



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Vivências e Perceções do Estágio
Curricular em Estudantes de Psicologia da
Universidade de Évora**

Carina Salomé Monteiro Lopes de Andrade

Orientação: Professor Doutor António Augusto
Pinto Moreira Diniz

Mestrado na área de Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2016

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe, por todo o apoio dado e pelo esforço feito ao longo destes anos (quer na Universidade, quer na vida em si) que foram fundamentais para formar a pessoa que sou hoje.

Ao Prof. Doutor António Diniz pelo incansável esforço e paciência em me acompanhar ao longo deste período, e pelo tempo disponibilizado.

Um especial agradecimento aos amigos feitos ao longo destes anos de Universidade, que levo no coração, que estiveram ao meu lado e com quem cresci e aprendi sempre mais.

Quero agradecer principalmente a todos os estagiários que disponibilizaram um pouco do seu tempo para participarem neste estudo, contribuindo para a realização deste.

Vivências e percepções do Estágio Curricular em Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora

Resumo

Com este trabalho pretendeu-se investigar as vivências e percepções do estágio curricular em estudantes do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora (N = 43), considerando as áreas de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia da Educação e Psicologia do Trabalho e das Organizações. Foi utilizada a versão adaptada para estudantes de psicologia do IVPE-ES. Esta versão foi examinada previamente para analisar a validade estrutural da prova. Os resultados conduziram à redução do número de itens nas dimensões Socialização Profissional e Institucional, Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição, Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade, e Aspetos Sócioemocionais, para garantir a sua homogeneidade, como a sua fiabilidade. Não foi possível operar e analisar a dimensão Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional. Verificou-se, ainda, que não existem diferenças estatisticamente significativas quanto à opção de escolha do estágio, quanto ao contacto anterior com a Instituição e quanto ao contacto anterior com o trabalho remunerado nas dimensões. Por outro lado, existem diferenças estatisticamente significativas quanto à formação académica do supervisor, quanto à mudança de residência, quanto às três áreas e ao tempo de estágio nas dimensões.

Palavras-chave: Universidade, Mundo do Trabalho, Desenvolvimento de Carreira, Estágio Curricular.

Curricular Traineeship's Livings and Perceptions of Psychology Master's Degree Students of University of Évora

Abstract

The main goal of this work is investigating the curricular traineeship's livings and perceptions of Psychology Master's Degree students of University of Évora. ($N = 43$), considering the three specialization areas in Clinical Psychology, Educational Psychology and Organizational Psychology. The update version for psychology students of the ILPI - HE. was used. This version was previously examined to analyze the structural validity of the test. This study was cross-sectional and descriptive (correlational and differential) and the obtained results led to the need of reducing the number of items of the dimensions Support/Resource/Supervision at the University, Support/Resource/Supervision at the Institution, Institutional and Professional Socialization and Socio-Emotional Aspects, to ensure the inter-items unity that composes each dimension, as well their reliability. It wasn't possible to operationalize the Professional Development and Learning dimension. It was verified that do not exist statistically significant differences between the dimensions and the traineeship choice option, or the previous contact with the institution or the previous contact with paid work. On the other hand, there are statistically significant differences between the dimensions and the mentor's degree, or the change of town, or the time of traineeship or the three specialization areas and, also, between the time of traineeship and the three specialization areas.

Key Words: University, Labor World, Career Development, Curricular Traineeship.

Índice

Parte I Introdução	1
Parte II: Enquadramento Teórico	
1. O Estágio Curricular	3
2. Objetivos do Estágio Curricular	7
3. Tipologias de Estágios	9
4. Formato dos Estágios	11
5. Dimensões Psicossociais do Estágio	13
5.1. Evidência Empírica	14
5.2. A importância da Supervisão	16
6. Estágios Curriculares em Psicologia da Universidade de Évora	19
7. Formulação do Problema	23
Parte III: Estudo Empírico	
8. Método	25
8.1. Participantes	25
8.2. Instrumento	26
8.3. Procedimento	27
9. Resultados	29
9.1. Estudo de validade estrutural	29
9.2. Estudos de comparação entre grupos	33
10. Discussão	39
11. Conclusão	45
Parte V: Referências Bibliográficas	47
Anexos	51

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos participantes pelas três áreas de mestrado.	26
Tabela 2. Correlações de Spearman (<i>Rho</i>) entre os itens da dimensão Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional.	29
Tabela 3. Correlações de Spearman (<i>Rho</i>) entre os itens da dimensão Aspectos Sócioemocionais.	30
Tabela 4. Correlações de Spearman (<i>Rho</i>) entre os itens da dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade.	30
Tabela 5. Correlações de Spearman (<i>Rho</i>) entre os itens da dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição.	31
Tabela 6. Correlações de Spearman (<i>Rho</i>) entre os itens da dimensão Socialização Profissional e Institucional.	32
Tabela 7. Correlações (<i>Rho</i>) entre as dimensões.	32
Tabela 8. Distribuição dos resultados das dimensões.	33
Tabela 9. Comparações entre a opção de escolha (primeira ou outra opção) do local de estágio e os resultados nas dimensões.	34
Tabela 10. Comparações entre ter um supervisor psicólogo e um supervisor não psicólogo e os resultados nas dimensões.	34
Tabela 11. Comparações entre a mudança de residência (sim ou não) e os resultados nas dimensões.	35
Tabela 12. Comparações entre o contacto anterior com a instituição (sim ou não) e os resultados nas dimensões.	36
Tabela 13. Comparações entre o contacto anterior com o trabalho remunerado e os resultados nas dimensões.	36

Tabela 14. Comparações entre o tempo de duração do estágio (demasiado curto ou adequado) nos resultados das dimensões. 37

Tabela 15. Comparações entre as três áreas e os resultados nas dimensões e na variável tempo de duração do estágio. 38

Índice de Anexos

Anexo 1. Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – Ensino Superior.	52
Anexo 2. Autorização da direção do Metrado em Psicologia para a recolha de dados.	59
Anexo 3. Autorização da Prof. ^a Dr. ^a Susana Caires para utilização do IVPE-ES.	60
Anexo 4. Correlações de Spearman (Rho) inter itens da dimensão Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional.	61
Anexo 5. Correlações de Spearman (Rho) inter itens da dimensão Aspectos Socioemocionais.	63
Anexo 6. Correlações de Spearman (Rho) inter itens da dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade.	65
Anexo 7. Correlações de Spearman (Rho) inter itens da dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição.	67
Anexo 8. Correlações de Spearman (Rho) inter itens da dimensão Socialização Profissional e Institucional.	68
Anexo 9. Distribuição dos resultados das dimensões.	70

Introdução

A preparação para a entrada no Mundo do Trabalho é um fator de aprendizagem e de crescimento que a Universidade deve proporcionar aos seus estudantes (Miranda, 2006). O envolvimento e compromisso dos docentes e restantes responsáveis pelo projeto de formação académica dos estudantes, designadamente na sua preparação para a transição para o Mundo do Trabalho constituem outro fator de sucesso importante no processo de estágio. A transição do mundo universitário para a realidade laboral suscita também dificuldades ao nível psicológico, pelo facto de a maioria dos finalistas nunca ter exercido uma atividade profissional (Ferreira, 2009). O estágio curricular é uma etapa de múltiplas mudanças na vida do estudante universitário, a qual corresponde à passagem por um meio com algumas particularidades, onde o aluno tem a possibilidade de se confrontar com todo um leque de experiências que constituem um período de grandes mudanças e onde se processa a maturação e integração das diferentes áreas do seu funcionamento. Nesta fase de transição, muitos dos alunos não são capazes de encarar algumas das exigências subjacentes ao mundo profissional. Os diversos obstáculos sentidos ao longo do período do estágio são o reflexo de alguma imaturidade presente nos alunos que se preparam para a entrada no mundo do trabalho. Para a maioria dos estudantes universitários, esta maior ligação com a “realidade” pode constituir um marco relevante na exploração, clarificação e resolução de algumas questões importantes relacionadas com a escolha profissional feita na entrada para a universidade (Monteiro, 2010). Importa aqui referir que esta fase da vida do estudante se encontra intimamente ligada ao seu desenvolvimento de carreira, pois esta é um conjunto de experiências profissionais de um indivíduo decorrido ao longo do tempo. A isto associa-se a particular relevância à dimensão relacional desta experiência com outras pessoas, com as instituições por onde o indivíduo passou, e com a sociedade (Heitor, 2005). Segundo Super (1980), o processo de desenvolvimento da carreira encontra-se dividido numa sucessão de cinco fases de carreira determinadas pelas circunstâncias e perceções que o indivíduo tem e que acontecem em diferentes espaços temporais. Estas fases são: o crescimento, a exploração, o estabelecimento, a manutenção, e o declínio. Com base neste modelo, o estágio curricular é parte da fase de exploração na medida em que aqui são reconhecidos interesses e capacidades acompanhados pela criação de uma imagem do *self* profissional. É nesta fase que, finalmente, o estudante é confrontado com os principais desafios que compõem a profissão que escolheu anos atrás, uma vez que lhe serão proporcionadas uma série de novas aquisições relevantes para o seu desenvolvimento enquanto futuro profissional. Como é evidente, nem todos conseguem atingir todos os objetivos que lhes são exigidos.

Ao longo destes últimos anos, a investigação focada no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior centrou-se no modo como são adquiridas competências académicas e profissionais resultantes dos estágios, mais centradas no desenvolvimento e nas aprendizagens que estes implicam. As primeiras investigações eram focadas no estudo das experiências dentro do campus universitário, surgindo em segundo plano a investigação mais direcionada para as vivências com lugar fora do campus universitário, nomeadamente aquelas relativas aos estágios curriculares (Caires, 2003). Foi sobretudo a partir da década de 1980 que se iniciaram várias investigações sobre este último domínio. Numa fase inicial, estas investigações preocupavam-se com aspetos mais formais relacionados com a organização e a avaliação dos estágios, originando posteriormente estudos de outras facetas desta componente de formação (Heitor, 2005).

Em Portugal, a investigação pioneira a este nível foi desenvolvida por Caires (2001, 2003, 2006; Caires & Almeida, 1998, 1999 2000, 2001, 2002) a partir da análise dos estágios curriculares de estudantes de várias áreas de formação da Universidade do Minho. Entretanto, também foi realizado um estudo com os estudantes da Área de Psicologia Clínica do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) (Heitor, 2005).

No presente estudo, pretendemos analisar as vivências e perceções do estágio curricular dos estudantes de psicologia das três áreas de especialização da Universidade de Évora (ano letivo 2010/11). O principal objetivo foi o de fornecer informação esclarecedora e promotora de uma maior qualidade educativa. Para isso tentou-se compreender quais as dificuldades vivenciadas, as mudanças experimentadas, as competências adquiridas e, acima de tudo, comparar resultados entre as diferentes áreas de mestrado através da aplicação do Inventário de Vivências e Perceções do Estágio – Ensino Superior (IVPE-ES; Caires & Almeida, 2002a) adaptado para estudantes de Psicologia por Heitor (2005). Por último, deve referir-se que esta dissertação foi realizada em 2012, mas só apresentada em 2016 por razões de ordem pessoal da autora.

Revisão de Literatura

1. O Estágio Curricular

Quando se frequenta a Universidade, vivencia-se uma fase de várias mudanças a diversos níveis: a saída de casa, a separação da família e amigos e o contacto com uma série de novas variáveis físicas, académicas e sociais resultam de um processo de grandes e rápidas mudanças ao longo deste percurso. É importante referir que este tipo de instituição se encontra dirigida (normalmente) a uma população específica (jovens adultos) e tanto como outras etapas da vida, faz parte de um leque de fases do ciclo vital de um indivíduo, nomeadamente ao nível profissional e académico.

O ambiente da instituição de ensino (formal e informal), em conjunto com as características intrapessoais dos estudantes e o seu envolvimento nas atividades académicas e sociais contribuem para a sua adaptação e bem-estar (Pascarella & Terenzini, 1991). Pascarella & Terenzini (1991) abordam a existência de cinco grupos de variáveis da aprendizagem e crescimento académicos: características pessoais do estudante (rendimento académico, personalidade, competências), características organizacionais e estruturais das instituições (seletividade, tamanho da instituição, política administrativa, currículo académico), ambiente da universidade (gerado pelos agentes socializadores, colegas e professores), interações do estudante com os agentes socializadores (com atitudes de integração académica, pessoal e social) e qualidade do esforço desenvolvido pelo estudante, sendo este determinado pelas características pessoais e pelo seu passado académico.

Relativamente à adaptação e respetivas dificuldades que o indivíduo encontra na Universidade, Santos (in Heitor, 2005) afirma que o suporte social atual permite aos estudantes uma integração social bem-sucedida, com conseqüente diminuição da probabilidade do abandono escolar. Se as interações estabelecidas entre o estudante e o contexto forem percecionadas como satisfatórias e recompensadoras, é facilitada a adaptação do estudante ao sistema. Se as suas experiências e interações forem negativas serão reduzidos os níveis de integração e haverá maior probabilidade de afastamento do estudante da comunidade académica.

Segundo Super (1980), é na fase final da adolescência que o indivíduo começa a vivenciar a etapa de “exploração”, de acordo com o previsto pelo modelo de “Desenvolvimento de Carreira” essencial para que se atinja a maturidade de carreira. Esta é definida como a disponibilidade cognitiva e emocional do indivíduo para lidar com as tarefas de desenvolvimento com as quais é confrontado, devido ao seu desenvolvimento biológico, ou social e devido às expectativas que a sociedade tem de quem atinge esse estágio de desenvolvimento.

