

O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR EM PSICOLOGIA NA TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: PERCEÇÕES E VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS E PSICÓLOGOS

THE ROLE OF CURRICULAR INTERNSHIP IN PSYCHOLOGY IN THE TRANSITION TO THE JOB MARKET: PERCEPTIONS AND EXPERIENCES OF INTERNS AND PSYCHOLOGISTS

Mafalda Sousa¹, Catarina Brandão¹, Ana Francisca Paiva¹ e Ana Rita Freixo¹

PSIQUE • E-ISSN 2183-4806 • VOLUME XVIII • ISSUE FASCÍCULO 1

1ST JANUARY JANEIRO - 30TH JUNE JUNHO 2022 • PP. 60-88

DOI: <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVIII.1.4>

Submitted on 4.07.21 Submetido a 4.07.21

Accepted on 12.12.21 Aceite a 12.12.21

Resumo

O estágio curricular é uma etapa formativa fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando um contacto direto do estudante com o mundo de trabalho. Esta investigação explorou o papel do estágio curricular em psicologia na transição para o mercado de trabalho. Para isso, foram realizados dois estudos com design qualitativo. O Estudo 1 explorou como o estágio curricular é vivenciado por estudantes de psicologia, recorrendo a entrevistas semiestruturadas com três estudantes que estavam ou já tinham realizado o estágio curricular. O Estudo 2 descreveu como o estágio prepara os psicólogos recém-formados para o mercado de trabalho, recorrendo a um questionário aplicado junto de 30 indivíduos que trabalham na área da psicologia. Os dados foram analisados com recurso a análise de conteúdo temática e estatística descritiva. Globalmente, os resultados revelaram que as distintas fases do estágio curricular acarretam diferentes responsabilidades e níveis de autonomia e confiança e que o conhecimento e as competências desenvolvidas durante este processo são sentidas como promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional, facilitando a transição para o mercado de trabalho. Apontam-se orientações que potenciem o estágio curricular em psicologia, considerando que esta etapa traduz uma experiência de aprendizagem rica para estagiários e futuros profissionais.

Palavras-chave: estágio curricular em psicologia, transição para o mercado de trabalho, ensino superior, empregabilidade

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen 4200-135 Porto – Portugal

Autora para correspondência: Mafalda Sousa

Abstract

The curricular internship is a formative step of great impact in the personal and professional development for allowing the student a direct contact with the world of work. This research explored the role of the curricular internship in the transition to the job market. For this, two studies with a qualitative design were conducted. Study 1 explored how the curricular internship is experienced by psychology students, using semi-structured interviews with three students who were performing or who had already undergone the curricular internship. Study 2 described how the internship prepares the newly graduated psychologists for the job market, using questionnaires to 30 individuals working in the field of psychology. Data were analyzed using thematic content analysis and descriptive statistics. Overall, results show that the distinct phases of the curricular internship entail different responsibilities and levels of autonomy and confidence and that the knowledge and skills developed during this process are experienced to promote personal and professional development and facilitate the transition to the job market. Guidelines that enhance the curricular internship in psychology are pointed out. The curricular internship is a deep learning experience for both interns and future workers.

Keywords: curricular internship in psychology, higher education, job market transition, employability

Papel do Estágio Curricular em Psicologia na Transição para o Mercado de Trabalho: Percepções e Vivências de Estagiários e Psicólogos

O estágio curricular constitui uma etapa formativa de grande impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes do ensino superior por possibilitar um contacto direto com o mundo de trabalho (Caires et al., 2009). Pouco se sabe, contudo, sobre a vivência desta experiência por estudantes de psicologia.

Para além de proporcionar oportunidades de experimentação profissional, o estágio curricular permite o desenvolvimento da autoeficácia, autonomia e competências técnicas e interpessoais que auxiliam os estudantes na tomada de decisão e na resolução de problemas (Caires & Almeida, 2005; Caires et al., 2009; Ryan et al., 1996). Para que tal ocorra, o próprio estágio deve apresentar um conjunto de características relevantes para o desenvolvimento profissional dos estudantes finalistas (Silva & Teixeira, 2013), desde a natureza das tarefas desempenhadas, a responsabilidade e autonomia experienciada e os desafios encontrados. Segundo o estudo de Silva e Teixeira (2013), os estagiários podem realizar tarefas relacionadas ou não relacionadas com a profissão, sendo que a variedade de tarefas realizadas está associada a uma maior aprendizagem, enquanto tarefas mais repetitivas estão associadas à desmotivação para continuar no estágio. No que se refere à responsabilidade e autonomia do estagiário, estas tanto podem ser dadas pelo contexto de estágio, como pode ser o próprio estagiário a demonstrá-las.

No estágio curricular também surgem desafios, os quais, se sentidos como superiores à capacidade dos estagiários em os superar, conduzem a sentimentos de falta de preparação e de insegurança na transição para o mercado de trabalho (Silva & Teixeira, 2013). Por outro lado, importa

que os estagiários percecionem suporte e apoio, quer em termos do exercício do estágio, quer em termos emocionais (Fernandes, 2003), e tanto pelos colegas com os quais o estagiário trabalha, como pelos orientadores. Silva e Teixeira (2013) sublinham a importância da proximidade com os orientadores de estágio e do feedback dos mesmos, e que um clima de trabalho de cooperação, partilha, informalidade e descontração facilitam uma maior aprendizagem e motivação no estágio. Deste modo, é o equilíbrio adequado entre situações de desafio e apoio que potencia o desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes estagiários (Fernandes, 2003).

O estágio curricular detém ainda um papel importante na transição do ensino superior para o mundo de trabalho (Caires & Almeida, 2000; Ryan et al., 1996). Para além de permitir desenvolver uma visão mais realista desse mundo (Caires & Almeida, 2005), pode representar uma experiência útil na tomada de decisões informadas sobre a carreira profissional, ao possibilitar a testagem da adequação entre as características da pessoa e a função em questão (Callanan & Benzing, 2004). Tal reflexão poderá potenciar a cristalização do autoconceito vocacional (Drewery et al., 2016), salientando-se igualmente o papel fundamental do estágio na identidade profissional. Para além dos múltiplos ganhos profissionais associados, o estágio curricular também potencia ganhos pessoais. Permite a aquisição de conhecimento experiencial, competências profissionais e interpessoais (Garavan & Murphy, 2001; Silva et al., 2018) e um aumento da autoconfiança e maturidade (Kim & Park, 2013).

Alguns estudos têm focado o desenvolvimento do processo de estágio, apesar de não se centrarem em particular sobre os estudantes de psicologia. Sweitzer e King (2014) propõem que os estudantes tendem a experienciar quatro estádios desenvolvimentais na sua experiência de estágio, que ocorrem numa certa ordem, sendo eles: (1) a antecipação, (2) a exploração, (3) a competência e (4) a culminação. Apesar de não serem completamente separados uns dos outros, cada estádio é composto por um conjunto de desafios onde se espera que o estudante lide e cresça com o mesmo. Para que tal ocorra os estudantes devem adotar uma postura de investimento (i.e., serem ativos na própria aprendizagem e na experiência de estágio, e arranjar formas produtivas de lidar com os desafios), ao invés de desinvestimento.

O primeiro estádio - antecipação - remete para as expectativas pré-estágio e para o primeiro contacto com o estágio. Dadas as preocupações iniciais do estudante, relacionadas com as suas capacidades e com as relações que irá estabelecer, neste momento o foco encontra-se em clarificar o seu papel e propósito enquanto estagiário e em desenvolver relações-chave com o orientador, colegas de trabalho e clientes. É também neste momento que o estudante confronta as expectativas pré-estágio adquiridas junto de diferentes fontes (e.g., *media*) e desenvolve expectativas realistas acerca da sua experiência de estágio.

Já no estádio da exploração, os estudantes começam a assumir mais responsabilidades, embora ainda dependam do orientador para os acompanhar, contactando mais com outros profissionais (e.g., colegas de trabalho, voluntários) e a comunidade. Neste estádio, os desafios são proeminentes – seja a nível do próprio trabalho, seja a nível relacional – devendo ser encarados como uma oportunidade de aprendizagem. Dá-se também um aumento nas aptidões, na medida em que os estagiários analisam as competências e conhecimentos necessários para alcançar os objetivos de aprendizagem do estágio. Contudo, é apenas no estádio da competência que os estudantes se identificam mais como um profissional do que apenas um estagiário. É aqui que a ansiedade e o receio sentidos nos estágios anteriores são gradualmente substituídos pela confiança, calma e um sentimento de empoderamento. Neste terceiro estádio dá-se a construção de

novos significados e o desenvolvimento da integridade (i.e., aceitar o desafio de refletir e clarificar os próprios valores pessoais e profissionais).

Finalmente, dá-se o estágio da culminação, onde ocorrem diversas mudanças, desde a transferência das tarefas, a redefinição das relações desenvolvidas no estágio, que eventualmente terminarão, e ainda o planeamento para o futuro. Estas mudanças são marcadas por uma mistura de sentimentos: ora pelo orgulho das conquistas do próprio, ora pela tristeza devido ao término da experiência. Trata-se, portanto, de um período para abraçar os sentimentos experienciados associados à despedida e ser capaz de os transmitir de forma satisfatória a todos com quem se partilhou uma relação.

Oliveira et al. (2009), por sua vez, não consideram a fase inicial de expectativas prévias ao estágio, descrevendo o processo em três fases distintas, que se distinguem pelo tipo de afetividade vivenciada pelos estagiários. São elas, a fase da integração, seguida pela fase da imersão ativa no trabalho e, por fim, a fase da realização e antecipação da saída. Enquanto na primeira fase, os estudantes vivenciam uma afetividade predominantemente negativa, na segunda esta é sobretudo positiva, verificando-se também uma maior confiança e autonomia. Já a última fase é tanto demarcada pela afetividade positiva da fase anterior, como por uma afetividade negativa associada à antecipação do término do estágio. De facto, tendo em conta que a transição ensino superior-mundo do trabalho é pautada por um conjunto de vivências e percepções (Caires & Almeida, 2000), estão subjacentes a esse processo emoções e sentimentos intensos (Oliveira et al., 2009). Se, por um lado, esta transição carrega consigo muita ansiedade, choque, medo, incerteza, solidão, depressão e baixa autoestima (Perrone & Vickers, 2003), por outro lado, pode suscitar surpresa, entusiasmo, motivação e otimismo (Oliveira et al., 2009).

