, C. (1998). Stress and the contemporary student. *Higher Education Quarterly*, 52(2), 221-242.
- Humphrey, R. (2006). Pulling structured inequality into higher education: The impact of part-time working on English university students. *Higher Education Quarterly*, 60(3), 270–286. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00317.x>
- Knopf, A. (2016). Stress happens: How parents can help their children cope. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 32(2), 321-332.
- Lent, Robert W. (2004). *Social cognitive career theory, career education, and school to work transition: Building a theoretical framework for career preparation*. In Helena Coelho, Maria do Céu Taveira, Joana Leonardo, & Helena Oliveira (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações*, 13-23. Coimbra: Almedina.
- Lingard, M. (2007). Conflict between paid work and study: does it impact upon student's

- burnout and satisfaction with university life? *Journal for Education in the Built Environment*, 2 (1), 90-109. DOI: <https://doi.org/10.11120/jebe.2007.02010090>.
- Maiese, M. (2005). Networking. Beyond Intractability. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Information Consortium, University of Colorado, Boulder. DOI: <http://www.beyondintractability.org/essay/networking>.
- McGillin, V. A. (2003). Academic risk and resilience: implications for advising at small colleges and universities. In *Advising and learning: academic advising from the perspective of small colleges and universities*. Monograph Series. Number 8, chapter 6. Editors: Martha K. Hemwall and Kent C. Trachte. DOI: [http://www.nacada.ksu.edu/clearinghouse/research related/ yellow.pdf](http://www.nacada.ksu.edu/clearinghouse/research%20related/yellow.pdf).
- Meyer, D. (2001, March 30). The poorest years of your life, *The Times Higher*, 16.
- Monteiro S. & Almeida S. L. (2016). Comportamentos de estudo e desenvolvimento de competências no ensino superior: análise comparativa entre estudantes e estudantes não trabalhadores. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XX (1).
- Monteiro, S., M. do C. Taveira & L. Almeida (2019). Career Adaptability and University to Work Transition. *Education + Training*, 61 (9), 1187–1199. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/ET-10-2018-0206>
- Park, J.-H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology and Society*, 12(4), 207-217.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o Desafio - Prevenção do Stresse no Trabalho*. Lisboa, Editora RH. ISBN 972-96897-7-6.
- Rothwell, Andrew, Herbert, Ian, & Rothwell, Frances (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 1-12. DOI: 10.1016/j. jvb.2007.12.001.
- Santos, L., Bago, J., Baptista, A., Ambrósio, S., Fonseca, H., & Quintas, H. (2016). Academic success of mature students in higher education: A Portuguese case study. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 57-73. DOI: <https://doi.org/10.3384/ rela.2000-7426.rela9079>.
- Savickas, Mark L. (2005). *The theory and practice of career construction*. Steven D. Brown & Robert W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 42-70. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown

- (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, 2nd ed., 147-183. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Silver, H., & Silver, P. (1997). *Students: Changing roles, changing lives*. Buckingham: Open University Press.
- Sorensen, L., & Winn, S. (1993). Student loans: A case study. *Higher Education Review*, 25(3), 48-65.
- Potts, D. (2015). *Understanding the early career benefits of learning abroad programs*. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 441-459. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315315579241>.
- Van der Horst, A. C., U. C. Klehe, and B. I. J. M. Van der Heijden. (2017). Adapting to a Looming Career Transition: How age and Core Individual Differences Interact. *Journal of Vocational Behavior* 99: 132–145. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.12.006.
- Womble, L. P. (2002). *Impact of stress factors on college students academic performance*. DOI: [http:// www.psych.uncc.edu/womble.pdf](http://www.psych.uncc.edu/womble.pdf).
- Woodward, W. (2003). We are not to be ignored. *Guardian Education*, 12-13.
- Zacher, H. (2014). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 21-30. DOI: 10.1016/j.jvb.2013.10.002.