Neste modelo, cada estágio do processo é representado por diferentes tarefas desenvolvimentais que, uma vez exploradas, transitam de um estágio para o outro (Super, 1980). Para este estudo importa somente abordar o estágio de “exploração”, na medida em que este é caracterizado pelo facto de os indivíduos explorarem o seu próprio self, os papéis ocupacionais das outras pessoas, e o mundo do trabalho. Em relação ao auto conceito vocacional, os contactos com os outros, os passatempos, as experiências, e o desempenho de papéis em casa, na escola e no trabalho a tempo parcial são as principais ferramentas. Numa fase inicial as escolhas ocupacionais são experimentais e ensaiadas na fantasia, nas conversas com os outros e através da experimentação de papéis. Na fase de transição as considerações da realidade tornam-se mais importantes à medida que o indivíduo procura implementar o auto conceito vocacional. Segue-se um período destinado ao ensaio da implementação do auto conceito na ocupação escolhida.

Cristalização, especificação e implementação da escolha vocacional são as principais tarefas deste estágio.

Neste período de escolha e cristalização vocacional, o estágio curricular no Ensino Superior torna as mudanças e adaptações mais intensas, pois há uma autonomização relativamente à família, uma gestão de dimensões como o tempo e o dinheiro, um contacto com uma rede social mais alargada, um lidar com situações de avaliação e com a ansiedade sendo qualquer uma destas tarefas desenvolvimentais fontes potenciadoras de crises (Caires & Almeida, 2001).

O estágio curricular acaba por ser um complemento da adaptabilidade vocacional pois, é uma etapa importante para a aprendizagem profissional, e que por norma ocorre no último ano da formação académica do aluno (Miranda, 2006). Esta fase é vista como uma transição caracterizada por várias problemáticas. Segundo Egan e Cowan (in Caires & Almeida, 1998, p. 84), esta fase é vista como “um período de conflito de papéis em dois estádios da vida claramente definidos; por implicarem a conclusão ou modificação de relações interpessoais; por um questionamento pessoal aos vários níveis da existência e pelo iniciar de novos padrões de vida”. O estágio curricular ocorre num contexto que se encontra intimamente ligado à Universidade e por isso protegido, pois o estudante encontra-se sob supervisão de profissionais mais experientes, representando uma boa oportunidade para o aluno poder aplicar aquilo que aprendeu ao longo dos anos anteriores (Caires & Almeida, 2001). O assumir de novos papéis; o “vestir a pele” de um profissional; o conhecimento e adaptação a um novo contexto com rotinas, regras, e padrões diferentes do mundo universitário, fazem parte de um rol de desafios característicos desta etapa além da vertente “técnica”, onde é esperado que o aluno venha a adquirir competências ligadas ao seu exercício profissional, mas também a

aspectos como a autoestima, competências sociais, sentido de autoeficácia, entre outras dimensões (Caires & Almeida, 2001).

O estágio surge no percurso académico do estudante como a oportunidade de colocar o seu conhecimento em prática, permitindo a promoção de competências de empregabilidade e o desenvolvimento de destrezas na área profissional. Por outro lado, o contacto com o contexto prático conduz ainda o estudante a desenvolvimentos na esfera social e interpessoal, proporcionando ganhos ao nível da autoestima e da autoeficácia (Figueiredo, Fernandes, Martins & Ramalho, in Monteiro, 2010).

Nesta fase há uma vivência diferente daquela que o estudante tem estado familiarizado, o que o leva a encontrar uma realidade antagónica daquela que imaginava confrontar. Um choque com a realidade, na qual se defronta com a experiência de se ver no desempenho efetivo da sua profissão. Tal confronto pode apelar à adaptação e reorganização da sua postura frente ao curso, frente aos colegas e essencialmente frente a si mesmo. O que era uma realidade vista de forma fragmentada passa agora a ser experienciada como um “todo” no qual ele desempenhará um papel ativo ao invés de ser mero espectador/observador. Inicia um processo de exploração e descoberta de si próprio, dos outros e dos contextos em que se passará a movimentar, fazendo uso da sua multiplicidade de cognições e afetos (Monteiro, 2010).

Esta é uma reformulação que está, também, relacionada com a construção da sua identidade profissional dado que ele deixa de estudar o ser humano para trabalhar com o ser humano e inevitavelmente esta relação coloca-lhe exigências práticas às quais ele terá de corresponder (Caires, in Monteiro, 2010).

J. Matthews e Matthews (2006) referem que o estágio curricular, como as outras transições, é vivido com algum receio e expectativa por parte dos estagiários. Quando os estudantes se preparam para a sua primeira experiência no “mundo profissional”, levantam um conjunto de questões e dúvidas acerca do seu relacionamento com as pessoas num determinado contexto, a interação com os supervisores, com os restantes profissionais e com os “objetos alvo” da sua área. Há também uma preocupação com a sua apresentação, como causar “boa impressão”, como estabelecer contactos, conduzir conversas, o que dizer, quando será apropriado intervir, quando tomar a iniciativa, como inspirar confiança, promover a aceitação, quais os limites da privacidade e dos relacionamentos profissionais, como terminar uma sessão ou finalizar o seu trabalho.

2. Objetivos do Estágio Curricular

Temos como principais objetivos do estágio curricular: “a aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático; o alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas; o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; a identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento; o desenvolvimento de uma visão mais realista do Mundo Profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer” (Daresh, in Caires & Almeida, 2000, p. 222). É evidente que tais objetivos nem sempre são atingidos, pelo menos na sua totalidade.

É, no entanto, de referir os múltiplos ganhos inerentes a esta experiência, de entre os quais, Caires e Almeida (2000) salientam: 1) o aumento da maturidade e da autoconfiança dos alunos; 2) o atenuar do impacto da transição da Universidade para o Mundo do Trabalho; 3) o desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos e a promoção de níveis superiores em termos do autoconceito vocacional e dos valores de trabalho; 4) o contributo em termos da promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de destrezas na sua área profissional; 5) o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais; 6) o aumento das oportunidades de emprego; ou, 7) o aumento do “diálogo” entre o Ensino Superior e o Mundo do Trabalho.

Apesar dos múltiplos ganhos subjacentes ao estágio, é importante referir que também existe um conjunto de dificuldades inerentes ao mesmo (Caires & Almeida, 2000): 1) as dificuldades de integração entre teoria e prática; 2) as dificuldades em organizar experiências adequadas para os estagiários; 3) a focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas em detrimento de uma compreensão mais alargada dos sistemas e organizações; 4) a supervisão inadequada, inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores; 5) a conciliação entre as experiências de campo e o programa educacional; 6) a exploração dos alunos enquanto mão de obra barata; 7) a fraca sintonia entre a instituição de formação e a instituição de estágio; ou, 8) a pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições.

Dada a forte relevância atribuída por alguns autores a esta etapa do percurso dos indivíduos, quer pelo significativo contributo que poderá dar em termos do seu desenvolvimento profissional e pessoal (Caires & Almeida, 1997, 1998, 2000), quer pelos “perigos” ou efeitos negativos que tal experiência poderá acarretar (Caires & Almeida, 1998, 2000), várias medidas devem ser preventivamente tomadas.

Esta preocupação decorre de se tratar de “um período de vulnerabilidade aumentada” (Caires & Almeida, 1998, 2000) e que, se indevidamente estruturado e/ou

acompanhado, poderá ter implicações negativas no desenvolvimento e aprendizagem destes alunos e na forma como, no futuro, irão encarar a profissão escolhida (Ryan, Toohey, & Hughes, 1996). Sendo uma das funções do estágio assegurar experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais (Ryan et al., 1996), há que mover esforços por parte das entidades responsáveis no sentido de uma conceptualização e organização dos estágios mais estruturados e intencionalizados. Desta forma, fatores como a duração, a supervisão, ou as formas de articulação com as restantes componentes do curso deverão ser devidamente ponderados.

3. Tipologias dos Estágios

Existem várias formas de conciliar a componente teórica abordada ao longo dos anos anteriores ao estágio com a própria componente do estágio (Caires & Almeida, 2000). Estas formas são: 1) o estágio como capacitação de um aprendiz; 2) o estágio orientado pelos objetivos académicos; 3) o estágio com preocupações desenvolvimentais; e, 4) o estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências.

No estágio como capacitação de um aprendiz, a aprendizagem é realizada de forma ativa, experiencial e indutiva e, por essa mesma razão, deverá passar pelo contacto e manipulação direta da realidade. Sendo um dos principais objetivos deste tipo de estágio o domínio, por parte do aluno, de algumas competências práticas importantes na sua área profissional e a gradual conquista de um maior à vontade no papel e tarefas que lhe estão inerentes, a melhor forma de o garantir será através da passagem do aluno por um contexto específico que reúna as condições necessárias ao atingir tais objetivos. Uma vez que o estágio é desenvolvido num contexto real de trabalho, ao supervisor da Universidade é atribuído um papel secundário, cabendo ao supervisor da instituição a principal responsabilidade pela modelagem, observação e orientação do aluno (Ryan et al., 1996).

Relativamente ao estágio orientado pelos objetivos académicos, a aprendizagem é concebida como devendo ter lugar privilegiado em “instituições educacionais especializadas”. Assim sendo, ao supervisor da instituição de estágio é atribuído um papel secundário o qual passa, quase exclusivamente, pela cedência de um espaço; onde o aluno possa aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos, assegurando assim a articulação entre a teoria e a prática, e o desenvolvimento cognitivo do aluno (Ryan et al., 1996). À Universidade cabe a maior fatia de responsabilidade nesta indução progressiva no Mundo do Trabalho. Ao longo do estágio é esperado que o aluno adquira e aplique corretamente os conhecimentos que foi aprendendo ao longo do seu percurso académico e que estes sejam relevantes sob o ponto de vista profissional.

No estágio com preocupações desenvolvimentais, a aprendizagem é vista, fundamentalmente, como uma experiência de crescimento pessoal, implicando a reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional. Aqui, o supervisor da instituição de estágio é quem assume o papel relevante no acompanhamento do aluno. Entre uma das suas principais responsabilidades observa-se a criação das condições necessárias à promoção do desenvolvimento pessoal do aluno de forma que, ao resolver as suas próprias crises pessoais, este possa estar melhor preparado para ajudar os outros a resolver as suas. Este modelo aparece, geralmente, aplicado nas áreas sociais e humanas, sobretudo nos cursos e profissões envolvendo as

relações interpessoais e as relações de ajuda (por exemplo, Medicina, Psicologia e Serviço Social).

No que concerne ao estágio que privilegia a articulação de conhecimentos e competências, a principal tarefa deste consiste em desenvolver relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e, entre a teoria e a prática. Ou seja, basicamente o que se pretende através do estágio é permitir aos alunos que avaliem criticamente as práticas em curso à luz dos seus conhecimentos teóricos e empíricos, e que desenvolvam a sua capacidade de autoanálise (Caires & Almeida, 2000). Neste processo, o aluno, a Universidade e o supervisor da instituição trabalham conjuntamente no desenvolvimento de tais objetivos. A inserção profissional do aluno, à luz deste modelo, passa pela demonstração de algumas destrezas profissionais (conhecimentos, aptidões e valores) e pela reflexão pessoal sobre as mesmas. Desta forma, o estágio exige e desenvolve, por um lado, capacidades de estabelecer relações com outros profissionais, de resolver problemas e de tomar decisões e, por outro, perspetivas críticas relativamente à sua profissão e ao sistema, bem como mudanças pessoais simultâneas.

Nesta perspetiva, o estágio em Psicologia acaba por ser orientado pelos objetivos académicos e por preocupações desenvolvimentais, pois este estágio é realizado no último ano do percurso académico onde o estudante aplica a teoria que aprendeu nos anos anteriores à prática, onde este é forçado a refletir acerca de todos os processos realizados.

4. Formato dos Estágios

Consoante os objetivos predefinidos para o estágio, estes influenciam a estrutura do estágio. Quanto melhor forem definidos os objetivos para determinado estágio, melhor será a estrutura dele como o investimento feito por parte de todos os agentes envolvidos no processo. A partir deste pressuposto, é possível definir três formatos de estágio: 1) o estágio em exclusividade e de longa duração; 2) o estágio múltiplo e de curta duração; e, 3) o estágio em tempo parcial.

No que respeita ao estágio em exclusividade e de longa duração, este é comum entre os cursos de Engenharia, Medicina, Psicologia ou de formação de professores. A experiência na instituição de estágio corresponde a um período de um ano letivo ou, eventualmente, um pouco mais, nalguns casos. Esta fase tende a ter lugar no último ou no penúltimo ano do curso sendo, neste último caso, a sua experiência no Mundo do Trabalho rentabilizada em termos do desenvolvimento de um projeto de investigação e/ou intervenção que têm lugar no último ano do curso (Ryan et al., 1996). Habitualmente, estes estágios são acompanhados por idas semanais ou quinzenais à Universidade onde o aluno é assistido pelo supervisor da Universidade como forma de auxílio e complementação do trabalho feito na instituição de estágio. Estas deslocações à Universidade têm o nome de supervisão, e cujo objetivo é o de reflexão e de recolha de pistas de intervenção a serem aplicadas na instituição. Neste tipo de estágio, existe a oportunidade de o aluno vivenciar, na totalidade, o que é estar dentro de uma organização e participar nas diferentes experiências relacionadas com a sua área de trabalho (Caires & Almeida, 2000).

Relativamente ao estágio múltiplo e de curta duração, este é usualmente abordado nos cursos de Enfermagem e Serviço Social, caracterizando-se pela alternância entre períodos de permanência na instituição e de formação na Universidade. A duração de tais períodos é variável consoante os próprios objetivos e estrutura curricular dos cursos (Ryan et al., 1996). Segundo Carter (cit. in Caires & Almeida, 2000), neste modelo a integração da componente teórica com experiências de prática por períodos curtos e espaçados no tempo poderá ser mais adequada do que um estágio único, em bloco. O trabalho de acompanhamento realizado na Universidade e os maiores níveis de confiança ganhos pelo aluno à medida que vai encarando a realidade, vão dando lugar a um desempenho cada vez mais eficiente e autónomo.