Apesar das oportunidades proporcionadas pelo estágio aos recém-formados em termos de emprego, como encontrar o primeiro trabalho em menor tempo (Gault et al., 2000), Silva et al. (2018) referem que os benefícios práticos dos estágios dependem das “percepções dos estudantes ou dos trabalhadores e não da avaliação do impacto do estágio no ensino superior para o início da carreira dos graduados” (tradução livre, p. 3). Do mesmo modo, Kim e Park (2013) advertem que “há pouca investigação empírica quanto aos fatores que podem influenciar as percepções de carreira dos estagiários emergentes do estágio” (tradução livre, p.71). Assim, compreende-se a necessidade de estudar as percepções e vivências no estágio curricular em detrimento dos benefícios materiais do mesmo.

Objetivos e Questões de Investigação

Esta investigação visou explorar e descrever as vivências do estágio curricular por estudantes de psicologia, assim como as percepções de psicólogos acerca do papel desta etapa formativa na transição para o mercado de trabalho. Neste sentido, duas questões de investigação (QI) foram elaboradas:

QI1: Como é que os estudantes de psicologia vivenciam o estágio curricular?

QI2: De que forma o estágio curricular prepara os estudantes formados em psicologia para o mercado de trabalho?

Método

Para responder às questões de investigação definidas, foram conduzidos dois estudos com design qualitativo, sendo que o segundo estudo se aproxima do design de modelo do enfoque dominante (Sampieri et al., 2006). O Estudo 1 explorou como o estágio curricular é experienciado pelos estudantes de psicologia (QI1), e o Estudo 2 descreveu como o estágio curricular prepara os psicólogos recém-formados para o mercado de trabalho (QI2). Em ambos os estudos recorreu-se a um processo de amostragem intencional misto, combinando a amostragem por conveniência e por critério (Miles & Huberman, 1994). Os dados foram recolhidos no último trimestre do ano de 2018 e todos os participantes tiveram acesso ao consentimento informado. Garantiu-se ainda o anonimato dos participantes, não divulgando informações que possam identificar os mesmos (e.g., nome, local de estágio, instituição de ensino superior).

Estudo 1

Participantes

Dada a natureza exploratória deste primeiro estudo, recorreu-se a uma amostra de três participantes. Dois eram estudantes de psicologia (um do sexo feminino com 21 anos e o outro do sexo masculino com 23 anos) a realizar o estágio curricular. A terceira participante (do sexo feminino, 23 anos) encontrava-se em estágio profissional, tendo concluído o estágio curricular um ano antes. Os participantes foram selecionados por conveniência, através do método bola de neve (Lewis-Beck et al., 2004). Todos são provenientes de uma instituição de ensino superior público, tendo realizado o estágio em diferentes áreas da Psicologia. À data da entrevista, os participantes tinham realizado em média 407.2 horas de estágio, variando entre 157.5 e 896 horas de estágio (valores estimados).

Instrumento de Recolha de Informação

Desenvolveu-se um guião de entrevista semiestruturado, submetido a uma entrevista piloto, com reflexão falada, com uma estudante de psicologia que tinha terminado o estágio curricular há sete meses (pertencendo, assim, à população em estudo). As questões foram consideradas claras, congruentes e pertinentes, tendo-se acrescentado ainda duas questões: uma acerca do horário do estágio curricular e outra relativamente ao plano de atividades do estágio. O guião final é composto por seis questões sociodemográficas e socioprofissionais referentes ao estágio curricular (e.g., área e contexto do estágio; tarefas desempenhadas) e seis questões abertas sobre a experiência do estágio curricular, nomeadamente no que concerne: a entrada, o ambiente de trabalho (incluindo-se as relações de trabalho com o orientador e colegas), os níveis de autonomia e responsabilidade atribuídos ao estudante, as competências que o estágio permitiu desenvolver, fases ou etapas do estágio e, por fim, o papel do estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Procedimentos de Recolha de Informação

Os participantes foram contactados diretamente, tendo-lhes sido explicado o estudo e os seus objetivos. As entrevistas foram agendadas consoante a disponibilidade dos participantes e realizadas na instituição das autoras do estudo, entre outubro e novembro de 2018. Procedeu-se à gravação do áudio com consentimento prévio dos participantes.

Técnica de Análise de Dados

Os dados foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), com suporte do NVivo® (QSR). Na fase da pré-análise procedeu-se à transcrição cuidada da informação verbal e não-verbal (e.g., pausas, interrupções) das entrevistas, posteriormente validadas pelos participantes. O corpus de análise consistiu na totalidade da transcrição das três entrevistas, sujeitas a uma leitura flutuante, de forma a adquirir uma primeira impressão dos dados. Adotámos o tema como unidade de registo, medido pela presença e/ou ausência de certo tema (e.g., se uma fase do estágio referida na literatura é encontrada ou não nos nossos dados), coocorrência (e.g., diferentes sentimentos associados a cada fase do estágio) e direção (e.g., sentimentos positivos e negativos).

Na fase da exploração do material foram aplicadas as regras da codificação, enumeração e categorização definidas na fase anterior, no que traduz a análise per se. Desenvolveu-se um sistema de categorias misto, integrando categorias dedutivas informadas pelo modelo de Sweitzer e King (2014), assim como categorias indutivas, de forma a traduzir todo o corpus de análise relevante para o estudo. Para contribuir para a credibilidade do processo de análise, a codificação foi realizada colaborativamente por três das autoras, que discutiram as codificações realizadas até alcançar consenso. Para além disso, todas as categorias possuem definição operacional e o sistema de categorias foi discutido pela equipa em diferentes momentos. Na última fase da análise, tratamento de resultados, inferência e interpretação, realizaram-se algumas análises estatísticas descritivas e produziram-se representações visuais dos resultados.

Resultados e Discussão

A análise da experiência do estágio curricular dos estudantes de psicologia no Estudo 1 permitiu perceber (1) as fases do estágio curricular e os sentimentos experienciados ao longo desse processo, (2) as características do estágio e (3) os desafios associados ao estágio, (4) o apoio percebido, e (5) o desenvolvimento pessoal e profissional promovido pelo estágio. Nesta seção apresentamos e discutimos os resultados obtidos em relação a cada um destes pontos.

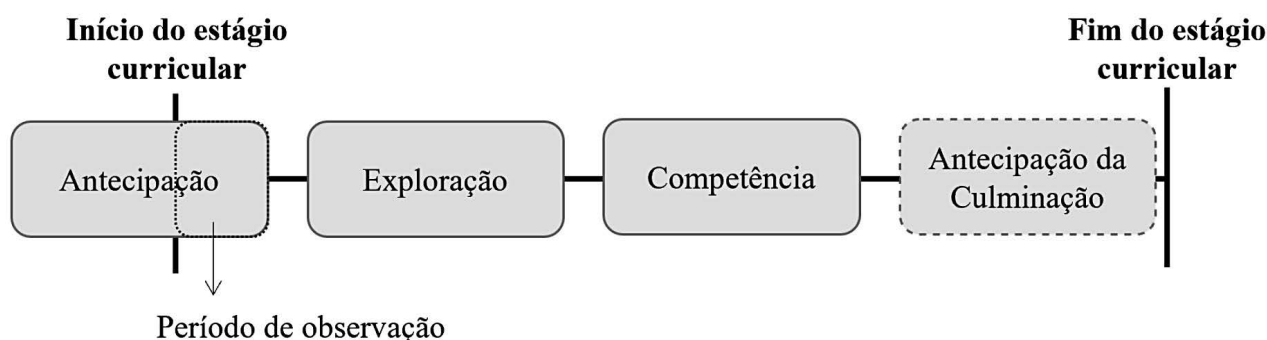
Fases do Estágio Curricular

A análise da experiência dos participantes permitiu identificar quatro fases do processo de estágio curricular (antecipação, exploração, competência e antecipação da culminação), que se desenrolam previamente à entrada no estágio, até ao seu término, mesmo que este ainda não tenha acontecido para todos os estudantes (ver Figura 1). Note-se que as fases identificadas não são demarcadas em termos temporais, estando contingentes ao local de estágio. Ao mesmo tempo,

os participantes exploraram a vivência do estágio em termos afetivos, observando-se mudanças ao longo do tempo a esse nível.

FIGURA 1

Fases do estágio curricular.



Nota. O tracejado da fase “Antecipação da Culminação” revela tratar-se de uma expectativa futura e não de uma fase identificada no momento presente.

Fase da Antecipação. Anteriormente ao estágio o estudante desenvolve um conjunto de expectativas acerca do mesmo e que são evocadas quando da sua presença no contexto. Essas expectativas são informadas principalmente por aquilo que lhe é transmitido em contexto escolar, nomeadamente pelos professores. Essas expectativas são em relação às tarefas a realizar, mas sobretudo no que se refere à população junto de quem se irá intervir:

«Eu não sabia muito bem o que é que eu lá ia fazer. [...] Eu sabia o que é que a equipa fazia, porque pronto tivemos aulas e nas aulas isso foi mencionado e, ou seja, foi mencionado o trabalho de uma equipa de redução de riscos, não daquela em específico. [...] eu sabia em que consistia o trabalho, não tinha noção do quão abrangente era... Eles fazem muitas mais coisas do que o que eu achei que fariam na verdade.» (E01²)

Nesta fase também decorrem as primeiras experiências no contexto real. Face ao desconhecido, surge a necessidade do estagiário conhecer o funcionamento do local de estágio, os seus espaços e serviços e compreender qual será o seu papel. O estagiário tende a adotar, nesta fase, um papel passivo, recorrendo à observação como principal método de aprendizagem e integração. Tenta ainda desenvolver relações com os restantes profissionais e clientes, de forma a sentir-se integrado e, assim, conseguir exercer o seu papel:

«... os primeiros tempos foram de observação, ‘tar com eles, ahmm, a conhecê-los, a criar aqui ligação.» (E02)

2 Identifica o participante no estudo.

«no início, se acontecesse alguma coisa eu ficava muito calada e era mais do género “deixa ver o que é que o outro técnico faz, o que é o outro técnico diz, como é que eu devo responder a isto”... Ficas assim, não sabes o que é apropriado e o que é que não é, o que é que pode ser ofensivo ou não, não sabes propriamente qual é o protocolo da equipa.» (E01)

Em termos emocionais, esta fase inicial foi associada pelos participantes a sentimentos negativos, como frustração consigo mesmo e receio. Apesar destes sentimentos, referem ter “corrido bem”, descrevendo esta fase como desafiante, ao mesmo tempo que tinham o à-vontade para expressar as suas frustrações.