No que toca ao Estágio em tempo parcial, este tipo de prática estende-se por um semestre ou um ano letivo, sendo caracterizado pela existência de vários blocos de estágio, de duração curta, e ocorrendo em simultâneo. Por exemplo, nalguns cursos de formação de Educadores de Infância os alunos são colocados num Jardim Infantil nas primeiras duas semanas de cada semestre passando, posteriormente, a visitá-lo uma

vez por semana ao longo do resto do semestre (Caires & Almeida, 2000). Segundo Pienaar (cit. in Caires & Almeida, 2000), este modelo permite maiores oportunidades para a articulação entre a teoria e a prática na medida em que a experiência imediata dos alunos pode ser utilizada nas aulas. Uma outra vantagem prende-se com o facto de os alunos poderem obter um maior acompanhamento dos seus projetos na medida em que têm um contacto mais regular com os professores da Universidade.

As desvantagens deste sistema em alternância dizem respeito ao ritmo de trabalho exigido aos alunos, por norma elevado. Para além disso, o facto de os alunos serem divididos em grupos, podendo uns, inclusive, seguir aulas e outros estarem no posto de trabalho, alternadamente, pode provocar algumas disfunções na rotina da Universidade, nas atividades dos alunos e no seu envolvimento nas atividades académicas extracurriculares. Uma outra desvantagem é apontada por alguns supervisores da instituição, que consideram insuficientes as estadias posteriores de um dia por semana. Ou seja, de acordo com estes supervisores, um único dia passado na instituição permite apenas o contacto com 1/5 da rotina semanal. Por outro lado, consideram que alguns períodos do ano são mais “benéficos” que outros, tendo em conta o “ciclo de vida” da instituição e a calendarização escolar.

5. Dimensões Psicossociais do Estágio Curricular

Segundo Caires & Almeida (2002a) e Heitor (2005) os ganhos e dificuldades subjacentes a esta fase encontram-se intimamente ligados a um conjunto de dimensões ao nível psicológico e social que irão ter influência no desempenho do estagiário. Estas dimensões são a Socialização Profissional e Institucional; a Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional; os Aspetos Sócioemocionais; o Apoio/Recurso/Supervisão quer na Universidade quer na instituição; e os Aspetos Vocacionais.

Relativamente à dimensão Socialização Profissional e Institucional (SPI), Prieto (cit. in Caires, 2003) afirma que esta é como “um processo mediante o qual o indivíduo adquire o papel de trabalhador”. Neste processo o estagiário tem influência sobre a instituição que passa a integrar, acabando por se adaptar a este e vice-versa, consoante as suas características pessoais, experiências, valores e expectativas. Há aqui um trabalho de modificação e adaptação às regras da instituição por parte do estudante como também o objetivo de adquirir certas competências e conhecimentos (Caires, 2003).

A Socialização Profissional e Institucional (SPI) centra-se nos aspetos mais ligados à socialização do estagiário, procurando-se, através dela, explorar a qualidade da integração do aluno na instituição de acolhimento e na própria profissão. O tipo de relação estabelecida com os outros profissionais, o grau de satisfação em relação aos recursos que lhe foram disponibilizados, ou as principais dificuldades vivenciadas em termos da adaptação às regras e rotinas da instituição são exemplos de alguns dos aspetos aqui explorados.

Em relação à dimensão Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (ADP), esta é focada no contributo que a vertente mais prática do curso poderá ter em termos da preparação destes formandos para o desempenho da profissão escolhida (Caires, 2003). Importa referir que o estudante irá aprender através da experimentação e respetiva reflexão, da observação que faz dos outros profissionais e ainda através da exploração dos recursos disponíveis. Competências e conhecimentos adquiridos, destrezas desenvolvidas, grau de abrangência e diversidade das experiências de aprendizagem ou, ainda, o nível de competência percebido por estes alunos são alguns dos principais aspetos aqui explorados.

Os Aspetos Sócioemocionais (ASE) dão ênfase à exploração do impacto do estágio ao nível intra e interpessoal, encarando aqui variáveis psicossociais (autoestima, sentido de autoeficácia...) e psicofisiológicas (sono, apetite...).

Em fases de mudança, é usual existir desequilíbrio e desorientação. Esta fase é marcada por sentimentos de apreensão, medo, expectativa, frustração, angústia ou sentimentos de realização e conquista. É nesta etapa que muitos estudantes encaram o estágio como a verdadeira “prova de fogo”, pois existe o receio de não serem capazes

de realizar eficazmente o trabalho que lhes é dado, ou o medo de não conseguirem conjugar a teoria aprendida nos anos anteriores com a prática. O entusiasmo e a expectativa em relação à nova função (Caires, 2003).

Esta vertente dos estágios prende-se com a constatação dos múltiplos “impactos” desta experiência ao nível do funcionamento global do indivíduo, decorrentes da diversidade, novidade, intensidade e exigência das tarefas que coloca aos seus formandos. Assim, e numa tentativa de quantificar tais “impactos”, é recolhida informação em termos da intensidade e do sentido de algumas das alterações ocorridas (Caires, 2003).

A dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição (ARS I) e na Universidade (ARS U) onde são explorados aspetos relacionados com o apoio e o acompanhamento assegurados durante o estágio pelos diferentes agentes envolvidos no processo (supervisor da instituição de estágio e outros técnicos), bem como o grau de satisfação do estagiário relativamente a cada um deles, e ainda os recursos disponíveis tanto na Instituição de estágio como na Universidade facilitadores para o desempenho do aluno durante esta fase. Nesta dimensão o supervisor da instituição de estágio e o supervisor da Universidade apontados, ao nível da literatura, como elementos determinantes do grau de satisfação e de formação do estagiário.

Por fim, a dimensão Aspetos Vocacionais (AV) abordam a exploração e a autorreflexão dos estudantes relativamente à profissão escolhida, a sua vocação, o nível de realização pessoal e profissional, ou ainda os valores profissionais assegurados por determinada profissão ou atividade profissional. Algumas questões relativas à sua inserção no mercado de trabalho, à satisfação com o curso escolhido e à possibilidade de ingressar numa segunda área de formação ou de prosseguir estudos são também contempladas (Caires, 2003). É relevante referir que foram encontradas, a partir do trabalho de Heitor (2005), problemas para operacionalizar esta dimensão com estudantes de psicologia.

5.1. Evidência Empírica

De acordo com a literatura consultada (Caires, 2003, 2006; Caires & Almeida, 1998, 2002b; Heitor, 2005), e tendo em conta as dimensões acima abordadas e que são relevantes para avaliar as perceções dos estudantes ao longo do estágio, os estudos realizados anteriormente mostram que a um nível geral os estudantes revelaram experienciar um maior sentido de responsabilidade, maior autoconfiança, espírito de iniciativa, maturidade, capacidade de adaptação às diferentes situações, autonomia, maiores competências sociais, melhor capacidade de expressão, melhor capacidade de realização de trabalho em equipa e ainda a capacidade de resolver problemas e tomar decisões.

São destacados os ganhos nas dimensões “Socialização Profissional e Institucional” e “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional” tradutores dos níveis de aceitação e à vontade conquistados nas interações com a instituição, do maior conhecimento dos instrumentos de trabalho (Caires, 2006).

Relativamente às dimensões englobadas e estudadas a partir de estudos anteriores a este, começamos por abordar a dimensão “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional”. Esta encontra-se relacionada com a variável “opção de escolha do local de estágio” na medida em que esta variável permite proporcionar uma maior aquisição e desenvolvimento de competências, crescimento pessoal no decorrer do estágio, assim como uma maior abrangência e diversidade nas experiências do que nas restantes, o que encaminha para a importância da motivação e satisfação desta experiência para a realização de aprendizagens (Heitor, 2005).

Também a dimensão “Socialização Profissional e Institucional” é influenciada pela admissão do estagiário na “primeira opção de escolha do local de estágio”. A correspondência do perfil de estágio ao ambicionado pelo aluno, promove uma maior satisfação com a experiência e com a própria instituição e os seus recursos, facilitando a sua integração na mesma, com os seus atores, contextos e rotinas (Heitor, 2005). Isto sugere a importância do efeito da satisfação com o local de estágio na adaptação e integração do aluno numa realidade desconhecida. Ao constituir uma tarefa determinante para a qualidade da experiência de estágio, a satisfação com adaptação à instituição de estágio, pode deixar o aluno mais motivado para o estabelecimento das relações e conhecimento da dinâmica da instituição, o que reflete no seu sentimento de pertença à mesma e ao grupo profissional, no seu desempenho e autoconfiança, sentindo-se mais valorizado (Caires e Almeida, 1999 in Heitor, 2005).

Existe ainda outra dimensão influenciada pela “opção de escolha do local de estágio”. Os alunos admitidos na primeira opção de escolha, revelaram uma maior satisfação com a supervisão e acompanhamento (dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição), em virtude de se encontrarem inseridos no âmbito do estágio que desejavam (Heitor, 2005).

Relativamente a outras dimensões presentes nos estudos, os resultados da dimensão Aspectos Sócioemocionais apontam para a conquista de maiores níveis de integração e para a presença de níveis de satisfação bastante razoáveis em relação ao apoio e acolhimento recebidos na instituição de estágio, e ainda uma boa relação estabelecida com os diversos profissionais (Caires, 2006).

Por outro lado, as características pessoais do aluno (repertório limitado de estratégias de *coping*, incapacidade em pedir ajuda) ou do próprio estágio (instituição hostil, pouca disponibilidade dos supervisores, competição entre os colegas, má relação

com os profissionais/população alvo, volume de trabalho) e ainda a inexistência de apoio emocional por parte de familiares e amigos, poderão afetar negativamente a dimensão Aspectos Sócioemocionais (Heitor, 2005).

E ainda, a bibliografia consultada revela que a variável “contacto anterior com o trabalho remunerado” proporciona um “pré-conhecimento” de uma realidade diferente da realidade escolar, à qual muitos alunos só acedem aquando do estágio. Este contacto prévio pode proporcionar uma maior maturidade, confiança e menor ansiedade face às exigências e implicações do mundo laboral, influenciando positivamente o bem-estar emocional dos estudantes no decorrer desta experiência (Heitor, 2005).

A partir desta referência é possível prever que o contacto anterior com o trabalho remunerado tem uma certa influência na dimensão Aspectos Sócioemocionais.

Caires (2002b, 2003, 2006), afirma que estudos feitos anteriormente por esta, revelam que o papel desempenhado pelo supervisor é visto como importante, pelo facto de este fornecer *feedback*, apoio dado a nível bibliográfico, ou ainda o fornecimento de pistas de atuação. Importante ainda referir o apoio emocional assegurado pelo supervisor como um dos aspetos mais enfatizados pelos estagiários. Compreensão, humanismo, frontalidade, tolerância e respeito constaram de algumas das principais características reveladas pelos alunos.

Apesar destes resultados positivos, há referência à pouca disponibilidade por parte dos supervisores, *feedback* vago e superficial ou, excessivamente teórico, desconhecimento (pelo supervisor da Universidade) da realidade do mundo profissional, ou um estágio com objetivos pouco definidos. A falta de comunicação entre o supervisor da Universidade e o supervisor da instituição, a falta de reuniões de supervisão ou as poucas idas ao local de estágio, e ainda a falta de pistas de intervenção são outras “falhas” que os estagiários apontaram nestes estudos da autora. Isto acaba por mostrar que o nível de satisfação em relação ao supervisor da instituição é ligeiramente superior em relação ao supervisor da Universidade (Caires & Almeida, 2001).

5.2. A importância da Supervisão

Estudos anteriores, revelam que a qualidade da supervisão que o estagiário é alvo, acaba por ser o fator mais importante e determinante da experiência de estágio (Caires, 2003; 2006; Caires & Almeida, 1997; 2000; 2001; 2002b).

Segundo Alarcão (1996), o supervisor desempenha três funções: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher as estratégias mais adequadas à personalidade e aos conhecimentos do formando e tentar estabelecer uma relação propícia à aprendizagem.

A forma como se encontra estruturada a supervisão (duração, número de alunos por supervisor, estilo do supervisor), os aspetos pessoais e relacionais do supervisor e

do formando que contribuem para a relação estabelecida entre ambos são fortes contributos relativos à qualidade da supervisão.

Outros autores salientam o papel do supervisor enquanto facilitador das transições ecológicas que têm lugar durante o estágio, reforçando, também, a importância do apoio emocional ao formando. Uma relação significativa, emocionalmente carregada e pautada pelo respeito mútuo, confiança e apoio é apontada como elemento chave ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários (Caires & Almeida, 2001, p.228).

Habitualmente deparamo-nos com a presença de dois supervisores de estágio (o supervisor da Universidade e o supervisor da instituição), sendo o segundo alvo de maiores responsabilidades neste processo (Caires & Almeida, 2001, p.228), na medida em que para além das funções institucionais na organização do estágio, este ainda assume-se junto do estagiário como mestre, tutor, avaliador, conselheiro e uma das principais figuras de apoio nomeadamente a nível emocional. Segundo Rodriguez (1993), Duquette (1994), Galvão (1996) in Caires & Almeida (2001, p.229), os alunos referem que o supervisor da instituição tem um papel determinante a nível de desenvolvimento das suas competências, conhecimentos e atitudes, na medida em que ao longo da sua integração a expectativa vai no sentido de que este seu “tutor” defina e o inicie nas tarefas ligadas à profissão, a fim de realizar os seus primeiros “ensaios”. A partir deste momento, o estagiário começa a consciencializar-se dos deveres e responsabilidades da profissão que escolheu através da modelagem de estratégias, atitudes e comportamentos e também por meio das orientações dadas pelos dois supervisores.

Apesar da importância dada ao supervisor da instituição, e o menor tempo de trabalho com o supervisor da Universidade, este acaba por ter também um papel importante na formação do estagiário. O espaço curricular reservado a encontros ou seminários na Universidade representa uma ferramenta igualmente importante. Assim, em vários cursos existem espaços curriculares de duração e periodicidade variáveis focados numa formação complementar à do local de estágio onde existe a oportunidade de estabelecer uma “ponte” entre a prática e a teoria, mas muitos dos alunos acabam por não verem atingidos os seus níveis de aspiração (Caires, 1996; Caires & Almeida, 2001). Um outro método utilizado, mas mais eficaz é o da supervisão feita geralmente em pequenos grupos de alunos (às vezes com um aluno até) onde os alunos têm a possibilidade de discutirem os problemas e dificuldades vivenciadas no local de estágio e posteriormente refletirem, juntamente com o supervisor, hipóteses e pistas de resolução. Nesta perspetiva, o supervisor da Universidade é visto pelo estagiário como uma figura com disponibilidade para esclarecer dúvidas, apoiar na preparação de determinadas

temáticas ou disponibilização de materiais e bibliografia relevante para um bom desempenho na instituição de estágio.

É também nestes momentos de supervisão da Universidade que é promovido o “pensamento prático” bem como para o supervisor estar atento à evolução e às dificuldades sentidas pelo aluno relativamente às diferentes facetas do estágio (Carrolo in Caires & Almeida, 2003).

Outro fator a ter em conta, é a articulação existente entre a Universidade e a instituição de estágio do aluno. Por norma, são poucos os momentos onde ambos os supervisores se encontram, e quando isso acontece é com a finalidade de estabelecimento dos objetivos do estágio curricular no início deste, e no final aquando da avaliação do desempenho do aluno. Isto obriga o estudante a orientar-se ao longo do percurso com as várias pistas dadas pelos supervisores (Caires & Almeida, 2001).

Este método pode muitas vezes levar ao surgimento de dificuldades na existência de desarmonias entre as pistas e “ensinamentos” dados pelo supervisor da Universidade e o supervisor da instituição. Alguns autores (Caires, 1997,1998; Ryan et al., 1996; Caires & Almeida, 2001) afirmam que a existência de alguma inconsistência entre as reflexões e pistas fornecidas entre o supervisor da Universidade e o supervisor da instituição acaba por ser uma prática corrente no estágio. Nesta etapa, parecem existir algumas dificuldades do estagiário em fazer a tal “ponte” entre a prática e a teoria.

É importante então, abordar as falhas sentidas pelos estagiários relativamente a esta temática da articulação entre Universidade e instituição de estágio, que são: a falta de articulação entre os dois supervisores, ou entre a Universidade e a instituição. A não deslocação por parte do supervisor da Universidade ao local de estágio faz com que este não conheça as reais condições e dificuldades do estágio ou que não acompanhe mais de perto a evolução do estudante (Caires & Almeida, 2001). Este distanciamento pode explicar as orientações mais “vagas”, “descontextualizadas” por parte do supervisor da Universidade.

O peso que a supervisão tem no desempenho do estagiário é muito. O supervisor da instituição é visto como um “mestre” e avaliador do desempenho do aluno, cuja responsabilidade é de definir tarefas e encaminhar o estagiário para o ensaio da futura profissão.

Será que a formação académica do supervisor tem influência no desempenho do estudante? No ponto seguinte, falaremos das características dos supervisores exigidas no estágio curricular em psicologia da Universidade de Évora.

6. Estágios Curriculares em Psicologia da Universidade de Évora

Desde 1996 que a temática “vivências e percepções do estágio” tem vindo a ser estudada em Portugal, e desde então já foram desenvolvidos estudos para as mais variadas áreas de formação do Ensino Superior.

“As preocupações crescentes com a qualidade da formação e a justificação social de alguns têm suscitado algum debate interno e externo às instituições do Ensino Superior relativamente aos seus contributos para a formação dos quadros superiores de um país. Uma maior abertura da comunidade académica para assumir alguma responsabilidade na formação profissionalizante dos seus alunos, beneficiou a institucionalização dos estágios como componente curricular dos cursos” (Caires & Almeida, 2002b, p. 289).

De acordo com o ponto 1., 3. e 4. do artigo 2º do Regulamento dos Estágios em Psicologia da Universidade de Évora (2014), o estágio é realizado durante o ano letivo do último ano de formação sob orientação semanal na Universidade. Segundo o ponto 2. do artigo 2º desse Regulamento, relativo aos objetivos gerais do estágio curricular, este “visa proporcionar aos estudantes um contacto direto com a prática psicológica em contexto profissional, potencializando o desenvolvimento de competências de intervenção e consubstanciando-se como uma primeira abordagem à vida profissional.”

Durante esta fase o estudante deve:

a) proporcionar o contacto direto com a prática psicológica em contextos clínicos e da saúde, educativos ou organizacionais (consoante a área de mestrado);

b) desenvolver competências de avaliação e intervenção psicológica em contextos clínicos e da saúde, educativos ou organizacionais (consoante a área de mestrado);

c) desenvolver competências para uma intervenção promotora do desenvolvimento integral dos diferentes intervenientes no contexto em que decorre o estágio;

d) promover uma estreita articulação entre as práticas veiculadas e os enquadramentos teórico-conceptuais subjacentes;

e) promover a capacidade de análise e reflexão crítica sobre as práticas implementadas;

f) e, promover competências de práticas psicológicas facilitadoras da transição para a atividade profissional.

A um nível mais específico, estes objetivos são transformados consoante a área de mestrado onde o aluno se insere, tornando-se em atividades específicas que devem ser desenvolvidas pelos estagiários.

De acordo com o Regulamento dos Estágios em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade de Évora (2014), o estagiário deverá desenvolver:

- a) observação de consultas realizadas por outros/as técnicos/as, referencialmente psicólogos/as;
- b) avaliação psicológica;
- c) acompanhamento de casos (incluindo eventual intervenção junto das respetivas famílias);
- d) participação/implementação de atividades de intervenção em grupos;
- e) realização de ações de formação ou colaboração em ações de formação realizadas pelos/as técnicos/as da instituição;
- f) realização/colaboração em atividades de intervenção na comunidade;
- g) e, elaboração/implementação de projetos de intervenção.

Relativamente ao estágio curricular de Psicologia da Educação, este deve contemplar três tipos de intervenção – intervenção individual (nomeadamente, desenvolvimento de atividades de apoio/aconselhamento psicológico e psicopedagógico); intervenção grupal (desenvolvimento de atividades junto de pequenos grupos de intervenientes no contexto) e intervenção no contexto educativo mais alargado (instituição, famílias, comunidade – desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento do sistema de relações da comunidade). Tendo em vista estas intervenções, o aluno estagiário em Psicologia da Educação deve desenvolver as seguintes atividades:

- a) avaliação psicológica e análise/conceptualização de casos;
- b) acompanhamento e seguimento de casos individuais (incluindo uma eventual intervenção junto das respetivas famílias) e elaboração dos respetivos relatórios;
- c) avaliação e intervenção junto de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (nomeadamente estudo de casos e elaboração de planos educativos individuais);
- d) apoio/aconselhamento psicológico e psicopedagógico;
- e) participação num processo de orientação/aconselhamento vocacional;
- f) participação/implementação de atividades de intervenção em pequenos grupos;
- g) colaboração em ações de formação dos intervenientes no contexto e/ou na realização de experiências e projetos;
- h) e, elaboração e implementação de um projeto de intervenção.

Conforme o regulamento de Estágio em Psicologia do Trabalho e das Organizações (2014), o estagiário deve contemplar quatro tipos de intervenção – intervenção individual; intervenção grupal (referente a uma equipa ou unidade orgânica); intervenção na organização como um todo e intervenção no contexto da relação da organização com o exterior. A partir destes pressupostos, o estagiário deverá intervir a

nível filosófico-estratégico-político através da participação em ações que impliquem diretamente a reflexão sobre a filosofia, a estratégia ou as políticas da organização e a nível técnico-operacional a partir de participação em ações que mobilizem diretamente competências técnicas de psicologia do trabalho e organizacional.

Refere-se ainda que “Tendo em conta os níveis de intervenção, e sem prejuízo das especificidades de cada contexto, os/as estagiários/as deverão desenvolver, tanto quanto possível, atividades promotoras do desenvolvimento das competências descritas no Diploma Europeu de Psicologia para os Psicólogos/as do Trabalho e das Organizações”.

Por último, voltando ao Regulamento de Estágios em Psicologia da Universidade de Évora (2014), de acordo com o artigo 8º, o supervisor da Universidade (com quem o estagiário se reúne pelo menos uma hora por semana) tem, além de outras funções, a responsabilidade de supervisionar a elaboração do plano de estágio, em colaboração com a instituição de acolhimento; orientar e acompanhar os estagiários sob sua responsabilidade; coordenar e supervisionar o trabalho desenvolvido, em articulação com o supervisor da instituição e avaliar o trabalho desenvolvido pelo estagiário e propor a classificação final. Neste mesmo regulamento e de acordo com o artigo 9º, o supervisor da instituição de estágio deve ser (preferencialmente) psicólogo e deverá desempenhar funções como participar na elaboração do plano de estágio; acolher, integrar e apoiar o/a estagiário/a no local de estágio e na instituição de acolhimento; acompanhar as atividades desenvolvidas pelo/a estagiário/a; reportar ao/à orientador/a qualquer ocorrência relevante; dar informação sobre o/a estagiário/a para efeitos de avaliação final do estágio.

7. Formulação do Problema

É importante questionar se as Instituições de Ensino Superior e as Instituições de acolhimento de estagiários têm vindo a realizar um bom trabalho no que concerne a esta etapa, onde o estudante é alvo de uma passagem do mundo universitário para o mundo do trabalho.

Ao longo deste percurso, o estudante tem a oportunidade de se confrontar com toda uma variedade de experiências que ocorrem num período de rápidas mudanças e onde se processa a maturação e integração das diferentes áreas do seu funcionamento psicológico. Segundo Seligman (in Caires & Almeida, 1998), este período é visto como uma etapa de crescimento ao nível do próprio conhecimento, da própria capacidade de avaliar, de ajuizar e de pensar de forma criativa, de adquirir empatia, capacidade de pensar em termos lógicos e de lidar com as generalizações e conteúdos abstratos. A literatura estudada revela que quando não existe um estágio curricular no período final do curso um número significativo de estudantes não consegue atingir todas estas metas, o que torna a transição para o mundo do trabalho uma tarefa com alguns obstáculos, por não existir por parte dos “novos trabalhadores” a maturidade exigida no mundo profissional (Caires, 2003). Mesmo quando se realiza um estágio curricular, essa transição não é fácil. É relevante, então, analisar quais as dificuldades mais sentidas pelos estudantes durante o estágio curricular. A que nível foram adquiridas competências profissionais, que problemas foram vividos durante o estágio ao nível sócio-emocional.

Tendo por base a revisão de literatura efetuada, e depois de analisada a dimensionalidade do instrumento utilizado neste estudo (o IVPE – ES) (Heitor, 2005), o presente trabalho aborda a forma como os estagiários do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora encaram as suas experiências de estágio, ao nível de aspetos como: 1) aprendizagem e desenvolvimento profissional; 2) adaptação à instituição de estágio ou socialização profissional e institucional; 3) aspetos sócioemocionais envolvidos no estágio, e, por fim, 4) apoios, recursos e supervisão proporcionados na Instituição de estágio e na Universidade.

Sendo que o percurso de formação visa o desenvolvimento de competências identificadas como necessárias ao exercício proficiente das funções em Psicologia, particularizadas para cada área de especialização, importa verificar se essas aquisições são reconhecidas pelos próprios estagiários, no modo como percecionam as suas vivências, as mais-valias e as dificuldades deste período específico de formação. Assim, com este estudo pretendeu-se comparar grupos de estudantes distribuídos pelas três áreas de especialização do mestrado quanto às dimensões do IVPE – ES. Analisou-se também se, a opção de escolha do local de estágio, a formação académica do

supervisor, a mudança de residência, o contacto anterior com a instituição, o contacto anterior com o trabalho remunerado, o tempo de duração do estágio, e a área de mestrado se relacionam as diferentes dimensões do IVPE – ES. Como já foi referido anteriormente, os estágios curriculares variam a sua duração consoante os objetivos destes e as áreas de formação. No caso do estágio em Psicologia na Universidade de Évora, este é realizado durante o ano letivo do último ano de formação.

Parte II: Estudo Empírico

8. Método

O presente estudo é do tipo transversal e descritivo, correlacional e diferencial.

Correlacional, no que respeita à validade do IVPE: teste de homogeneidade das dimensões (correlações inter itens) e da sua fiabilidade, bem como o teste das relações entre as dimensões.

Diferencial no que respeita às comparações entre grupos em função das diferentes dimensões. Assim, temos como hipóteses estatísticas a testar:

H01 – não existem diferenças estatisticamente significativas entre a opção de escolha do estágio (primeira ou outra) e os resultados nas dimensões;

H02 – não existem diferenças estatisticamente significativas entre ter um supervisor psicólogo e um supervisor não psicólogo e os resultados nas dimensões;

H03 – não existem diferenças estatisticamente significativas entre a mudança de residência (sim ou não) e os resultados nas dimensões;

H04 – não existem diferenças estatisticamente significativas entre o contacto anterior com a instituição de estágio (sim ou não) e os resultados nas dimensões;

H05 – não existem diferenças estatisticamente significativas entre o contacto anterior com o trabalho remunerado (sim ou não) e os resultados nas dimensões;

H06 – não existem diferenças estatisticamente significativas entre o tempo de estágio (demasiado curto, adequado ou demasiado longo) e os resultados nas dimensões;

H07 – não existem diferenças estatisticamente significativas entre as áreas de mestrado (Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia da Educação e Psicologia do Trabalho e das Organizações) e os resultados nas dimensões;

H08 – não existem diferenças estatisticamente significativas entre as áreas de mestrado quanto ao tempo de duração do estágio (demasiado curto, adequado ou demasiado longo) e os resultados nas áreas.

8.1. Participantes

A amostra foi constituída por 43 estudantes estagiários das três áreas de especialização do mestrado em Psicologia da Universidade de Évora do ano letivo 2010/11, que voluntariamente participaram no estudo. Estes estudantes frequentavam, na sua maioria a área de Psicologia Clínica e da Saúde (44.2%; Tabela 1), tinham idades compreendidas entre os 22 e os 30 anos (*Mdn* = 23 anos) e eram maioritariamente do género feminino (90.7%).