Fase da Exploração. Nesta segunda etapa os participantes foram abandonando o papel de observador, tornando-se mais autónomos, realizando mais tarefas e ficando mais imersos no trabalho. O grau de autonomia e responsabilidade atribuído aos estagiários aumenta consideravelmente nesta fase, variando de acordo com o tipo de tarefa (i.e., sendo acompanhados quando a tarefa exigia a presença de mais do que um profissional). Além de continuarem a querer aprender e descobrir, observa-se nesta fase um envolvimento ativo dos estagiários, que procuram fazer-se ouvir enquanto profissionais e criar o seu espaço na tomada de decisões e implementação de ideias. O contexto é contingencial a esta postura, atribuindo-lhes mais autonomia:

«eu ‘tive três meses em que eu atingi as trezentas horas, em que foi só mesmo observação, observação... ia pontuando aqui ou ali, mas muito pouquinho. E só depois é que ela me foi introduzindo, gradualmente, a fazer aqui pequenas coisas; comecei pelo apoio ao estudo, depois fui fazendo o trabalho da psicoterapia, depois fui passar para os grupos, portanto isto foi gradual.» (E02)

«E agora, progressivamente, começo a ter esse conhecimento e já me sinto mais à vontade para fazer uma observação, para fazer uma sugestão sobre o caso de algum utente, ou sobre [...] discutir assim decisões mais importantes do funcionamento da equipa [...]. No início é o desconhecido, e o tentar perceber tudo e agora seria um bocadinho o começar a [...] sentir-me mais à vontade no próprio trabalho que estou a fazer, mas ao mesmo tempo, ainda estar a descobrir, porque de certeza que há coisas que eu ainda não sei [...] agora seria a fase da exploração» (E01)

Nesta fase, surgem também os desafios relacionados com os clientes e o possível desgaste emocional do estagiário associado a esse contacto com a população junto de quem se intervém:

«Na prática não é muito complicado porque quem gere isso são os enfermeiros, mas se tiveres que ir com ele [o utente] à consulta convém que tu saibas o que é que ele ‘tá a tomar e qual é o plano de tratamento dele. Portanto, e isso aí... é um bocado difícil para mim de fixar os nomes dos medicamentos e fixar para que é que eles servem.» (E01)

«Em termos de estratégias de coping ou mecanismos de coping, porque tu ouves muita coisa e vês muita coisa, mas também não podes trazer isso para casa. Portanto essa capacidade de estar lá com eles, junto deles, mas depois esta não é a minha vida, eu vou fazer as minhas coisas e não posso passar o resto do meu dia a pensar naquilo que vi de manhã, ou na história que ouvi à tarde. Portanto isso também... lá está é aquela coisa difícil de gerir.» (E01)

Por outro lado, os estagiários pensaram também o seu papel futuro de atuação na comunidade:

«se calhar, acho que, uma fase que ainda não estou, que vai ser importante, é perceber como é que o serviço pode estar mais ligado com a comunidade, que é... que também é uma coisa muito importante, ainda não cheguei lá, a esse ponto.» (E03)

Em termos emocionais, os participantes associaram a esta fase de maior autonomização sentimentos negativos como medo de falhar, frustração, desamparo, stress e intimidação. Mas observam-se também sentimentos positivos, destacando-se a surpresa perante a atribuição de autonomia e responsabilidade. Referem ainda o à-vontade e confiança na realização de tarefas de forma autónoma. A fase da exploração foi, aliás, a que mais se marcou pela ambivalência dos sentimentos experienciados:

«ainda não te conhecem muito bem e não têm medo de te dar uma responsabilidade e de te dizer “Olha vou-te pôr a fazer isto. Pergunta-me o que quiseres, se quiseres, mas vais fazê-lo sozinha e deixa ver no que é que dá”. [...] É bastante intimidante [risos] É porque tu ficas “Nunca fiz isto ou fiz isto uma vez e agora vou fazê-lo sozinha!” [...] O facto de elas confiarem em ti para isso, por um lado, é um reforço e, por outro lado, é intimidante. [...] Eu senti isso como uma grande responsabilidade e ao mesmo tempo um voto de confiança.» (E01)

Esta autonomia, despertada pela confiança mútua (i.e., sentir que os colegas e orientadores confiam neles e eles próprios se sentirem mais confiantes), refletiu-se na capacidade para tomar decisões, propor mudanças no estágio, dar sugestões e opiniões, e implementar ideias. A ambivalência de sentimentos experienciada nesta fase traduz o confronto entre o aumento de autonomia e a sua inexperiência. Deste modo, os estagiários sentiram-se mais confortáveis na realização do seu papel e trabalho, ganhando mais espaço para comportamentos de exploração e tomada de iniciativa, ao mesmo tempo que sentem o peso da sua recente iniciação no mundo de trabalho.

Fase da Competência. Esta fase também surgiu nos dados, traduzindo o momento em que o estagiário desenvolve novos significados sobre si próprio e sobre a sua prática profissional:

«houve uma primeira fase que foi esta da observação, em que sim, ‘tava muito mais ligada a isto, a passar muito tempo com eles, depois passei, depois houve uma fase um bocadinho mais de gabinete em que tinha de preparar coisas [...]; e depois foi uma parte mesmo, uma outra fase, que embora assim um bocadinho interligado, mais de, de, ah... está-me a faltar a palavra, de implementação daquilo que eu estava a construir.» (E02)

«Como eu sou muito estruturada, para mim foi difícil chegar lá e tentar perceber como é que aquilo ‘tava tudo organizado, porque à primeira vista parece tudo uma confusão. [...]. Portanto, acabei por perceber que se calhar funciono melhor num registo mais de psicoterapia um para um, em que eu planeio, em que, pronto... E para mim isso foi importante, perceber também as minhas limitações, perceber que se calhar... não é a melhor coisa para mim.» (E02)

Enquanto o primeiro excerto nos remete para a realização de várias tarefas (que podem exigir a procura de equilíbrios), o segundo excerto permite perceber, de forma clara, o desenvolvimento de uma noção mais clara de si mesmo em relação ao trabalho nesta fase.

Por outro lado, nesta fase também se espera ter atingido uma postura de confiança:

«acho que deve ser aquela altura em que realmente já me sinto confiante, não sei a fase da confiança em que lá está, se me mandarem fazer qualquer coisa, se calhar já nem vou questionar isso e já vou ter um... décimo das dúvidas que tenho agora.» (E01)

Apesar da fase da competência ainda não ter sido vivenciada por esta participante, destaca-se o facto de ser antecipada, na medida em que, comparada com a fase da exploração, ela é marcada por uma elevada confiança nas próprias capacidades. Há assim, a consciência do desenvolvimento de competências quando comparado com o início do processo.

Antecipação da Culminação. À semelhança da fase de antecipação que ocorre no início do estágio, esta última fase vivenciada pelos participantes integra um conjunto de expectativas associados à conclusão de uma etapa, assim como sentimentos de nostalgia:

«Eu suponho que se calhar na última [fase]... no último mês por exemplo, que eu sou capaz de acabar em fevereiro, eu suponho que em fevereiro [...] aquela nostalgia provavelmente de estar a acabar» (E01)

No geral, as vivências dos participantes permitem identificar um processo desenvolvimental, que se inicia com um conjunto de dúvidas sobre o que se irá fazer, como serão aqueles que se encontram no terreno (e.g., colegas e utentes) e como se dará a relação com estes. Conforme Sweitzer e King (2014) referem, essas expectativas podem estar associadas a sentimentos positivos, mas também a sentimentos de ansiedade, pelo que importa criar espaço para que os futuros estagiários possam verbalizar as suas expectativas, apoiando a gestão das emoções associadas a este processo.

À semelhança do postulado por estes autores, a fase de antecipação é caracterizada pelo desconhecimento, associado à inexperiência, o que cria receio. Um desafio fundamental desta fase é sentir-se aceite, o que leva o estagiário a investir nas relações quando se encontra no contexto do estágio. Note-se que os participantes sinalizaram o seu papel de observador nesta fase, um elemento que é, no entanto, pouco sublinhado no modelo de Sweitzer e King (2014). Contudo, para além de se ter demonstrado útil para a familiarização com o ambiente e modo de funcionamento do estágio em si, verifica-se que esta foi uma importante estratégia para o estagiário lidar com o desconhecido e a insegurança. De facto, as experiências vicariantes que se relacionam com a aprendizagem por observação de modelos (Bandura, 1994) podem servir como principal método de diminuição dos afetos negativos provocados pela inexperiência e aumento dos sentimentos de autoeficácia. O recurso à estratégia de observação parece, assim, um elemento que se poderá integrar no processo.

A fase de exploração, a segunda do modelo de Sweitzer e King (2014), também foi encontrada nos nossos dados, caracterizando-se por o estagiário assumir novas responsabilidades, apesar de ainda depender do orientador para o acompanhar, contactando também com outros

profissionais (e.g., comunidade, colegas de trabalho, voluntários). Esta fase é ainda demarcada por um aumento nas aptidões, com o estagiário a analisar as competências e conhecimentos necessários para alcançar os objetivos (e.g., aprender o nome dos medicamentos), mas também pelo encontro com desafios que são tratados como uma oportunidade de aprendizagem (e.g., compreender que deverá separar a vida profissional, onde lida e contacta com dificuldades de vida dos utentes, da vida pessoal). Ademais, Caires e Almeida (2000) apontam que uma confiança crescente do estagiário, à medida que se vai integrando no contexto, leva a um desempenho cada vez mais eficiente e autónomo, o que é coerente com o facto de neste estudo se ter percebido uma associação entre a responsabilidade/autonomia e a confiança sentida pelo estagiário.

Em relação à terceira fase do modelo de Sweitzer e King (2014), a fase da competência, sobressai nos nossos dados a construção de significados e o desenvolvimento da integridade que acontece neste momento do estágio (i.e., aceitar o desafio de refletir e clarificar os próprios valores pessoais e profissionais). Esta fase foi vivenciada pela participante que já tinha concluído o estágio aquando da entrevista, sendo antecipada pela participante que ainda se encontrava a realizar o estágio (pouco mais de 150 horas). Isto sugere a necessidade de o estágio ter uma duração relativamente longa para que a fase da competência possa emergir. Considerando que é nesta fase que o estagiário se identifica mais como um profissional do que apenas um estagiário (Sweitzer & King, 2014), compreende-se a sua importância para a construção da identidade profissional. Nesta fase, a ansiedade e o receio sentidos pelo estagiário nas fases anteriores são gradualmente substituídas pela confiança, calma e um sentimento de empoderamento (Sweitzer & King, 2014). De facto, a percepção de uma confiança máxima nas próprias capacidades foi antecipada por uma das participantes, sendo congruente com o proposto por Sweitzer e King (2014).