Tabela 1. *Distribuição dos Participantes Através das Áreas de Mestrado.*

Área de Mestrado	N	%
Psicologia Clínica	19	44.2
Psicologia da Educação	13	30.2
Psicologia das Organizações	11	25.6

8.2. Instrumento

O Inventário de Vivências e Percepções do Estágio (IVPE – ES) (2002) é um instrumento criado por Susana Caires e Leandro de Almeida que explora vivências associadas à experiência de estágio no Ensino Superior.

Originalmente o IVPE comporta 64 itens organizados em cinco dimensões: Socialização Profissional e Institucional, Aspetos Sócioemocionais, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição e Aspetos Vocacionais.

O Inventário de Vivências e Percepções do Estágio utilizado neste estudo foi previamente adaptado a estudantes de psicologia (Heitor, 2005) comportando 64 itens organizados em seis dimensões: Socialização Profissional e Institucional (13 itens), Aspetos Sócioemocionais (13 itens), Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (9 itens), Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade (11 itens), Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição (6 itens) e Aspetos Vocacionais (12 itens). Neste estudo de Heitor (2005) foi adicionada a dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade. Tal como no original, cada item possui uma escala de tipo-*Lickert* de cinco pontos (1 – totalmente em desacordo/nunca se verifica; 5 – totalmente de acordo/verifica-se sempre). Além dos 64 itens do inventário, existem também outras 10 questões de caracterização dos estudantes que se referem à idade, género, área de mestrado, data de início do estágio, primeira ou outra opção de colocação, mudança de residência, distância entre a residência e a instituição, contacto anterior com a instituição e contacto anterior com o mundo do trabalho.

Relativamente à versão utilizada no presente estudo (Anexo 1), esta é composta por 52 itens organizados por cinco dimensões, uma vez que foi retirada a dimensão “Aspetos Vocacionais”, porque apresentou problemas no estudo de Heitor (2005).

De seguida é apresentada uma breve caracterização das dimensões englobadas no inventário e respetivos itens.

(1) Socialização Profissional e Institucional (SPI), onde 13 itens versam aspetos mais ligados à socialização do estagiário. Procurou-se, através dela, explorar: (i) a qualidade da integração deste neófito na instituição de acolhimento e na própria profissão (itens 36 e 38); (ii) o tipo de relação estabelecida com os outros profissionais (itens 25, 29 e 47); (iii) o grau de satisfação em relação aos recursos que lhe foram disponibilizados (item 23); e, (iv) as principais dificuldades vivenciadas em termos da adaptação às regras e rotinas da instituição (itens 14, 17, 21, 32, 42, 45, e 50).

(2) Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (ADP), onde nove itens versam o contributo que a vertente mais prática do curso poderá ter em termos da preparação destes formandos para o desempenho da profissão escolhida (Caires, 2003). Procurou-se, através desta, explorar: (i) competências e conhecimentos adquiridos (itens 2, 4 e 7); (ii) destrezas desenvolvidas (item 13); (iii) grau de abrangência e diversidade das experiências de aprendizagem (itens 39 e 48); e, (iv) o nível de competência percebido por estes alunos (itens 11, 27 e 33).

(3) Aspetos Sócioemocionais (ASE), onde 13 itens versam a exploração do impacto do estágio ao nível intra e interpessoal, explorando-se aqui variáveis psicossociais (autoestima, autoeficácia) (itens 3, 34, 40, 46, 49 e 52) e psicofisiológicas (sono, apetite) (itens 8, 16, 24, 28, 41, 44 e 52). Esta vertente dos estágios prende-se com a constatação dos múltiplos “impactos” desta experiência ao nível do funcionamento global do indivíduo, decorrentes da diversidade, novidade, intensidade e exigência das tarefas que coloca aos estudantes. Assim, e numa tentativa de quantificar tais impactos, foi recolhida informação em termos da intensidade e do sentido de algumas das alterações ocorridas (Caires, 2003).

(4) Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade (ARS_U), e (5) Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição de Estágio (ARS_I), onde 17 itens versam aspetos relacionados com o apoio e o acompanhamento assegurados durante o estágio, por parte da Universidade (itens 1, 9, 10, 12, 18, 19, 22, 26, 31, 37 e 43) e da Instituição (itens 5, 6, 15, 20, 30 e 35), bem como o grau de satisfação do estagiário relativamente a cada um deles.

8.3. Procedimento

Depois de conseguidas as devidas autorizações para a recolha de dados (Direção do Mestrado em Psicologia; Anexo 2) e a aplicação da prova (autora do IVPE – ES; Anexo 3). O estudo foi realizado com os estudantes que se encontravam, pelo menos, há três meses em estágio curricular. O inventário foi aplicado à maioria ($n = 27$) dos estudantes em modo presencial. Quando tal não aconteceu, este foi enviado e

devolvido depois de preenchido por via eletrónica (e-mail). Todos os estudantes deram o seu consentimento para participar no estudo, tendo sido garantido o seu anonimato.

Os dados recolhidos foram tratados a partir do programa informático *PASW Statistics for Windows (version 18)* (Marôco, 2007). É importante referir que a escala de resposta de 26 itens foi invertida pelo facto de as questões serem conotadas num sentido negativo (ADP, item 7; ASE, itens 8, 16, 24, 28, 40, 41, 44, 46, 49 e 51; SPI, itens 14, 17, 21, 32, 36, 42, 45 e 50; ARS_U, itens 18 e 26; ARS_I, itens 30 e 35).

A análise estatística para o estudo da unidimensionalidade das dimensões (homogeneidade) foi feita através de correlações de Spearman inter itens, dada a métrica ordinal do formato de resposta aos itens. Selecionaram-se apenas os itens que apresentaram correlações estatisticamente significativas ($p < .05$). Para a análise de fiabilidade das dimensões foi realizado um teste de consistência interna, o teste Alpha de Cronbach, cujo valor desejável deve ser superior a .70 (Nunnally e Bernstein, 1994). Procedeu-se, ainda, a um estudo das relações entre as dimensões, feito através de correlações de Spearman, e da distribuição dos resultados nas dimensões.

Para testar as hipóteses H01, H02, H03, H04, H05 e H06, recorreu-se ao teste *U* de Mann-Whitney. Para estudar a hipótese H07 e H08, recorreu-se ao teste de comparações múltiplas χ^2 de Kruskal-Wallis. Neste último, verificando-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em comparação, procedeu-se à comparação de grupos dois a dois através do teste *U* de Mann-Whitney. Todos os testes que apresentaram relações marginalmente significativas ($p < .10$) foram interpretados, em razão da reduzida dimensão da amostra em estudo ($N = 43$).

9. Resultados

9.1. Estudos de Validade Estrutural

No Anexo 4 e na Tabela 2 apresentam-se os resultados do teste de homogeneidade inter itens da dimensão ADP.

Tabela 2. *Correlações de Spearman (Rho) Entre os Itens da Dimensão Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional*

Itens	2 ADP	4ADP	27ADP
2 ADP	1.00		
4 ADP	.258	1.00	
27 ADP	.293	.299	1.00

Nota. ADP = Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional.

Como pode verificar-se no Anexo 4 e na Tabela 2, os itens da dimensão ADP, não estavam significativamente correlacionados entre si, pelo que esta dimensão não será objeto de estudos subsequentes.

No Anexo 5 e na Tabela 3 apresentam-se os resultados do teste de homogeneidade inter itens da dimensão ASE.

Do conjunto de itens da dimensão (Anexo 5) somente três estavam correlacionados entre si (Tabela 3). O resultado da análise da consistência interna da dimensão ASE ($\alpha = .72$) foi superior ao valor crítico considerado para este trabalho.

No Anexo 6 e na Tabela 4 apresentam-se os resultados do teste de homogeneidade inter itens da dimensão ARS_U.

Do conjunto de itens da dimensão (Anexo 6) somente sete estavam correlacionados entre si (Tabela 4). O resultado da análise da consistência interna da dimensão ARS_U ($\alpha = .87$) foi superior ao valor crítico considerado para este trabalho.

Tabela 3. *Correlações de Spearman (Rho) Entre os Itens da Dimensão Aspectos Sócioemocionais*

Itens	3 ASE	44 ASE	52 ASE
3 ASE	1.00		
44 ASE	.325*	1.00	
52 ASE	.495**	.637**	1.00

Nota. ADP = Aspectos Sócioemocionais.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabela 4. *Correlações de Spearman (Rho) Entre os Itens da Dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade*

Itens	1ARS_U	10ARS_U	12ARS_U	19ARS_U	22ARS_U	26ARS_U	31ARS_U
1ARS_U	1.00						
10ARS_U	.252	1.00					
12ARS_U	.651**	.299	1.00				
19ARS_U	.641**	.356*	.720**	1.00			
22ARS_U	.297	.522**	.347*	.471**	1.00		
26ARS_U	.531**	.343*	.684*	.688**	.522**	1.00	
31ARS_U	.476**	.473**	.649*	.692**	.302*	.697**	1.00

Nota. ARS_U = Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

No Anexo 7 e na Tabela 5 apresentam-se os resultados do teste de homogeneidade inter itens da dimensão ARS_I.

Tabela 5. Correlações de Spearman (Rho) Entre os Itens da Dimensão

Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição

Itens	5ARS_I	6ARS_I	20ARS_I	35ARS_I
5ARS_I	1.00			
6ARS_I	.732**	1.00		
20ARS_I	.512**	.441**	1.00	
35ARS_I	.550**	.470**	.571**	1.00

Nota. ARS_I = Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição.

** $p < .01$.

Do conjunto de itens da dimensão (Anexo 7) somente quatro estavam correlacionados entre si (Tabela 5). O resultado da análise da consistência interna da dimensão ARS_I ($alpha = .82$) foi superior ao valor crítico considerado para este trabalho.

No Anexo 8 e na Tabela 6 apresentam-se os resultados do teste de homogeneidade inter tens da dimensão SPI.

Do conjunto de itens da dimensão (Anexo 8) somente três estavam correlacionados entre si (Tabela 6). O resultado da análise da consistência interna da dimensão SPI ($alpha = .69$) foi ligeiramente inferior ao valor crítico considerado para este trabalho.

No Anexo 9 e na Tabela 7 apresentam-se os resultados obtidos para as correlações entre as dimensões (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE).

Na Tabela 7 pode verificar-se que só houve uma correlação estatisticamente significativa entre as dimensões consideradas para análise. As dimensões SPI e ARS_I estavam correlacionadas, significando que quanto mais SPI, mais ARS_I.

Tabela 6. *Correlações de Spearman (Rho) Entre Itens da Dimensão*

Socialização Profissional e Institucional

Itens	21 SPI	29 SPI	32 SPI
21 SPI	1.00		
29 SPI	.554**	1.00	
32 SPI	.401**	.318*	1.00

Nota. SPI = Socialização Profissional e Institucional

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabela 7. *Correlações (Rho) entre as dimensões*

Itens	ARS_I	ARS_U	SPI	ASE
ARS_I	1.00			
ARS_U	-,175	1.00		
SPI	,319*	-,082	1.00	
ASE	,269	,201	,204	1.00

Nota. ARS_I = Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição; ARS_U = Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade; SPI = Socialização Profissional e Institucional; ASE = Aspectos Sócioemocionais.

* $p < .05$.

Na Tabela 8 apresenta-se uma síntese estatística descritiva das respostas dos estudantes nas dimensões em estudo. A dimensão ARS_U foi tratada com estatísticas para variáveis contínuas, uma vez que tinha mais do que 16 níveis de resposta.

Conforme pode verificar-se na Tabela 8, os estudantes participantes deste estudo apresentaram níveis de resposta nas dimensões próximos do nível máximo possível.

Tabela 8. *Distribuição dos Resultados das Dimensões*

Dimensões	Mínimo	Máximo	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Assimetria	Curtose
ARS_I	8,00	20,00	15,00	-	-	-,272	-1,058
ARS_U	16,00	35,00	28,00	26,76	5,27	-,460	-,884
SPI	7,00	15,00	13,00	-	-	-,802	-,054
ASE	6,00	15,00	10,00	-	-	-,261	-,938

Nota. Ver abreviaturas na Tabela 7.

9.2. Estudos de Comparação Entre Grupos

Previamente a apresentação dos resultados obtidos por os testes das H0 em análise neste estudo (cf. p. 24), deve referir-se que a dimensão ARS_U foi tratada como variável ordinal porque, apesar de não apresentar problemas de normalidade ($Z_{KS} = 1.29$, $p = ns$), apresentava problemas de homogeneidade de variância para os grupos em comparação (teste de Levene = 3.55, $p < .05$).

Na Tabela 9 são apresentadas as comparações entre a opção de escolha do local de estágio nas dimensões (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE), com a finalidade de testar a hipótese H01.

Como pode verificar-se na Tabela 9, não existiu qualquer diferença estatisticamente significativa entre os grupos em comparação nas dimensões.

Na Tabela 10 são apresentadas as comparações entre a variável supervisor psicólogo/não psicólogo nas dimensões (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE), com a finalidade de testar a hipótese H02.

Como se pode verificar-se na Tabela 10 existiu uma diferença marginalmente significativa entre os grupos comparados na dimensão ASE: os estudantes com um supervisor psicólogo sentiram que tiveram menos problemas ligados à ASE.

Na Tabela 11 são apresentadas as comparações entre a variável mudança de residência nas dimensões (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE), com a finalidade de testar a hipótese H03.

Na Tabela 11 verifica-se que só existiu uma diferença marginalmente significativa entre os grupos em comparação na dimensão ARS_U: os estudantes que mudaram de residência sentiram-se com menos ARS_U.

Tabela 9. *Comparações Entre a Opção de Escolha (Primeira ou Outra Opção) do Local de Estágio e os Resultados nas Dimensões: Teste U de Mann-Whiney*

Variáveis	Primeira	Outra	U_{MW}	Z
	Somatório das ordenações			
ARS_U	783.0	163.0	118.0	-1.049
ARS_I	764.5	181.5	136.5	-.496
SPI	730.0	216.0	135.0	-.544
ASE	723.0	223.0	128.0	-.754

Nota. Ver abreviaturas na Tabela 7.