A última fase descrita por Sweitzer e King (2014), culminação, não foi encontrada nos nossos dados, apesar de termos identificado algo próximo - a sua antecipação. Especificamente, identificou-se o sentimento de nostalgia, que corresponde em termos emocionais à última fase descrita por Oliveira et al. (2009).

Caracterização do Estágio

Aqui integra-se a caracterização que os participantes fizeram do estágio: planeamento e organização, natureza das tarefas realizadas e ambiente de trabalho.

Planeamento e Organização do Estágio. Sendo certo que o estágio poderá ter ou não uma estrutura bem definida, nenhum dos participantes manifestou ter conhecimento do seu plano de estágio. Isso sugere alguma falta de estruturação dos estágios curriculares dos participantes (ou da sua comunicação aos estagiários), o que poderá dificultar a possibilidade de anteciparem o que irão realizar. De facto, o plano de atividades de estágio permite aos estagiários saber os objetivos de aprendizagem do estágio (Sweitzer & King, 2014). Sendo um dos principais objetivos do estágio curricular potenciar a preparação dos alunos para os desafios que enfrentarão na transição do contexto de ensino para o local de trabalho (Ryan et al., 1996) é crucial um bom planeamento e organização dos estágios. Assim, elementos como os objetivos pedagógicos, as tarefas a realizar em consonância com as necessidades e interesses da entidade de acolhimento e dos estagiários, e o acompanhamento, apoio e feedback devem ser devidamente considerados na sua conceptualização e partilhados com os estagiários.

Para além disso, há a imprevisibilidade da própria tarefa que caracteriza o estágio dos participantes:

«nunca sei bem o que é que vou fazer, porque posso planear uma coisa para uma semana, para a manhã, ‘esta manhã vou fazer isto’, [mas] é impossível, porque há clientes que têm uma grande necessidade de falar connosco» (E03)

Tarefas Realizadas. Os participantes realizaram tarefas vinculadas à profissão, ou seja, que consideravam próprias da profissão de psicologia (e.g., acompanhamento psicoterapêutico, dinamização de grupos, redação de relatórios, avaliação psicológica), mas também realizaram tarefas não vinculadas à profissão de psicologia, mais operacionais ou administrativas e de suporte a superiores:

«uma das coisas que eu fazia era, por exemplo, ajudá-la a planear, a criar listas no computador. [...] depois tinha outras tarefas muito de, se fosse necessário fazer aqui alguma coisa também, mais da casa³ ou assim, também era possível.» (E02)

Enquanto as tarefas vinculadas à profissão, por permitirem experiências semelhantes às exigidas pela profissão, promovem o desenvolvimento de competências técnicas e a construção da auto-imagem de um profissional competente e capaz, já as tarefas não vinculadas à profissão (e.g., atividades burocráticas) não o permitem, independentemente de possibilitarem um contacto com o mundo do trabalho (Silva & Teixeira, 2013). Importa, assim, garantir que estas não sejam dominantes no estágio.

Ambiente de Trabalho. Os participantes caracterizam o ambiente do contexto de estágio de forma ambivalente, descrevendo-o como exigente e stressante e, ao mesmo tempo, calmo. Apesar de uma participante fazer referência ao ambiente entre a equipa, percebemos que os participantes se focam mais na relação com o utente/cliente, a qual varia ao longo do tempo; isto é algo característico das profissões da área da saúde, como é o caso da Psicologia:

«O meu ambiente de trabalho, por acaso acho que é espetacular [...] logo na primeira reunião ‘tava a falar com a supervisora da equipa [...], estava a tratá-la por você e ela “Não me trates por você, trata-me por tu”. [...] Põem as pessoas logo assim à vontade, e é uma equipa, portanto, são bastante descontraídos... Por exemplo, a psicóloga com quem estou a fazer investigação, já a trato por você e ela muito honestamente, ela intimida-me um bocado [sorri de forma constrangedora]. Porque ela é daquelas pessoas que tu olhas e sabes que tem muito mais conhecimento do que alguma vez vais ter na vida.» (E01)

«[a] nível do ambiente, há dias em que aquilo pronto, é mais pesado, parece que há dias em que toda a gente tem uma crise ao mesmo tempo e outros dias em que é muito calmo, está tudo bem disposto, mas... acho que, não sei, acho que não há um dia chato lá.» (E03)

3 Referindo-se à organização de estágio.

Mas para além desta variação que parece inerente à profissão, os dados sugerem que a natureza stressante do ambiente de trabalho que decorre do trabalho em si mesmo vai sendo normalizada ao longo do tempo:

«rapidamente o ambiente deixou de ser aqui um stressor e começou a correr bem, não, não houve assim / ou seja, [era] um ambiente exigente, mas não era um mau ambiente de trabalho.» (E02)

Globalmente, os participantes caracterizaram o seu ambiente de trabalho de forma positiva, com uma equipa descontraída e que permitia o estagiário aprender e esclarecer dúvidas. Efetivamente, Silva e Teixeira (2013) apontam que um ambiente de cooperação, troca, informalidade e descontração facilitam a aprendizagem e a motivação para aprender. Para além disso, estes autores referem que um ambiente formal e bem-organizado permite ao estagiário sentir-se mais familiar e confiante com as suas responsabilidades e rotinas. Contudo, é importante notar que nem todos os locais de estágio são compostos por um ambiente bem estruturado. De facto, o ambiente de trabalho dos nossos participantes era caracterizado por constantes mudanças ou crises (associado ao tipo de populações clínicas com que trabalhavam), requerendo dos estagiários uma adaptação a esse ambiente. A caracterização por parte de uma participante de que este ambiente exigente era inicialmente stressor, deixando depois de o ser, revela precisamente a ocorrência desse processo de adaptação à população.

Desafios Associados ao Estágio

Os participantes referiram-se a desafios advindos de situações disruptivas, de aspetos técnicos e das relações com a equipa de trabalho e com os utentes. Se a vivência de situações disruptivas despoleta nos estagiários sentimentos negativos, também tem associada a si sentimentos positivos, quando o estagiário consegue resolver as mesmas:

«a primeira vez que fui sozinha troquei-me [...] então andava à procura das pessoas no sítio errado [...] e não sabia o que era o quê, mas pronto deu para resolver porque depois peguei no telemóvel e liguei à pessoa e pronto disse-lhe aquilo que me esqueci de lhe dizer. Hmm então foi assim um dia um bocado caótico, depois já fui uma segunda vez sozinha e já correu melhor.» (E01)

Lidar com situações disruptivas possibilita a adoção de um papel ativo por parte dos estagiários, implicando a tomada de iniciativa e a aplicação autónoma de estratégias na sua resolução. Se é verdade que o estagiário pode adotar um papel passivo devido à intervenção de outros elementos do estágio (e.g., orientador ou supervisor) na resolução dessas situações, o papel ativo do estagiário no confronto com os desafios do estágio é fundamental, uma vez que proporciona uma oportunidade de este se ajustar e mobilizar recursos ou competências (Caires et al., 2009; Ryan et al., 1996).

Desafios de Natureza Técnica. No que concerne aos aspetos técnicos, os estagiários referiram alguns relacionados com a linguagem e procedimentos ligados à profissão de psicólogo que, pela sua inexperiência, se tornaram um desafio:

«é um bocado difícil para mim de fixar os nomes dos medicamentos e fixar para que é que eles servem.» (E03)

«No acompanhamento psicoterapêutico... foi exigente, porque como tu deves perceber, não há propriamente diretrizes.» (E02)

Dado que através do estágio se dá início à aplicação prática de conhecimentos, ferramentas e linguagens específicas da profissão (Schön, 1987), seria expectável que desafios relacionados com os aspetos técnicos da psicologia fossem referidos pelos participantes. Alguns destes desafios concernem a aprendizagem de procedimentos e normas, onde o treino técnico é sobretudo aprendido pelo estagiário através da leitura, havendo o apoio do orientador na correção de erros dos estagiários (Schön, 1987). Já outros desafios, ao nível de situações práticas conflituosas, incertas ou únicas (e.g., o acompanhamento psicoterapêutico), requerem a reflexão-sobre-a-ação, através da construção de novas estratégias, formas de compreensão e quadros de referência, com os orientadores também a promoverem esta reflexão nos estagiários (Schön, 1987).

Desafios de Natureza Relacional. Estes desafios remetem para a equipa de trabalho e os utentes:

«[os meus colegas eram] um bocadinho mais fechados a novas entradas porque isso vai implicar uma nova saída também, eventualmente, portanto também houve algum trabalho de ligação com os colegas. [...] às vezes é preciso também dar um bocadinho da nossa vida pessoal, para também criar aqui alguma ligação.» (E02).

«Ou seja, do eu chegar lá e relacionar-me bem com eles [os utentes]. Não ter criado aqui muitas barreiras e rapidamente eles me verem como mais uma deles e 'tarem sempre muito próximos de mim e a querem-me ajudar, pronto isso acho que para mim, que favoreceu.» (E03)

Em função do nível de abertura da equipa de trabalho à chegada do novo elemento à equipa (i.e., o estagiário), pode haver a necessidade do estagiário recorrer a estratégias (e.g., partilhas) para promover o desenvolvimento de relações com a equipa, tendo em vista a sua integração. Com os utentes, as situações tensas, a imposição de limites e os problemas comunicacionais podem requerer também estratégias (i.e., não criar barreiras) para promover a relação com os mesmos. Por outro lado, verificou-se a existência de autoavaliações negativas por parte dos estagiários aquando da sua incapacidade em colmatar estes desafios. Estas experiências negativas deixam o estagiário desiludido consigo mesmo, sendo importante a procura de apoio nos sistemas de suporte (dentro do estágio como fora dele) para alterar ativamente estas circunstâncias (Sweitzer & King, 2014).

Deste modo, o estágio curricular acarreta uma multiplicidade de desafios, de entre os quais, o conhecimento e a adaptação a uma nova cultura, novas regras, novos papéis e interlocutores (Fernandes, 2003). O confronto com problemas ou situações desafiantes, mas solucionáveis, estimulam o desenvolvimento dos estagiários que, através do pensamento e estratégias ativas,

desenvolvem competências de resolução de desafios no terreno e aprendem através da experiência (Sweitzer & King, 2014).

O Papel do Apoio no Estágio

Outro aspeto focado pelos participantes foi o apoio sentido durante o estágio, seja a nível das tarefas, seja a nível relacional.

Apoio ao Nível das Tarefas. Esta categoria diz respeito ao apoio sentido pelos estagiários, quer por parte dos colegas de trabalho, quer por parte dos orientadores, relativamente ao exercício das tarefas e ao funcionamento do estágio curricular. Especificamente no que se refere aos orientadores, foram sentidos como um suporte importante para um exercício de estágio bem-sucedido, nomeadamente via a definição de objetivos, partilha de estratégias e revisão informal do desempenho:

«ela dizia-me o que é que era necessário atingir, quais eram os objetivos a atingir, e ia tentando atingir [...] era a minha orientadora que me dizia “Tens que criar mesmo estes momentos para conseguires”, e aí sim, aí ela ajudava-me e depois revíamos um bocadinho aquilo que eu tinha conseguido chegar e o que é que era preciso fazer.» (E02)

No que se refere aos colegas de trabalho, o seu papel passou por explicarem o funcionamento e organização do estágio curricular, ao mesmo tempo que serviram como modelos de aprendizagem para a realização das tarefas:

«ele teve-me a explicar isso, com quem é que trabalhávamos, apresentou-me às pessoas, explicou-me onde é que estavam as coisas na carrinha, o material que é preciso distribuir, e depois foi do género “Agora vens, e vês como é que eu faço. Pronto, e vais aprendendo”.» (E01)

Este acompanhamento é de facto fundamental, na medida em que o acompanhamento do estagiário no planeamento e execução de diversas tarefas é crucial para que este se sinta apoiado e capaz de desempenhar as incumbências que estão a seu cargo (Fernandes, 2003). O reforço das progressões dos estudantes ao longo do estágio, assim como a orientação e estruturação das suas aprendizagens, têm-se também revelado bastante pertinentes no apoio dos formandos durante o estágio (Fernandes, 2003). A literatura também aponta o estágio curricular como fonte de desenvolvimento da autoeficácia profissional, já que o contexto poderá propiciar o desenvolvimento de crenças que a pessoa tem acerca de si própria enquanto trabalhadora, por exemplo, através de processos de comparação entre o seu desempenho e o dos pares, processos de autoavaliação, mas também através do feedback e das avaliações do desempenho (Silva & Teixeira, 2013).

Apoio ao Nível das Relações. Esta categoria refere-se ao apoio social e afetivo sentido pelos estagiários no contexto de estágio por parte da equipa em geral, dos colegas de trabalho e dos orientadores, com os participantes a destacarem, na generalidade, a existência de um bom relacionamento:

«o ambiente de trabalho entre, entre nós, profissionais era agradável, era bom. [...] os monitores eram extremamente afetuosos e... e sempre a querer ajudar e, davam-te imensas dicas. A equipa técnica também, claro que com algum distanciamento» (E02)

Estas relações positivas podem ter impacto ao nível da tarefa, conforme o excerto acima demonstra, podendo promover o desempenho dos estagiários. São, ainda, relações que se vão desenvolvendo ao longo do estágio, podendo manter-se para além deste. Contudo, o tipo de relação estabelecida parece também estar associada à posição hierárquica dos colegas, observando-se que profissionais em níveis hierárquicos superiores muitas vezes poderão desenvolver uma relação mais distante com o estagiário.

Fernandes (2003) salienta o suporte emocional como um auxílio necessário para o exercício do estágio. Verifica-se ainda que climas de trabalho onde predominam a cooperação, a partilha e a informalidade, facilitam a aprendizagem e promovem a motivação dos estagiários (Silva & Teixeira, 2013). Por outro lado, experiências de trabalho menos sociais, podem fazer com que os estagiários fiquem mais ansiosos em relação ao seu futuro laboral (Kim & Park, 2013).

No que concerne os orientadores, o seu feedback e apoio emocional facilitou a autorrevelação (*self-disclosure*) dos estagiários, permitindo que fossem capazes de partilhar as suas frustrações e incertezas relativas ao estágio:

«eu ficava mesmo frustrado comigo e expressava isso com a, com a minha orientadora, e ela disse “ah isto com a prática tu apercebes-te ou assim”. Se eu não tivesse à vontade para expressar as minhas frustrações ou os meus receios com ela, se calhar as coisas não teriam corrido tão bem como estão a correr até agora.» (E03)

Verifica-se, portanto, a importância da relação com os orientadores no desempenho dos estagiários. O feedback fornecido por estes permite não só fortalecer a perceção dos estagiários de que tiveram um bom desempenho, como também ajudar a identificar tópicos que necessitam de ser melhorados (Silva & Teixeira, 2013).

Desenvolvimento Pessoal e Profissional

Ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional associado ao estágio, identificou-se no discurso dos participantes: o autoconceito vocacional e profissional, as competências, a inserção no mercado de trabalho e mudanças na forma de ver o mundo.

Autoconceito Vocacional e Profissional. Os participantes identificaram o estágio curricular como uma experiência promotora do seu autoconceito vocacional e profissional, tendo salientado a sua importância para a autoconsciencialização dos seus interesses e preferências a nível profissional e para a perceção do que acham ser o mais adequado ao seu perfil:

«Eu percebi que, que futuramente é algo que eu se calhar não quero fazer. [...] Portanto acabei por perceber que se calhar funciona melhor num registo mais de psicoterapia um para um.» (E02)

Neste sentido, o estágio curricular poderá vir a ter uma forte influência nas escolhas profissionais dos estudantes no período pós-estágio curricular. Estes resultados vão ao encontro das ideias expressas por Callanan e Benzing (2004), que sugerem que o estágio pode ser útil na tomada de decisões de carreira, permitindo aos estagiários constatarem o seu nível de adequação à função. Os resultados são ainda consistentes com a noção de que o estágio pode promover o autoconceito vocacional (Drewery et al., 2016).

Competências. O estágio curricular foi descrito por todos os participantes como um promotor do desenvolvimento de competências:

«desenvolves, parecendo que não, desenvolves capacidades mais clínicas.» (E01)

«é mais fácil para mim criar empatia e também... e já não é tão fácil para mim generalizar» (E02)

Se, por um lado, o estágio curricular permite que competências técnicas do domínio da psicologia (*hard skills*) se desenvolvam, por outro, possibilita que competências interpessoais (*soft skills*) se aprimorem. Estas noções são coniventes com a perspectiva de que o estágio propicia a aquisição de conhecimento experiencial, competências interpessoais e profissionais (Garavan & Murphy, 2001; Silva et al., 2018).

Inserção no Mercado de Trabalho. O estágio curricular foi percebido como sendo uma experiência fundamental para a preparação para o mercado laboral, na medida em que permite desenvolver competências e conhecimentos relevantes para essa inserção:

«É pôr as competências que aprendemos até agora em prática [...] acho que era mesmo importante ter essa experiência antes de começar a trabalhar. [...] Por exemplo, neste caso de trabalhar com a deficiência, é um... acho que é um campo muito específico, e... e eles já me disseram várias vezes que, que é muito bom para, para chegar e contratar essa pessoa mesmo ela já ter tido essa experiência.» (E03)

«Portanto dá-te esse tipo de capacidades transversais de comunicação e de responsabilidade e de gestão de tempo, e de gestão de tarefas, memória... que podem ser úteis em qualquer área e não só em psicologia.» (E01)

O estágio curricular permite que os estagiários consigam articular não só os conhecimentos teóricos com a prática (Silva & Teixeira, 2013), como também assimilem diferentes realidades profissionais, através da partilha de experiências dos colegas de trabalho. Durante o estágio dá-se o desenvolvimento de conhecimentos específicos que facilitam a integração em contextos específicos da profissão. Ao mesmo tempo, as competências e conhecimentos transversais desenvolvidos podem ser utilizados em várias áreas da psicologia e fora desta. De facto, a experiência de estágio em si, enquanto oportunidade de aprendizagem, aumenta as taxas de empregabilidade dos graduados (Silva et al., 2018), revelando-se um facilitador para a sua inserção no mercado de trabalho.

Por fim, consideram-se as **Mudanças na Forma de ver o Mundo**. Esta ideia refere-se ao impacto do estágio curricular na modificação das representações dos estagiários acerca das relações e dos fenómenos sociais:

«é um dar para receber, e as relações são mesmo importantes.» (E02)

«acho que te dá, acho que te abre um bocadinho os olhos para determinadas realidades sociais e torna-te um bocadinho mais... não é que eu me considerasse uma pessoa propriamente de muitos julgamentos, mas acho que te retira aqueles que eu ainda teria.» (E01)

Considerando o estágio como um lugar onde se conhecem novas pessoas e se desenvolvem relações, por exemplo, com o orientador, colegas de trabalho e a comunidade (Sweitzer & King, 2014), este revela-se propício para confrontar ideias pré-concebidas e promover novas formas de ver o mundo. Particularmente no que respeita à profissão de psicólogo, em que o contacto com clientes/utentes é frequente, torna-se de extrema importância que os estagiários tomem consciência de quaisquer estereótipos que estejam a adotar (Sweitzer & King, 2014). Após esta consciencialização, o trabalho deve focar-se em ser aceite pelos clientes, como também em aprender a aceitar o cliente (Sweitzer & King, 2014). Ora, o estágio curricular revela-se um contexto particularmente interessante para que todo este processo ocorra e, assim, os estagiários estejam mais preparados para o seu futuro profissional.

Estudo 2

Participantes

A amostra integrou 21 participantes do sexo feminino (66.7%) e 9 do sexo masculino (33.3%), com idades entre os 23 e os 39 anos ($M = 26.1$, $DP = 3.07$). Cerca de 63% dos participantes encontrava-se a realizar o estágio profissional, e 27% já tinham realizado estágio profissional, estando a trabalhar na área. Os restantes 10% estavam a trabalhar na área, mas não em situação de estágio profissional. A maioria dos participantes realizou a sua formação superior em psicologia numa universidade pública (80.0%), três realizaram-na numa universidade privada (10.0%); os restantes não fizeram referência à instituição de ensino. Em média os participantes terminaram o estágio há 2 anos e 1 mês ($DP = 11.3$ meses), com valor mínimo de 6 meses e um valor máximo de 5 anos. Os estágios curriculares dos participantes duraram entre 300 a 880 horas ($M = 566$, $DP = 142$).