Tabela 10. *Comparações Entre ter um Supervisor Psicólogo e um Supervisor Não Psicólogo e os Resultados nas Dimensões: Teste U de Mann-Whitney*

Variáveis	Psicólogo	Não Psicólogo	U_{MW}	Z
	Somatório das Ordenações			
ARS_U	236.5	709.5	177.5	-.972
ARS_I	156.0	790.0	194.0	-.556
SPI	136.5	809.5	194.0	-.560
ASE	187.0	759.0	150.0	-1.676 [†]

Nota. Ver abreviaturas na Tabela 7.

[†] $p < .10$.

Tabela 11. *Comparações Entre a Mudança de Residência (Sim ou Não) e os Resultados nas*

Dimensões: Teste U de Mann-Whitney

Variáveis	Sim	Não	U^{MW}	Z
	Somatório das Ordenações			
ARS_U	236.5	709.5	79.5	-1.896 [†]
ARS_I	156.0	790.0	120.0	-0.628
SPI	136.5	809.5	100.5	-1.249
ASE	187.0	759.0	129.0	-0.347

Nota. Ver abreviaturas na Tabela 7.

[†] $p < .10$.

Na Tabela 12, para testar a hipótese H04, são apresentadas as comparações entre a variável contacto anterior com a instituição de estágio e as dimensões (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE).

Na Tabela 12 verifica-se que não existiu qualquer diferença estatisticamente significativa entre os grupos em comparação na dimensão.

Na Tabela 13, com a finalidade de testar a hipótese H05, apresentam-se as comparações entre a variável contacto anterior com o trabalho remunerado e as dimensões (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE).

Na Tabela 13 verifica-se que não existe qualquer diferença estatisticamente significativa entre os grupos em comparação nas dimensões.

Na Tabela 14, com a finalidade de testar a hipótese H06, são apresentadas as comparações entre a variável tempo de duração do estágio (demasiado curto, adequado (a opção demasiado longo não obteve nenhuma resposta) e as dimensões (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE).

Na Tabela 14 verifica-se que existem duas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em comparação nas dimensões: os estudantes que

consideraram o tempo de duração do estágio curto, sentiram-se com menos ARS_U e sentiram que tiveram menos problemas ligados à ASE.

Tabela 12. *Comparações Entre o Contacto Anterior com a Instituição (Sim ou Não) e os Resultados nas Dimensões: Teste U de Mann-Whitney*

Variáveis	Sim	Não	U^{MW}	Z
	Somatório das Ordenações			
ARS_U	362.0	584.0	149.0	-1.406
ARS_I	359.5	586.5	151.5	-1.343
SPI	358.0	588.0	153.0	-1.313
ASE	287.0	659.0	182.0	-.550

Nota. Ver abreviaturas na Tabela 7

Tabela 13. *Comparações Entre o Contacto Anterior com o Trabalho Remunerado e os Resultados nas Dimensões: Teste U de Mann-Whitney*

Variáveis	Sim	Não	U^{MW}	Z
	Somatório das Ordenações			
ARS_U	546.5	399.5	168.5	-1.525
ARS_I	531.5	414.5	183.5	-1.161
SPI	514.5	431.5	200.5	-.751
ASE	433.5	512.5	180.5	-1.240

Nota. Ver abreviaturas na Tabela 7.

Tabela 14. *Comparações Entre o Tempo de Duração do Estágio (Demasiado Curto ou Adequado) nos Resultados das Dimensões: Teste U de Mann-Whitney*

Variáveis	Curto	Adequado	U^{MW}	Z
	Somatório das Ordenações			
ARS_U	313.0	507.0	72.0	-2.661**
ARS_I	235.5	584.5	149.5	-.305
SPI	229.0	591.0	156.0	-.108
ASE	325.0	495.0	60.0	-3.044**

Nota. Ver abreviaturas na Tabela 7.

** $p < .01$.

Na Tabela 15, com a finalidade de testar as hipóteses H07 e H08, são apresentadas as comparações entre as três áreas de especialização nas dimensões (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE) e quanto à variável tempo de duração do estágio.

Na Tabela 15 verifica-se que a dimensão ASE e tempo de estágio mostraram valores que remetem para diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos. Os alunos de Psicologia da Educação mostram uma tendência negativa na dimensão ASE quando comparados com os restantes; o tempo de duração do estágio afeta mais negativamente os alunos de Psicologia Clínica.

Tabela 15. *Comparações Entre as Três Áreas e os Resultados nas Dimensões e na Variável Tempo de Duração do Estágio: Teste χ^2 Kruskal-Wallis*

Variáveis	Clínica	Educação Média das ordenações	Organizações	gl	χ^2_{KW}
ARS_U	24.00	21.46	19.18	2	1.069
ARS_I	21.82	22.92	21.23	2	.117
SPI	20.61	21.46	25.05	2	.929
ASE	27.16	13.12	23.59	2	10.102**
Tempo de Estágio	16.53	25.38	27.45	2	9.801**

Nota. Ver abreviaturas na Tabela 7.

** $p < .01$.

10. Discussão

Com este estudo procurámos saber quais as percepções e vivências que os estudantes estagiários de Psicologia da Universidade de Évora tiveram ao longo do estágio no ano letivo 2010/11.

A amostra acabou por ser dividida em três grupos diferentes (referentes à área de mestrado) com os quais se realizaram comparações entre si em distintos fatores – estágio supervisionado por um psicólogo/não psicólogo; duração do estágio). É relevante referir que este estudo é pioneiro em relação à divisão e subsequente minuciosidade da amostra (estudantes de psicologia) repartida nestas três áreas de especialização, que apesar de a formação base ser a mesma, claramente exigem vivências e percepções um pouco dispersas entre cada uma.

Relativamente aos resultados obtidos, podemos começar por abordar os estudos de validade estrutural, onde são analisadas as dimensões e respetivos itens e subsequentemente as correlações entre estes.

Neste sentido, começamos por dar referência à eliminação da dimensão Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, que não foi englobada no rol de tratamento de dados realizado na parte dos estudos de validade estrutural e nos estudos de comparação entre grupos, pelo facto de a sua consistência interna ser inferior ao valor recomendado (como já foi referido anteriormente). Isto pode ser devido ao facto de no momento (fase) em que os estagiários responderam ao questionário ainda não vivenciarem as atividades, critérios ou características desta dimensão. Provavelmente ainda não haviam desenvolvido trabalho suficiente para poderem discriminar de forma clara as experiências já vividas ao nível da aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Isto levou-nos a trabalhar com um número de itens e dimensões mais reduzido, conduzindo a um espaço de manobra inferior, o que acaba por ser de certa forma prejudicial.

A retirada desta dimensão é também prejudicialmente relevante na medida em que esta, segundo Heitor (2005), se relaciona com a variável “opção de escolha do local de estágio”, logo ter-se-á menos material para trabalhar neste capítulo e como consequência, menor margem de investigação.

É também relevante abordar a eliminação de vários itens englobados nas restantes dimensões consideradas (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE) depois de feitos testes de homogeneidade inter itens, conduzindo à análise de somente 17 itens.

É preciso referir que as correlações inter itens discutidas de seguida, foram realizadas a partir dos 17 itens que restaram no final do teste de homogeneidade (Rho)

(cf. Output 4; cf. Output 5; cf. Output 6; cf. Output 7; cf. Output 8). Assim sendo, começamos por abordar que dimensões e respetivos itens foram analisados.

Na dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade restaram os itens 1,10,12,19,22,26 e 31 que se referem a características como a supervisão enquanto suporte emocional e como espaço de crescimento/aprendizagem, critérios de avaliação do estágio, orientação por parte da Universidade ao nível do supervisor e do material disponível, ainda como a relação estabelecida entre supervisor da Universidade e da Instituição.

Em relação à dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição foram somente analisados os itens 5,6,20 e 35. Estes itens abordam atividades como o nível da supervisão por parte do orientador da instituição, a supervisão no local de estágio enquanto suporte emocional e espaço de crescimento/aprendizagem, e ainda os recursos disponíveis na instituição de estágio.

Na dimensão Socialização Profissional e Institucional foram trabalhados os itens 21,29 e 32 que se focam em aspetos como a dificuldade em trabalhar em equipa ou em se adaptar aos horários da instituição e a relação do estagiário com os restantes colaboradores da equipa.

E por fim, relativamente à dimensão Aspetos Sócioemocionais, os itens que restaram e posteriormente analisados foram os itens 3, 44 e 52. Com estes itens que restaram, a dimensão encontra-se mais focada em aspetos como a autoimagem e autoestima, problemas de sono e perceção da realidade laboral em relação às expectativas anteriores.

Relativamente às correlações da dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade, o teste de homogeneidade inter itens (Rho) mostra-nos um leque de itens com diferenças estatisticamente significativas. Só as correlações entre os itens 1 e 10, 10 e 12, 1 e 22 e 26 e 31 é que não apresentam essas diferenças.

No que concerne à dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição, os quatro itens restantes apresentam correlações com diferenças estatisticamente significativas.

A dimensão Socialização Profissional e Institucional apresenta também diferenças estatísticas entre os três itens.

Seguem-se as correlações inter itens da dimensão Aspetos Socioemocionais, que nos revelam diferenças estatisticamente significativas entre os três itens trabalhados.

Por fim, mas não menos importante, foram apresentadas as correlações entre as dimensões exploradas no estudo. É mostrado um valor que remete para uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão SPI e ARS_I. Este valor indica-nos que

quando há um aumento do Apoio/Recursos/Supervisão na Instituição, aumenta também a Socialização Profissional e Institucional.

De acordo com a bibliografia consultada (Heitor, 2005; Caires 2001, 2003), sabemos que o supervisor tem um papel fundamental no desempenho do estudante no estágio curricular, e os resultados dos estudos de validade estrutural indicam-nos isso mesmo. O supervisor trabalha como um mestre, um tutor que inicia o estagiário nas atividades ligadas à futura profissão. O estagiário sente que é neste agente educativo que se pode apoiar, e conseqüentemente aprender, pois ele é um mediador das mudanças existentes entre a saída da Universidade e a entrada no Mundo do Trabalho, e é com este que passa a maior parte do tempo da realização do estágio. O supervisor da Instituição também é visto como um modelo a seguir, pois a forma como ele trabalha e resolve os problemas diários é o principal objeto de observação do estudante. Visto assim, a relação existente entre as duas dimensões fazem todo o sentido. A integração do estudante na instituição, a relação que ele estabelece com os colegas, ou o desempenho que este tem na instituição são conseqüências do apoio dado pelo supervisor anteriormente. A Socialização Profissional e Institucional encontra-se dependente do apoio, dos recursos e da supervisão fornecidos pelo tutor da instituição.

Relativamente aos resultados obtidos nos estudos de comparação entre grupos e tendo em conta as hipóteses sumarizadas no capítulo do método, podemos começar então por abordar a hipótese H01 que se foca nas comparações entre as dimensões que restaram após o teste de fiabilidade (ARS_U, ARS_I, SPI e ASE) e a opção de escolha do local de estágio (primeira ou outra opção). Podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas, ou seja, a opção de escolha do estágio não influencia o desempenho do estagiário ao nível das dimensões em estudo, ao contrário da bibliografia consultada a partir de estudos anteriores, onde a opção de escolha é afirmada como potenciadora do desempenho ao nível da dimensão ARS_I e SPI por fatores como a correspondência do perfil de estágio ao esperado pelo estudante, a satisfação com a experiência e com a instituição, com a satisfação com a supervisão e acompanhamento por parte da instituição (Heitor, 2005).

No que toca à hipótese H02 que se foca nas comparações entre as quatro dimensões e a variável supervisor psicólogo/não psicólogo, os resultados mostram que existem diferenças marginalmente significativas entre a dimensão Aspectos Sócioemocionais e a variável supervisor. Assim, a formação académica do supervisor da instituição tem influência nas variáveis psicossociais e psicofisiológicas do aluno estagiário ao nível socioemocional, através do apoio que este proporciona ao aluno, através da disponibilidade que tem para proporcionar esse apoio e através da relação estabelecida entre este e o estudante. Claramente que um aluno sem apoio por parte do

supervisor, ou com uma má relação com este, será um aluno com níveis de ansiedade elevados.

Aqui está, mais uma vez, o papel do supervisor a ter relevância nesta etapa da formação académica. Os estagiários com um supervisor psicólogo sentiram que tiveram menos problemas ao nível psicossocial e psicofisiológico.

Relativamente á hipótese H03, que se encontra focada nas comparações entre as dimensões e a variável mudança/não mudança de residência, os resultados obtidos revelam que existem diferenças estatisticamente significativas entre a dimensão Apoio/Recursos/Supervisão na Universidade e a variável mudança de residência.

Desta forma, a mudança de residência tem um certo peso nos apoios, recursos e supervisão que são proporcionados aos estagiários que se encontram nessa situação, o que de certo modo faz todo o sentido pois o aluno que se encontra deslocado da região da Universidade, é obrigado a fazer um esforço maior para se encontrar e obter ajuda do Supervisor da Universidade.

Em relação à hipótese H04, que engloba as comparações entre as dimensões e a variável contacto anterior com a instituição de estágio, os valores obtidos pelo teste mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas. O contacto anterior com a instituição não influencia o desempenho do estagiário ao nível das dimensões exploradas no IVPE-ES.

As análises feitas para testar a hipótese H05 que compreendem as comparações entre as dimensões e a variável contacto anterior com o trabalho remunerado, mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre ambas. O contacto anterior com o trabalho remunerado não tem qualquer peso sob as quatro dimensões referentes às vivências e percepções do estágio.