Instrumento de Recolha de Informação

Desenvolveu-se um questionário estruturado com perguntas de resposta aberta, submetido previamente a um teste piloto. O questionário final integra questões sociodemográficas (i.e., sexo e idade) e socioprofissionais sobre o estágio curricular (e.g., número de horas realizadas; área da psicologia onde foi realizado) e a situação profissional dos psicólogos recém-formados (e.g., área da psicologia em que atualmente trabalha). Para avaliar a perceção do papel do estágio curricular para a transição ensino superior - mercado de trabalho usaram-se quatro questões abertas (e.g., “Descreva como vivenciou a transição do ensino superior para o mercado de trabalho.”) e uma questão fechada (“Que relevância dá ao estágio curricular na aquisição de experiência profissional?”), de escala tipo Likert (1 = Nada relevante, 5 = Muito relevante).

Procedimentos de Recolha de Informação

A recolha de dados deu-se via uma plataforma online, em específico, o *Google Forms*, com o objetivo de se alcançar uma amostra mais heterogénea de participantes, a nível de instituições de ensino superior, locais de estágio e percursos profissionais. O questionário online criado foi divulgado em redes sociais (i.e., LinkedIn e Facebook) e esteve disponível durante um mês e uma semana (fim de novembro a fim de dezembro de 2018). No sentido de aumentar as respostas recebidas, o link do questionário foi também partilhado entre participantes do estudo, através do método bola de neve (Lewis-Beck et al., 2004). Foram recolhidas 30 respostas válidas.

Técnica de Análise de Dados

A informação recolhida foi armazenada num ficheiro *Excel* e, posteriormente, inserida no NVivo® (QSR). As respostas fechadas foram sujeitas a análise estatística descritiva com recurso ao IBM SPSS Statistics 25 e as respostas abertas foram analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011), conforme descrito no Estudo 1. Na fase de pré-análise, o tema foi adotado como unidade de registo, medido pela presença e/ou ausência de certo tema e frequência (e.g., se certos temas são mais frequentes que outros).

Resultados e Discussão

Relativamente às percepções sobre o modo como o estágio curricular prepara os estudantes formados em psicologia para o mercado de trabalho, os resultados apontam para o seu papel a nível (1) do desenvolvimento pessoal e profissional e (2) da transição para o mercado de trabalho.

Desenvolvimento Pessoal e Profissional

Os participantes consideraram que o estágio curricular possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional a vários níveis, nomeadamente, à identidade profissional ($n = 23$), à aquisição de experiência profissional ($n = 23$) e ao desenvolvimento do autoconceito ($n = 19$) e de competências técnicas e transversais ($n = 19$).

Identidade Profissional. Foi enfatizado o papel do estágio curricular na construção da identidade profissional, pela adoção de uma postura reflexiva do “eu” trabalhador e do aperfeiçoamento da prática profissional. Como um dos aspetos facilitadores do desenvolvimento desta identidade salienta-se a oportunidade de observar, adotar e adaptar os métodos de trabalho usados por profissionais com os quais os participantes tenham contactado no estágio (e.g., os orientadores). Por outro lado, a falta de oportunidades de aplicação prática poderá dificultar o desenvolvimento dessa identidade profissional.

«contribui imenso para a minha formação enquanto profissional reflexivo, permitindo-me começar a deliberar sobre a minha própria prática, questioná-la e aperfeiçoá-la.» (Q15)
«neste aprender a fazer, somos nós que muitas vezes temos de tomar decisões, resolver problemas, criar alternativas... isto obviamente vai gerando questionamento e ativamente vamos

começando a formar de forma gradual formas de agir no contexto de trabalho, contribuindo desse modo para a formação do “eu” profissional.» (Q14)

«no meu estágio curricular não me era permitido realizar quase nada em termos práticos.» (Q07)

De facto, o estudo de Drewery et al. (2016) revela o papel preditor da reflexão de experiências de aprendizagem integrada no trabalho (e.g., estágio) no autoconceito vocacional. Neste processo reflexivo dá-se a testagem da adequação entre as características da pessoa e a função em questão (Callanan & Benzing, 2004), possibilitando tomadas de decisão informadas no âmbito da carreira (Rothman & Sisman, 2016). Assim, o estágio curricular revela-se um momento crucial para a construção da identidade profissional.

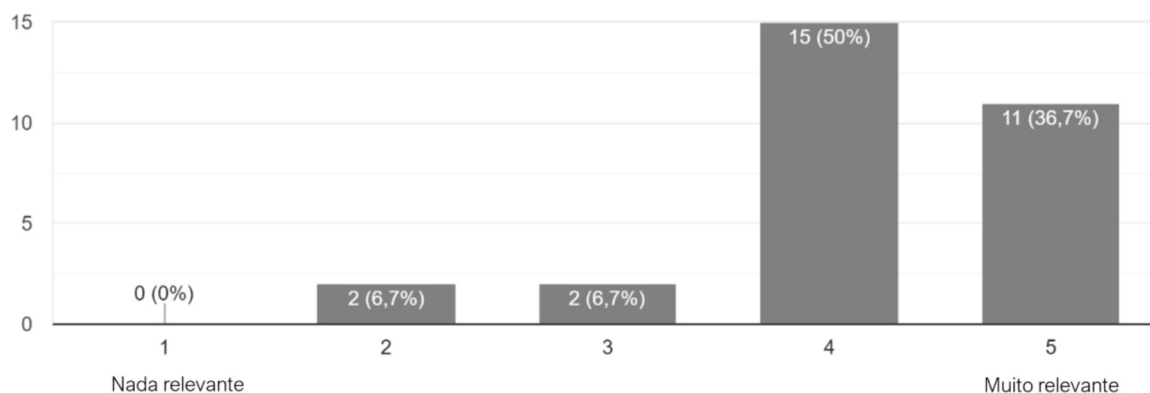
Aquisição de Experiência Profissional. O estágio curricular foi, para a maioria dos participantes, a primeira experiência profissional relevante para o desenvolvimento de aptidões profissionais, considerando relevante ou muito relevante o papel do estágio curricular na aquisição de experiência profissional ($M = 4.17$, $DP = 0.83$; ver Figura 2):

«[O estágio permiti] não só, realizar várias tarefas (de diferentes sub áreas), como também contactar com pessoas e profissionais muito diferentes.» (Q13)

Sendo a primeira experiência com o mundo do trabalho, os novos papéis e tarefas que se experimentam podem ser fatores cruciais para aprendizagens mais robustas e para facilitar a transição da faculdade para o trabalho (Eyler, 2009). Para além do desenvolvimento das aptidões profissionais, o estágio curricular também possibilita o contacto com diferentes profissionais.

FIGURA 2

Relevância do estágio na aquisição de experiência profissional



Desenvolvimento do Autoconceito. O estágio curricular foi percebido como uma experiência promotora do autoconceito pessoal, vocacional e profissional:

«Na dimensão pessoal saliento o autoconhecimento.» (Q15)

«A nível pessoal é toda uma nova visão do mundo, das pessoas, das relações e de nós mesmos.» (Q14)

«Tomei consciência de que não tenho interesse nessa área de intervenção.» (Q02)

«vamos vendo o que mais gostamos de pôr em prática e o que não gostamos, como podemos aperfeiçoar os modos operatórios que gostamos de implementar, e com isso o eu profissional cresce e desenvolve-se em nós.» (Q28)

A nível pessoal, os participantes referem que o estágio, por potenciar o autoconhecimento, fomentou uma nova visão de si próprios, mas também dos outros e do Mundo. O estágio é também associado à definição vocacional (à semelhança do referido no Estudo 1), podendo ser uma oportunidade para o estudante compreender que não se identifica com a área de psicologia onde estagiou. A literatura já identificou o estágio enquanto potencial promotor do autoconceito vocacional (Drewery et al., 2016). Nos nossos dados, o desenvolvimento do autoconceito vocacional e profissional aparece associado ao desenvolvimento da identidade pessoal.

Desenvolvimento de Competências Técnicas e Transversais. Tal como os participantes do Estudo 1, quase dois terços dos participantes do Estudo 2 percebem que o estágio curricular fomentou o desenvolvimento de competências e habilidades:

«Se tivesse feito o estágio numa área muito diferente daquela em que trabalho, provavelmente não sentiria tanto esta transferência de aplicabilidade em termos de competências específicas, mas mais de competências transversais.» (Q10)

Os profissionais de psicologia recém-formados consideram que desenvolveram não só competências pessoais e interpessoais (*soft skills*), como a mediação, gestão, responsabilidade e autonomia, mas também competências profissionais da psicologia (*hard skills*; e.g., aplicação de testes psicológicos):

«Profissionalmente, deu-me um leque de ferramentas e conhecimentos cruciais para o exercício da minha profissão.» (Q23)

«Permitiu contactar com a realidade de uma grande empresa com um departamento de recursos humanos e processos estruturados.» (Q11)

«O estágio curricular ajuda no sentido em que dá uma ideia do que é o mercado de trabalho.» (Q12)

Durante o estágio adquirem-se conhecimentos e aprendizagens em termos de ferramentas profissionais e modos operatórios, mas também quanto ao modo de funcionamento do mundo de trabalho e de contextos profissionais específicos. Este período de aprendizagem é sublinhado na literatura, que caracteriza o estágio como uma estratégia pedagógica, pois permite a aquisição de conhecimento experiencial, competências interpessoais e profissionais (Garavan & Murphy,

2001; Silva et al., 2018). É ainda interessante notar a transversalidade das *soft skills* a diferentes contextos profissionais.

Transição para o Mercado de Trabalho

Os participantes também destacaram as características da transição ($n = 21$), os sentimentos associados a esta ($n = 17$), os fatores que a facilitaram ($n = 11$) e os fatores que a dificultaram ($n = 8$).

Características da Transição. A transição para o mercado de trabalho da psicologia foi descrita de diferentes formas. Se alguns a descrevem como suave, tranquila, calma ou positiva, outros descrevem-na como complicada e pautada por dificuldades, e ainda como uma experiência desafiadora e enriquecedora:

«De uma forma geral, a transição foi tranquila porque as atividades que desempenho são, em parte, parecidas com o que desenvolvi durante a altura do mestrado e do estágio curricular.» (Q05)

«[Vivenciei a transição] de forma ambivalente: mercado atual é difícil mas empolgada com começar a trabalhar» (Q18)

«com alguma ansiedade. Estava um pouco inseguro.» (Q21)

Estes dados são semelhantes aos encontrados na literatura. A revisão sistemática de Johnston (2018) sobre a adaptabilidade à carreira (Savickas & Porfeli, 2012) revela que alguns preditores positivos desta adaptabilidade são o desemprego (e.g., Maggiori et al., 2013), o otimismo na carreira (e.g., Tolentino et al., 2014) e um ambiente de aprendizagem (e.g., Tian & Fan, 2014). Por outro lado, duvidar-se de si próprio constitui um preditor negativo da adaptabilidade à carreira (e.g., Negru-Subtirica et al., 2015).

Sentimentos Associados à Transição. Pela referência à afetividade experienciada pelos participantes durante a transição, verificou-se uma predominância de emoções e sentimentos negativos, como a ansiedade, preocupação e receio:

«nos anos de faculdade tive muita ansiedade relacionada com esta transição.» (Q19)

«o desânimo apareceu imensas vezes no dia a dia, enquanto procurava uma oportunidade de estágio profissional.» (Q26)

«Penso que no início do percurso profissional é normal haver insegurança dada a inexperiência.» (Q28)

«de forma calma, com confiança nas minhas capacidades» (Q16)

Os dados sugerem que a afetividade negativa experienciada pode dar-se já durante o tempo de formação, estando também associada à procura do estágio profissional. Tal vai ao encontro da literatura, a qual evidencia que o período de transição pode carregar consigo muita ansiedade, choque, medo, incerteza, solidão, depressão e baixa autoestima (Perrone & Vickers, 2003). Apesar desta afetividade negativa, que pode ser vista como normativa, pode também haver sentimentos positivos associados a esta transição.

Fatores Facilitadores da Transição. A partir da experiência da transição ensino superior-mercado de trabalho de um terço dos participantes, identificaram-se diferentes fatores que facilitaram esta transição:

«a empresa onde estagiei mostrou interesse em ficar comigo, isso acabou por me tranquilizar.» (Q19)

«as atividades que desempenho são, em parte, parecidas com o que desenvolvi durante a altura do mestrado e do estágio curricular.» (Q10)

«É bastante positivo ter oportunidade de observar num ambiente supervisionado e [de maior] ‘proteção’ antes de integrar efetivamente uma entidade patronal com responsabilidades acrescidas.» (Q30)

«Realizei o estágio profissional pouco depois do estágio curricular, o que acabou por tornar as coisas mais fáceis.» (Q24)

A maioria dos participantes identificou como fator facilitador da transição o interesse por parte do local de estágio em manter o estagiário como colaborador. Outros fatores facilitadores foram: (a) a semelhança das tarefas desempenhadas, o que pode beneficiar a autoeficácia do indivíduo (Bandura, 1994) dando-lhe um maior conforto e segurança alicerçados na sua preparação, (b) o estágio em si enquanto contexto protetor e supervisionado, e (c) a realização do estágio profissional após o estágio curricular.

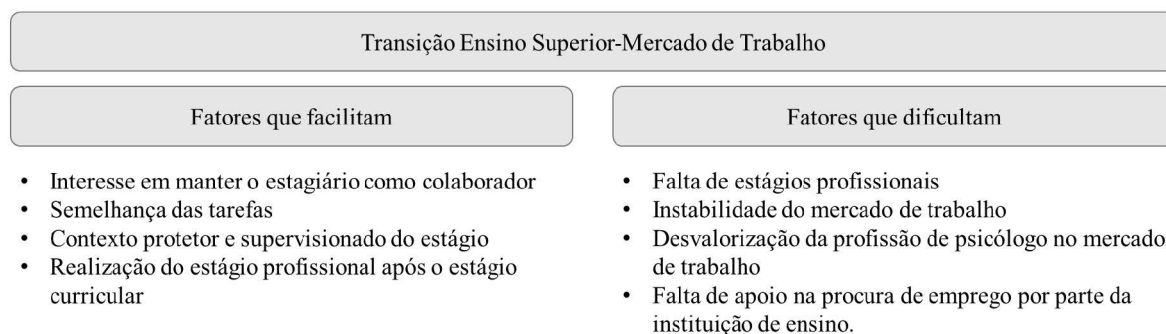
Fatores que Dificultam a Transição. Com base na descrição da experiência da transição para o mercado de trabalho de oito participantes, foi possível identificar fatores que dificultaram esta transição, destacando-se a falta de estágios profissionais, a instabilidade do mercado de trabalho, os aspetos sociais referentes à desvalorização da profissão de psicólogo no mercado de trabalho, e a falta de apoio na procura de emprego por parte da instituição de ensino:

«A crescente noção da desvalorização dos lugares para psicólogos, seja na pouca ou nenhuma remuneração, seja pelo número reduzido de psicólogos nas instituições e pela falta de vagas.» (Q02)

«fecham muito as portas para a realização de um estágio profissional. Além disso, ainda dão pouco crédito ao papel de um psicólogo.» (Q26)

«as entidades não são recetivas a estágios remunerados, nem tão pouco a minha instituição de apoio proporciona e divulga oportunidades de trabalho aos seus diplomados.» (Q04)

Os fatores relativos ao contexto de estágio que dificultaram a transição para o mundo de trabalho despoletaram frustrações e desânimo, e têm de facto implicações palpáveis, como a dificuldade aumentada em conseguir um emprego na área de formação ou a necessidade de exercer uma outra atividade não relacionada com a sua formação (Leite et al., 2011). Na Figura 3 apresentamos um quadro-resumo dos fatores que facilitam e dificultam a transição para o mercado de trabalho.

FIGURA 3*Fatores que facilitam e dificultam a transição para o mercado de trabalho*

Discussão Geral

A vivência do estágio curricular, enquanto contexto de elevada recompensa (*high reward*) e baixo risco (*low risk*) que permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários num contexto protetor, acarreta diferentes fases, sentimentos, desafios, aprendizagens e papéis. Os desafios e preocupações do estágio tendem a ocorrer numa certa ordem (Sweitzer & King, 2014), dando origem a um conjunto de fases, mas que no Estudo 1 parecem depender de constrangimentos temporais. De um modo geral, as quatro fases encontradas apresentam semelhanças com as propostas pelo modelo de Sweitzer e King (2014), sendo baseadas nas experiências e expectativas do estágio curricular e não nos sentimentos predominantes dos estagiários, como decorre no estudo de Oliveira et al. (2009), embora também as tenhamos conseguido identificar. Contrariamente ao estudo de Oliveira et al. (2009), não surgiram sentimentos negativos ou ambíguos quanto ao não favorecimento de autonomia desejada, mas sim ao facto dos estagiários estarem a ter autonomia.

Considerando o número de horas realizadas pelos participantes do Estudo 1, notamos que aqueles que estavam há dois meses no estágio ainda se encontravam em fases mais iniciais do (processo de) estágio (i.e., fase da antecipação e fase da exploração), contrariamente à participante que, já tendo concluído o estágio, tinha vivenciado uma fase intermédia (i.e., fase da confiança). Isto poderá sugerir que estágios de menor duração poderão impedir que os estagiários vivenciem as suas diferentes fases desenvolvimentais, devendo as instituições de ensino definir a duração do estágio curricular, de forma a potenciar a experimentação de várias tarefas e responsabilidades por parte dos estagiários e, consequentemente, promover a aquisição de prática profissional.

Nenhum dos participantes do Estudo 1 referiu ter conhecimento de um plano de estágio. Contudo, a existência desse plano é importante, por dois motivos: (a) uma maior organização e planeamento do estágio permite ao estagiário antecipar as tarefas que irá realizar e os objetivos de aprendizagem a cumprir (Sweitzer & King, 2014), e (b) poderá ainda servir de guia ao orientador quando atribuir tarefas ao estagiário, as quais devem ir ao encontro dos objetivos de aprendizagem definidos, tratando-se por isso de tarefas exclusivas da profissão. Ao possibilitar a

realização de tarefas vinculadas à profissão em detrimento das não vinculadas, o estágio potencia o desenvolvimento de conhecimentos e competências técnicas essenciais para o futuro profissional do estagiário.

Aquando no estágio, os participantes do Estudo 1 não realizaram apenas tarefas vinculadas à profissão. Apesar de tal ocorrer no dia-a-dia de um profissional, quando estas tarefas são realizadas em maior quantidade do que as tarefas vinculadas à profissão, o estágio curricular deixa de cumprir o seu propósito de aquisição de prática profissional e desenvolvimento de competências. Assim, torna-se pertinente rever a concetualização dos estágios através da sua avaliação. Silva e Teixeira (2013) sugerem a criação de uma ferramenta de intervenção que avalie a qualidade da experiência de estágio, por exemplo, a nível da variabilidade das tarefas, feedback e ambiente de trabalho. Contudo, tendo em conta os resultados deste estudo sobre a possível influência da duração e da organização do estágio para a aquisição de prática profissional, sugerimos igualmente que as instituições de ensino superior desenvolvam mecanismos para avaliar e monitorizar o impacto do estágio curricular na aquisição de prática profissional, relacionando-o com as características do estágio, por exemplo, em termos da sua natureza, estrutura, duração e regime (Dias et al., 2015). Tais resultados permitirão averiguar, a longo prazo, qual a duração e organização mais benéficas para os estudantes, podendo, inclusive, surgir diferenças entre as áreas de especialização da Psicologia.

Não obstante, a responsabilidade da concetualização do estágio não deve cair apenas sobre as instituições de ensino. As entidades de acolhimento também deverão ter um papel ativo, dada a vantagem do estágio, enquanto canal de comunicação com as instituições de ensino, para as entidades inovarem as suas práticas de trabalho (Dias et al., 2015). Sendo uma das limitações dos estágios a ausência frequente de quadros teóricos sólidos que possibilitam a planificação e implementação dos estágios (Lopes et al., 2015), sugere-se uma elevada articulação entre a entidade de acolhimento e a instituição de ensino, de forma a potenciar a relevância prática do conhecimento adquirido no curso e de se desenvolver competências específicas do estagiário (Dias et al., 2015).

As características do próprio estágio parecem também estar relacionadas com a dificuldade no acesso ao mercado de trabalho. Silva et al. (2016) concluíram que, em Portugal, estágios obrigatórios (em vez de facultativos) e vários estágios faseados de curta duração (em vez de um único de longa duração) estão associados a menores taxas de desemprego dos formados. Esse estudo revela ainda que o estágio curricular tende a aumentar significativamente a empregabilidade dos formados, sobretudo se pertencentes a instituições do ensino superior politécnico e públicas. Novamente compreendemos a relevância de medidas de monitorização dos estágios, particularmente pelo estudo de Dias et al. (2015) revelar que “apesar da crescente tendência de inclusão de estágios nos planos de estudo das licenciaturas, ainda não existe uma cultura de avaliação e monitorização do que está a ser feito no terreno, nem do impacto dos estágios a longo prazo” (p. 52).