Ao contrário do estudo analisado anteriormente (Heitor, 2005), onde é afirmado que o contacto anterior com o trabalho remunerado proporciona a possibilidade de adquirir um pré conhecimento acerca do mundo do trabalho e o seu funcionamento. Este contacto anterior é um auxílio para o aluno ter maior maturidade e segurança perante os desafios que se avizinham no decorrer do estágio, bem como sentir diminuída a ansiedade normalmente sentida nesta etapa.

No que concerne à hipótese H06, os dados estatísticos elucidam-nos que relativamente às comparações entre as dimensões e o tempo de duração de estágio, existem diferenças estatisticamente significativas. Essas diferenças são destacadas através das dimensões ARS_U e ASE. Assim sendo, é possível afirmar que a percepção do tempo de duração do estágio que o estudante tem, influencia o seu desempenho ao nível do apoio, dos recursos e da supervisão na Universidade e ao nível sócioemocional.

O estudante sente-se menos apoiado pela Universidade e por outro lado, com menos problemas ao nível psicossocial e psicofisiológico.

Relativamente à hipótese H07, cujo objetivo é realizar comparações entre as dimensões e as três áreas de mestrado, os valores mostram-nos que a dimensão Aspetos Sócioemocionais remete para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as três áreas de mestrado. Vulgo, a área de mestrado de cada estudante estagiário tem influência sob as vivências ao nível sócioemocional. E qual é a área que se destaca? De acordo com as análises realizadas no teste seguinte, a área de Psicologia da Educação é a especialização com a amostra de estudantes que se diferencia em relação aos restantes colegas das outras áreas ao nível das vivências sócioemocionais. Estes alunos mostram uma tendência para alterações sócioemocionais negativas. Será que este facto tem a ver com a formação académica da maioria dos supervisores dos alunos da área de Psicologia da Educação, visto que já foi afirmada neste estudo a importância da formação académica do supervisor perante a dimensão Aspetos Sócioemocionais?

Por último, no que concerne à hipótese H08, cujo objetivo é realizar comparações entre as três áreas de mestrado quanto à variável tempo de duração do estágio, os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas entre as três áreas de mestrado quanto à variável tempo de duração do estágio, os resultados encaminham para a existência de diferenças estatisticamente significativas. Chegou-se à conclusão que a perceção do tempo de duração do estágio tem influência sobre a área de especialização. Com o auxílio de uma segunda prova, determinou-se que a área de Psicologia Clínica e da Saúde é aquela que se encontra mais insatisfeita em relação às outras duas ao nível da perceção tida em relação ao tempo.

De acordo com as análises realizadas, a área de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde mostra-nos resultados que indicam que o tempo de duração do estágio é considerado insuficiente pelos alunos de Psicologia Clínica e da Saúde.

Com isto, é proposto que existe a necessidade de a entidade planificadora dos estágios curriculares ter em conta o número e tipo de atividade que são realizadas nesse período, a carga horária semanal e a dificuldade de cada atividade proposta. Pois, se um aluno se depara com uma carga e dificuldade de trabalho grande, este terá sempre tendência para percecionar o tempo de estágio como “curto” para resolver as tarefas propostas.

Relativamente às limitações existentes neste trabalho, a amostra do estudo tem um número de participantes que é baixo (43 estudantes) e inferior ao estudo original, o que nos impede de obter resultados mais significativos. A dimensão da amostra acabou por ter peso no número de itens restantes, por esta influenciar a fiabilidade e

homogeneidade das dimensões. Se existisse uma amostra maior, muitos dos itens poderiam ter restado. Dos 52 itens presentes no IVPE-ES somente 17 foram trabalhados.

Para combater este número, seria necessário mais tempo de investigação (cerca de dois ou três anos) para ser possível abranger estudantes estagiários de anos letivos anteriores ou posteriores ao ano em que foi realizado, ao contrário do que acontece em que o tempo limite de elaboração do estudo é de um ano letivo. Ou ainda, realizar este estudo, pelo menos, mais uma vez com uma amostra maior.

É necessário abordar também a dificuldade que houve em aplicar os questionários à amostra escolhida, pois a amostra pensada desde de início que era composta por 47 estagiários (número de alunos que realizavam o estágio) não foi alcançada, acabando por aplicar os questionários a 43 estudantes. Uma forma de combater esta falha, seria a utilização de meios que funcionassem como motivação extrínseca (eg. recompensa monetária aos participantes).

Entende-se a motivação extrínseca como a vontade para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou à atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais. O indivíduo extrinsecamente motivado realizará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém (Simão, 2005).

“A motivação intrínseca refere-se à execução de atividades no qual o prazer é inerente à mesma. O indivíduo procura, naturalmente, novidades e desafios, não sendo necessárias pressões externas ou prémios pelo cumprimento da tarefa, uma vez que a participação nessa é a recompensa principal” (Deci in Martinelli & Bartholomeu, 2007).

Outra dificuldade a referir, é o facto de durante o período de estágio, os alunos raramente se encontrarem para trocar ideias entre si acerca desta nova fase que estão a vivenciar. Poderia ter sido abordada a relação com os colegas/pares e não focar só os supervisores.

Mais um dificuldade a referir, e de grande importância, é o facto de a bibliografia/estudos existentes acerca desta temática serem muito limitados, o que torna a tarefa da formulação do estado da arte difícil e com muito pouca margem para uma investigação profunda.

11. Conclusão

A Universidade é um local de múltiplas aprendizagens até o indivíduo ingressar no Mundo do Trabalho. Sabemos que o Mundo do Trabalho é parte de uma realidade para a qual diversos estudantes ainda não ingressaram ou não se sentem preparados, onde são necessários recursos, estratégias, pensamentos e comportamentos que estes ainda não adquiriram. O estágio curricular faz parte das múltiplas dificuldades e problemas ao ingressar no Mundo do Trabalho, e assim é necessária sempre uma orientação, uma bengala para os recém-chegados à realidade laboral, para existir uma preparação/adaptação com qualidade.

É importante lembrar que a Universidade é um espaço de diversas e distintas formações académicas, e visto isto, existe a necessidade de adaptar as aprendizagens e objetivos do estágio consoante a formação base do aluno.

O facto de ser uma etapa vivenciada e entranhada recentemente, os estudantes têm comportamentos, sentimentos e pensamentos diversificados que mudam de aluno para aluno. Muitas vezes o leque de reações não é o mais adequado e é importante referir que estes acontecem devido a diferentes variáveis.

Muitas vezes, os estagiários têm a necessidade de se deslocarem da região da Universidade para viverem noutra região do país ou do mundo por uma questão de escolha (por ser uma instituição mais conceituada, por ter família no local, ou amigos), ou por obrigatoriedade (protocolo). Podemos observar que o facto de o estudante se encontrar a estagiar num local distante da Universidade, reflete no défice de apoios, recursos e supervisão por parte da Universidade.

Pudémos verificar, ao longo do trabalho, que o supervisor é um elemento essencial, se não, o mais importante do processo que é o estágio curricular.

A bibliografia consultada e os respetivos estudos empíricos, apontam frequentemente para a relevância deste elemento que serve sempre como mentor e suporte.

Verificámos neste trabalho que a formação académica do supervisor é um fator de extrema importância pois concluiu-se que este tem peso nas variáveis psicossociais e psicofisiológicas dos alunos. Provavelmente o facto de um estagiário de psicologia ter um supervisor sociólogo muitas vezes pode ser motivo suficiente para o aluno se sentir impotente no sentido da autoeficácia, da autoestima, ou sentir-se sempre ansioso.

Uma proposta aqui deixada, ao encontro a esta evidência, é proporcionar aos estudantes supervisores (neste caso da Instituição) com formação em psicologia, de forma a eliminar ou diminuir estes problemas.

O tempo de duração do estágio é outro fator relevante na inadequabilidade dos alunos perante o estágio curricular.

Concluimos que o tempo de duração do estágio (a percepção que o estudante tem dele) afeta alunos ao nível do apoio, dos recursos e da supervisão fornecida pela Universidade e também as alterações psicossociais e psicofisiológicas (a percepção que o indivíduo tem, acaba por ser um momento de tensão e ansiedade que acabam por se relacionar com o tipo de vivências do aluno).

Foi também verificado que ao nível das alterações sócioemocionais, a área de psicologia da Educação é a especialização cujos alunos são os mais afetados a este nível.

Por outro lado, o tempo de duração do estágio afeta mais os alunos da especialização em Psicologia Clínica. Provavelmente existem alunos com funções inadequadas (grande número de atividades, carga horário extensa, sentimento de pressão) para aquilo que é exigido.

Poder-se-ia desde já afirmar, que outra mudança a fazer é ao nível da estrutura e objetivos dos estágios referentes a cada área. Seria importante minuciar as metas, as regras, os recursos, e os meios de trabalho mais adequados a cada especialização.

Tanto a variável Opção de escolha, ou contacto anterior com o trabalho remunerado acabaram por se transformar nos recursos que os alunos poderiam utilizar como auxílio para realizarem um trabalho mais eficaz e mais adequado.

O facto de o estagiário já ter tido algum tipo de experiência profissional, é uma mais-valia no desempenho deste. Assim, acabam por não se revelarem como predictoras de “comportamento inadequados” ao contrário das outras abordadas anteriormente.

Sumariamente, é necessário que as universidades forneçam aos alunos as condições adequadas para o exercício do estágio curricular. Quanto mais adequados forem as estratégias, as medidas e os recursos adotados, maior será a qualidade de adaptação e preparação dos alunos na realidade laboral. Isto pode conduzir à realização de um bom trabalho no presente e no futuro por parte do estudante.

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professor – Estratégias de supervisão*. Porto Editora. Porto
- Almeida, S. & Diniz, A. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bemestar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24, 1, 29-38.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectivas dos estagiários da Universidade do Minho* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga).
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 24, 87-98.
- Caires, S. & Almeida, L.(1997). Vivências e percepções do estágio: dificuldades na adaptação à instituição e variáveis associadas. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 1.
- Caires, S. & Almeida, L. (1998). Estágios curriculares: Avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo do trabalho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 84-95.
- Caires, S. & Almeida, L (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 219-241.
- Caires, S. & Almeida, L. (2001). O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: O papel da supervisão. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário da Universidade para o Mundo do Trabalho: Desafios para um Diálogo* (p. 227-246). Braga: Universidade do Minho.
- Caires, S. & Almeida, L. (2002). *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio - versão para o ensino superior (IVPE-ES)*. Instrumento não publicado.

Caires, S. & Almeida, L. (2002). Os estágios curriculares: Contributos para a formação dos licenciados da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Orgs.), *Actas do Seminário Contextos de Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 287-296). Guimarães: Universidade do Minho.

Ferreira, H. (2009). *Promoção do desenvolvimento vocacional na transição Universidade – Mundo de trabalho* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto).

Heitor, M. (2005). *Vivências e percepções do estágio em estudantes de psicologia clínica do ISPA* (Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa).

Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo. Lisboa

Martinelli, S. & Bartholomeu, D. (2007). Escala de Motivação Académica: Uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6, 1, 21-31. <http://132.248.9.1:8991/hevila/Avaliacaopsicologica/2007/vol6/no1/3.pdf>

Matthews, J. & Matthews, L. (2006). *Getting started and developing rapport – Your practicum in Psychology. A guide for maximizing knowledge and competence*. American Psychological Association. Washington

Miranda, M. (2006). Observatório de emprego de diplomados do ensino superior: implicações para a intervenção vocacional. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho.

Monteiro, R. (2010). *Vivências e percepções de Estágio em Psicologia: estudo comparativo entre estagiários da Universidade do Minho e da Universidade de Coimbra* (Dissertação de mestrado, Universidade do Coimbra, Coimbra).

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.) New York: McGraw-Hill.

Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass. S. Francisco.

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.

Regulamentos dos Estágios em Psicologia da Universidade de Évora (2014).

Simão, R. (2005). A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos. Monografia . Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Spokane, A., Luchetta E. & Matthew, R. (2002). *Holland's Theory of Personalities in Work Environments*. Career Choice and Development - Duane Brown. Jossey-Bass. S. Francisco, 373-426

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 3, 282-298

ANEXOS

Anexo 1

INVENTÁRIO DE VIVÊNCIAS E PERCEÇÕES DO ESTÁGIO

(Adaptado de Heitor, 2005)

Instruções

O presente questionário é constituído por um conjunto de questões relativas à sua experiência de estágio. Pretende-se que, através destas, avalie vários aspectos relacionados com a sua vivência durante este período específico. Tais aspectos vão desde dimensões relacionadas com a supervisão, às competências e práticas desenvolvidas na instituição de estágio.

As respostas encontram-se escalonadas de 1 a 5, representando cada uma delas diferentes graus de concordância relativamente às afirmações apresentadas. Ao responder a cada uma delas tenha em conta a seguinte grelha:

1 – Totalmente em desacordo/nunca se verifica

2 – Bastante em desacordo/poucas vezes se verifica

**3 – Às vezes de acordo outras em desacordo/algumas vezes verifica-se
outras não**

4 – Bastante de acordo/verifica-se bastantes vezes

5 – Totalmente de acordo/verifica-se sempre

Procure reflectir sobre cada uma das questões e tente ser o(a) mais sincero(a) possível, respondendo no espaço situado à esquerda de cada item.

Sexo:____ **Idade:**_____

Área de mestrado:_____

Local de estágio:_____

Data de início do estágio: _____

O local de estágio é 1ª opção? Sim_____ Não____

A colocação no estágio implicou mudança de residência? Sim_____ Não____

A que distância se encontra a instituição da sua actual residência? _____ Km

Teve contacto anterior com a instituição de estágio? Sim_____ Não____

Já teve contacto anterior com o mundo do trabalho? Sim_____ Não____

Se sim, em que actividade? _____

Obrigado pela colaboração!

____ 1. O meu estágio tem sido atentamente acompanhado pelo meu supervisor da Universidade.

____ 2. Ao longo deste ano tenho adquirido as competências necessárias ao exercício competente e autónomo da minha profissão.