Tal como o Estudo 2 permitiu revelar a existência de fatores que facilitam e dificultam a transição para o mercado de trabalho, também os mecanismos de monitorização das instituições de ensino (e.g., sobre o acesso ao mercado de trabalho) o permitirão fazer. Contudo, importa perceber ainda se estes fatores serão exclusivos da profissão de psicologia e se haverá um efeito da área de formação a este nível, como outros estudos parecem sugerir (e.g., Santiago, 2009). Especificamente em Portugal, um estudo de 2011 verificou que os diplomados em engenharia e em economia e gestão da Universidade de Évora tinham mais sucesso em encontrar emprego após a conclusão do curso, em comparação aos estudantes de artes e humanidades e de ciências sociais, como a psicologia (Galego & Caleiro, 2011). Embora não possam alterar o mercado de trabalho, as

instituições de ensino podem promover mecanismos de empregabilidade, sobretudo tendo em conta que a falta de apoio na procura de emprego por parte da instituição de ensino é um fator que dificulta esta transição, como identificado no Estudo 2.

Por fim, importa que as instituições de ensino superior providenciem estratégias e recursos para atenuar a afetividade negativa que pode ser experienciada no processo de transição para o mercado de trabalho. Uma estratégia que poderá ser adotada consiste na realização de partilhas por graduados a estudantes que irão futuramente experienciar esta transição. Contudo, Silva e Teixeira (2013) advertem para a necessidade de se prevenir, desde o início do percurso académico, as dificuldades no desenvolvimento das carreiras dos estudantes (e.g., através de workshops de reflexão e partilha sobre o planeamento de carreira). Talvez estas iniciativas terão um benefício ainda maior se igualmente promovidas em articulação com (futuras) entidades de acolhimento de estágio: por constituírem oportunidades de contacto com o mundo de trabalho aos estudantes no início da sua trajetória académica, tais iniciativas poderão permitir uma tomada de decisão mais informada na escolha do local de estágio, por forma a que este tenha um valor mais significativo para o seu percurso profissional.

Limitações e Implicações Práticas

Considerar as perspetivas de estudantes que estão a vivenciar o estágio curricular, estudantes que já o terminaram recentemente e, ainda, de psicólogos e estagiários profissionais em psicologia, integrados no mercado de trabalho, permite uma visão mais holística e abrangente da vivência do estágio curricular e do seu papel na transição para o mercado de trabalho. Esta transição integra uma multiplicidade de perceções e vivências que lhe conferem especificidade, pautando-a por ganhos, desafios e dificuldades com relevância idiossincrática.

O recurso a uma metodologia qualitativa focada nas especificidades das experiências dos estagiários e trabalhadores em psicologia (Fischer, 2006) permitiu-nos caracterizar a transição entre o ensino superior e o mercado de trabalho, não negligenciando a complexidade e a riqueza que estão inerentes à adaptação e aprendizagens vigentes neste processo. Contudo, esta investigação apresenta limitações que importa considerar. Tendo-se adotado um design de natureza qualitativa, fomos intencionais nos processos de amostragem. Sendo certo que não assumimos a generalização dos resultados obtidos, consideramos que estes permitem avançar com premissas que contribuem para a elaboração de teoria sobre o papel do estágio curricular em psicologia. Não obstante, importa replicar esta investigação e procurar implementar estratégias que permitam uma maior saturação teórica dos dados, nomeadamente, com o acesso a participantes de mais instituições de ensino e formas de funcionamento do estágio curricular.

Paralelamente, importa considerar os constrangimentos que têm sido associados à recolha de dados por inquérito online (Lefever et al., 2007). De forma a garantir que a mesma pessoa não respondeu ao questionário mais do que uma vez, consideraram-se os indicadores sociodemográficos e profissionais dos participantes e socioprofissionais do estágio, que permitiam excluir respostas duplicadas. Por outro lado, a utilização de questionários por via eletrónica não permitiu o aprofundamento de algumas respostas que careciam de maior elaboração, limitando a exploração em maior profundidade de alguns temas. Assim, estudos futuros poderão complementar a perspetiva dos trabalhadores com recurso a entrevistas semiestruturadas.

Apesar destas limitações, o presente estudo sublinha o papel fundamental dos elementos da entidade de acolhimento do estagiário, ao nível da supervisão, modelagem e acompanhamento. Salienta a importância de um ambiente desafiador, mas também a gradualidade das exigências e do confronto com os desafios devidamente adequado ao desenvolvimento e capacidades emergentes do estagiário. Sublinha ainda a necessidade de suporte por parte de colegas ou orientadores, ou possivelmente a necessidade de desenvolvimento de competências de resiliência e *coping*, para o melhor ajustamento emocional do estagiário às crescentes exigências. Desta forma, chama a atenção para a concetualização e planeamento dos estágios por parte das instituições académicas e dos locais de estágio. O reconhecimento do estágio como uma experiência de aprendizagem académica requer o devido apoio estrutural e responsabilidade dos elementos envolvidos no traçar dos objetivos pedagógicos e no processo para alcançar os mesmos. Com base nas vivências expressas pelos estagiários e trabalhadores a presente investigação salienta ainda a consciencialização por parte das entidades envolvidas para melhorar certos aspetos nos estágios curriculares em psicologia (e.g., as tarefas a realizar, o acompanhamento, apoio e feedback). Reforça também pertinência desta experiência formativa no que concerne ao sucesso na transição para o exercício profissional. Assim, estudos futuros deverão procurar explorar as vivências no estágio curricular de estudantes de outros cursos superiores, assim como as perspetivas de empregadores sobre o impacto dos estágios na preparação e transição para o mercado de trabalho.

O estágio curricular é uma etapa formativa fundamental para os estudantes, que beneficiam e se desenvolvem através dela a múltiplos níveis, obtendo ganhos em conhecimento, competências, atitudes e novas perspetivas sobre o mundo de trabalho. Os saberes e competências desenvolvidos promovem o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário e facilitam a sua transição para o mercado de trabalho. Esta etapa formativa é pautada pelo apoio dos profissionais no contexto de estágio, potenciando a autonomia, responsabilidade e confiança dos estagiários na resolução de problemas. Traduz-se, assim, em uma experiência de aprendizagem fundamental para estagiários e futuros profissionais.

Referências

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 219-24. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3324>
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120. <https://doi.org/10.1080/02607470500127236>
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2009). Os estágios curriculares no quadro dos desafios de Bolonha: Avaliação das vivências e percepções dos estagiários [PDF]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1877>

- Callanan, G., & Benzing, C. (2004). Assessing the role of internships in the career-oriented employment of graduating college students. *Education + Training*, 46(2), 82-89. <https://doi.org/10.1108/00400910410525261>
- Dias, G., Melo, A., Lopes, B., Seabra, D., & Brito, E., Costa, M., & Silva, P. (2015). Os Estágios curriculares e o seu impacto na empregabilidade dos licenciados. Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3533.7763>
- Drewery, D., Nevison, C., & Pretti, T. J. (2016). The influence of cooperative education and reflection upon previous work experiences on university graduates' vocational self-concept. *Education + Training*, 58(2), 179-192. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2015-0042>
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871318.pdf>
- Fernandes, S. M. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3246>
- Fischer, C. T. (2006). *Qualitative research methods for psychologists: Introduction through empirical studies*. Academic Press.
- Galego, A., & Caleiro, A. (2011). Understanding the transition to work for first degree university graduates in Portugal. *Notas económicas*, 33, 45-61. https://www.uc.pt/feuc/notas-economicas/docs/artigos_publicados/pdf/ne033n0209
- Garavan, T. N., & Murphy, C. (2001). The co-operative education process and organisational socialisation: A qualitative study of student perceptions of its effectiveness. *Education + Training*, 43(6), 281-302. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000005750>
- Gault, J., Redington, J., & Schlager, T. (2000). Undergraduate business internships and career success: Are they related?. *Journal of Marketing Education*, 22(1), 45-53. http://digitalcommons.wcupa.edu/mark_facpub/3
- Johnston, C. S. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 43(1), 1-28. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1069072716679921>
- Kim, H., & Park, E. J. (2013). The role of social experience in undergraduates' career perceptions through internships. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 12(1), 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2012.11.003>
- Lefever, S., Dal, M., & Matthíasdóttir, A. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574-582. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x>
- Leite, W. R., Andreatta, K. M., Durães, R. B., Cozza, H. F., & Cruces, A. V. (2011). Análise das expectativas do psicólogo recém-formado. *Encontro: Revista de Psicologia*, 14(21), 105-125. <https://revista.pgskroton.com/index.php/renc/article/view/2498>
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Liao, T. (2004). *The SAGE encyclopedia of social science research methods*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412950589>
- Lopes, B., Silva, P., Melo, A., Brito, E., Costa, M., & Dias, G. (2015, 2 Dezembro). *Transformar a 'gata-borracheira' em cinderela: O desafio da supervisão dos estágios curriculares* [Apresentação Poster]. Teaching Day – 4ª edição, Aveiro. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1760.0085>
- Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 437-449. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2^a ed.). Sage.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.004>
- Oliveira, A. L., Vieira, C. M., Alcoforado, J. L., Ferreira, J. A., & Simões, A. (2009). Vivências e percepções do estágio curricular em Educação de Adultos: A perspectiva dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 205–224. <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1267/715>
- Perrone, L., & Vickers, M. H. (2003). Life after graduation as a “very uncomfortable world”: An Australian case study. *Education + Training*, 45(2), 69–78. <https://doi.org/10.1108/00400910310464044>
- Rothman, M., & Sisman, R. (2016). Internship impact on career consideration among business students. *Education + Training*, 58(9), 1003–1013. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2015-0027>
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355–377. <https://doi.org/10.1007/BF00128437>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3^a ed.). MacGraw Hill.
- Santiago, A. (2009). Impact of sandwich course design on first job experience. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 205–217. https://www.researchgate.net/publication/240822532_Impact_of_Sandwich_Course_Design_on_First_Job_Experience
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Melo, A. I., Dias, G. P., Brito, E., & Seabra, D. (2018). The million-dollar question: Can internships boost employment?. *Studies in Higher Education*, 43(1), 2–21. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144181>
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E., Dias, G. P. (2016). Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72, 703–721. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9903-9>
- Silva, C. S., & Teixeira, M. A. (2013). Experiências de estágio: Contribuições para a transição universidade-trabalho. *Paidéia*, 23(54), 103–112. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201312>
- Sweitzer, H. F., & King, M. A. (2014). *The successful internship: Personal, professional, and civic development in experiential learning* (4^a ed.). Cengage.
- Tian, Y., & Fan, X. (2014). Adversity quotients, environmental variables and career adaptability in student nurses. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.07.006>
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R., Lu, V. N., Restubog, S. L., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004>