____ 3. O estágio tem afectado de forma positiva a minha auto-imagem (maior auto-estima, maior auto-confiança...).

____ 4. O desenvolvimento de um trabalho em conjunto com outros profissionais mais experientes tem sido importante na minha formação.

____ 5. O meu estágio tem sido atentamente acompanhado pelo meu tutor.

____ 6. A supervisão no local de estágio tem constituído, para mim, uma importante fonte de suporte emocional.

___7. Tenho sentido dificuldade em articular os conhecimentos teóricos que aprendi na Universidade e a minha prática de estágio.

___8. As deslocações diárias para a instituição têm sido, para mim, motivo de desgaste/dificuldade durante o estágio.

___9. Tenho-me sentido satisfeito(a) com a forma como foram definidos/esclarecidos os objectivos do estágio.

___10.(11b) Tenho-me sentido satisfeito(a) com a forma como foram definidos/esclarecidos os critérios de avaliação do estágio.

11. Creio que o tempo de duração do estágio é adequado.

Caso discorde (resposta 1 ou 2), especifique, sinalizando uma com x:

___Demasiado curto

___Demasiado longo

___12. A supervisão na Universidade tem constituído, para mim, uma importante fonte de suporte emocional.

___13. Creio que o estágio tem sido suficientemente variado para me preparar para os desafios que a profissão me reserva.

___14. Tem-me desagradado a falta de abertura da Instituição de estágio à minha iniciativa pessoal.

Na eventualidade do seu tutor não esteja a ser, predominantemente, um psicólogo responda a esta questão:

___15. Nalguns momentos do meu estágio, tenho sentido a necessidade de ter um supervisor com a mesma formação que a minha.

___16. Para mim, o ano de estágio tem implicado um maior desgaste físico.

- ___17. Tenho sentido dificuldades em compreender o funcionamento/orgânica da instituição onde estou a estagiar.
- ___18. Sinto que a minha actividade de estágio tem sido excessivamente controlada pelo meu supervisor da Universidade.
- ___19. Sinto-me satisfeito(a) com a forma como tem sido dirigida a orientação na Universidade.
- ___20.(23) A supervisão no local de estágio tem representado, para mim, um importante espaço de crescimento/aprendizagem.
- ___21.(24) Tem sido difícil trabalhar em equipa na instituição onde estagio.
- ___22. Tem existido uma boa articulação entre o supervisor da Universidade e da Instituição de estágio.
- ___23. Os recursos disponibilizados pela instituição (espaço físico, condições de trabalho, material de apoio...) têm sido adequadas às necessidades decorrentes da minha actividade de estágio.
- ___24. Tenho tomado alguns medicamentos para poder aguentar o esforço, tensão ou *stress* decorrentes do estágio.
- ___25. Tenho conseguido conquistar o reconhecimento dos outros profissionais com quem convivo durante o estágio.
- ___26. Tenho sentido falta de orientações bibliográficas, pistas de trabalho e/ou orientações técnicas por parte do meu supervisor da Universidade.
- ___27. Sinto que o estágio tem sido um importante complemento dos primeiros anos do curso.
- ___28. A tensão/nervosismo tem estado presente no meu dia-a-dia de estágio.

- ___29. Tenho-me sentido tratado(a) de forma calorosa na minha instituição de estágio.
- ___30. Sinto que a minha actividade de estágio tem sido excessivamente controlada pelo meu tutor.
- ___ 31.(37) A supervisão da Universidade tem representado, para mim, um importante espaço de crescimento/aprendizagem.
- ___32. Tenho sentido dificuldades em me adaptar aos horários do estágio (demasiado rígidos, incompatíveis com transportes, muitos “tempos mortos”...).
- ___33. Julgo que teria aprendido mais com disciplinas na Universidade que no estágio.
- ___34. O estágio tem-me dado maior à vontade no estabelecimento de novas relações/na comunicação com os outros.
- ___35. Tenho sentido falta de orientações bibliográficas, pistas de trabalho e/ou orientações técnicas por parte do meu tutor.
- ___36. Tenho sentido que, na instituição, um estagiário é pouco valorizado.
- ___37. As provas de avaliação psicológica disponíveis na Universidade têm sido suficientes para dar resposta às necessidades do estágio.
- ___38. Tenho conseguido estabelecer uma boa relação com os alvos da minha intervenção.
- ___39. Julgo que a formação académica dos primeiros anos me preparou para as exigências do estágio.
- ___40. Ao longo do estágio tenho sentido falta de um maior contacto com as pessoas de quem mais gosto.

- ___41. Para mim, o ano de estágio tem implicado um maior desgaste psicológico.
- ___42. Se voltasse atrás (ou pudesse) teria escolhido outra instituição para estagiar.
- ___43. Os recursos disponíveis na Universidade (bibliografia, computadores...) têm sido suficientes para dar resposta às necessidades do estágio.
- ___44. Ao longo do estágio tenho tido problemas de sono (insónias, dormir pouco, dormir em demasia, sono leve e entrecortado, pesadelos...).
- ___45. Tenho sentido dificuldades em “sintonizar” com outros profissionais (formas de “ler” a realidade, linguagem utilizada, postura profissional...).
- ___46. Ao longo do estágio tenho sentido a falta de alguém com quem partilhar as dificuldades sentidas.
- ___47. Tenho conseguido estabelecer uma boa relação com os órgãos de gestão/chefia da instituição onde estou a estagiar.
- ___48. Durante o estágio tenho acabado por estar envolvido(a) em tarefas/actividades que iam para além do âmbito/objectivos do próprio estágio.
- ___49. A competição com o(s) meu(s) colega(s) de estágio tem sido, para mim, motivo de dificuldade.
- ___50. Tenho sentido dificuldades em me adaptar ao meio/realidade circundante da instituição em termos do tipo de cultura/necessidades/problemáticas que o caracterizam.
- ___51. O estágio tem implicado alterações nos meus hábitos/padrões alimentares (horário, apetite, tipo de alimentação...).

____52. A “realidade” tem-me trazido algumas desilusões.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 2

E-MAIL DE AUTIRIZAÇÃO DA DIREÇÃO DO MESTRADO EM PSICOLOGIA PARA A RECOLHA DE DADOS

Cara Professora Doutora Madalena,

Venho por este meio pedir autorização por parte da direcção do Mestrado em Psicologia para a aplicação de questionários aos estudantes estagiários do presente ano letivo (2010/11) de forma a recolher dados para a minha dissertação cujo o tema é Vivências e Percepções do Estágio Curricular em Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.

Com os melhores cumprimentos,

Carina Andrade

Cara Carina Andrade, boa tarde.

A Comissão de Curso autoriza.

Além do mais, a sua investigação poderá ser de grande utilidade para o curso de Mestrado em Psicologia e para a melhoria do seu funcionamento.

Cumprimentos

Madalena Melo

Anexo 3

E-MAIL DE AUTORIZAÇÃO À PROF.^a DR.^a SUSANA CAIRES PARA UTILIZAÇÃO
DO IVPE-ES

Cara Prof.^a Dr.^a Susana Caires,
Encontro-me neste momento a realizar a minha dissertação de mestrado cujo tema é
Vivências e Percepções do Estágio Curricular em Estudantes de Psicologia da
Universidade de Évora, orientada pelo Professor Doutor António Diniz.
Gostaria de pedir a sua autorização para a utilização do Inventário de Vivências e
Percepções do Estágio.
Com os melhores cumprimentos,
Carina Andrade

Bom dia Carina,

Tem minha autorização para utilizar o IVPE-ES. Se precisar de alguma coisa da minha
parte disponha. Aproveito para enviar cumprimentos ao Professor António Diniz.

Saudações cordiais,
Susana Caires

Anexo 4

CORRELAÇÕES DE SPEARMAN (*Rho*) INTERITENS DA DIMENSÃO
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

			2AD	4ADP	7ADP	11ADP	13ADP	27ADP	33ADP	39ADP	48ADP	
Spearman's <i>rho</i>	2AD	Correlation	1,000	,258	-,011	,116	,487**	,293	,118	,403**	-,048	
		Coefficient										
		Sig. (2-tailed)		,095	,943	,694	,001	,056	,451	,007	,759	
	N		43	43	43	14	43	43	43	43	43	43
	4ADP	Correlation	,258	1,000	-,014	-,610*	,040	,299	,436**	-,111	-,234	
		Coefficient										
		Sig. (2-tailed)	,095		,931	,020	,801	,051	,003	,480	,131	
	N		43	43	43	14	43	43	43	43	43	43
	7ADP	Correlation	-,011	-,014	1,000	,164	-,111	,125	-,067	,126	,239	
		Coefficient										
		Sig. (2-tailed)	,943	,931		,576	,480	,423	,667	,421	,122	
	N		43	43	43	14	43	43	43	43	43	43
11ADP	Correlation	,116	-,610*	,164	1,000	-,164	-,403	-,994**	-,116	,000		
	Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,694	,020	,576		,576	,153	,000	,694	1,000		
N		14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	
13ADP	Correlation	,487**	,040	-,111	-,164	1,000	,251	,172	,123	-,392**		
	Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,001	,801	,480	,576		,105	,271	,432	,009		
N		43	43	43	14	43	43	43	43	43	43	
27ADP	Correlation	,293	,299	,125	-,403	,251	1,000	,113	,252	-,295		
	Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,056	,051	,423	,153	,105		,471	,104	,055		
N		43	43	43	14	43	43	43	43	43	43	
33ADP	Correlation	,118	,436**	-,067	-,994**	,172	,113	1,000	-,150	-,014		
	Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,451	,003	,667	,000	,271	,471		,337	,931		
N		43	43	43	14	43	43	43	43	43	43	
39ADP	Correlation	,403**	-,111	,126	-,116	,123	,252	-,150	1,000	,150		
	Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,007	,480	,421	,694	,432	,104	,337		,336		
N		43	43	43	14	43	43	43	43	43	43	

48AD	Correlation	-,048	-,234	,239	,000	-,392**	-,295	-,014	,150	1,000
P	Coefficient									
	Sig. (2-tailed)	,759	,131	,122	1,000	,009	,055	,931	,336	
	N	43	43	43	14	43	43	43	43	43

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexo 5
CORRELAÇÕES DE SPEARMAN (*Rho*) INTERITENS DA DIMENSÃO
ASPETOS SOCIOEMOCIONAIS

Correlations

		3ASE	8ASE	16AS	24AS	28AS	34AS	40AS	41AS	44AS	46AS	49AS	51AS	52AS
		E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Spearman's rho	3AS Correlation	1,000	,188	-,109	,188	,286	,470**	,295	,087	,325*	-,252	,201	,129	,495**
	E Coefficient													
	Sig. (2-tailed)		,229	,485	,227	,063	,001	,055	,577	,033	,103	,195	,408	,001
N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
8AS E	Correlation	,188	1,000	-,004	,265	,092	,480**	,070	-,020	,112	,131	,222	,024	-,060
	E Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,229		,982	,086	,559	,001	,656	,898	,473	,404	,152	,881	,701
N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
16A SE	Correlation	-,109	-,004	1,000	-,062	-,301*	-,413**	,243	,173	,296	-,215	-,107	-,068	,127
	E Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,485	,982		,694	,050	,006	,117	,268	,054	,167	,496	,666	,416
N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
24A SE	Correlation	,188	,265	-,062	1,000	,376*	,287	,223	-,067	-,136	,201	,110	,044	-,146
	E Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,227	,086	,694		,013	,062	,151	,668	,386	,196	,483	,782	,351
N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
28A SE	Correlation	,286	,092	-,301*	,376*	1,000	,200	,033	-,022	,142	-,316*	,162	,067	,258
	E Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,063	,559	,050	,013		,199	,833	,886	,364	,039	,298	,670	,094
N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
34A SE	Correlation	,470**	,480**	-,413**	,287	,200	1,000	-,010	,050	-,012	,045	,167	,147	,032
	E Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,006	,062	,199		,951	,750	,937	,775	,283	,348	,839
N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
40A SE	Correlation	,295	,070	,243	,223	,033	-,010	1,000	,496**	,304*	-,167	-,020	-,050	,031
	E Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,055	,656	,117	,151	,833	,951		,001	,047	,284	,899	,748	,844
N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
41A SE	Correlation	,087	-,020	,173	-,067	-,022	,050	,496**	1,000	,008	-,236	-,110	-,290	-,129
	E Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,577	,898	,268	,668	,886	,750	,001		,959	,128	,482	,059	,410
N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
44A	Correlation	,325*	,112	,296	-,136	,142	-,012	,304*	,008	1,000	-,520**	,050	,252	,637**
	E Coefficient													

SE	Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,033	,473	,054	,386	,364	,937	,047	,959		,000	,752	,103	,000
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
46A	Correlation	-,252	,131	-,215	,201	-,316*	,045	-,167	-,236	-,520**	1,000	,075	,202	-,591**
SE	Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,103	,404	,167	,196	,039	,775	,284	,128	,000		,632	,194	,000
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
49A	Correlation	,201	,222	-,107	,110	,162	,167	-,020	-,110	,050	,075	1,000	,289	-,024
SE	Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,195	,152	,496	,483	,298	,283	,899	,482	,752	,632		,060	,880
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
51A	Correlation	,129	,024	-,068	,044	,067	,147	-,050	-,290	,252	,202	,289	1,000	,331*
SE	Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,408	,881	,666	,782	,670	,348	,748	,059	,103	,194	,060		,030
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
52A	Correlation	,495**	-,060	,127	-,146	,258	,032	,031	-,129	,637**	-,591**	-,024	,331*	1,000
SE	Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,001	,701	,416	,351	,094	,839	,844	,410	,000	,000	,880	,030	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexo 6

CORRELAÇÕES DE SPEARMAN (*Rho*) INTERITENS DA DIMENSÃO
APOIO/RECURSOS/SUPERVISÃO NA UNIVERSIDADE

Correlations		1ARS	9ARS	10ARS	12ARS	18ARS	19ARS	22ARS	26ARS	31ARS	37ARS	43ARS
		_U	_U	_U	_U	_U	_U	_U	_U	_U	_U	_U
Spearman's rho	1ARS_ Correlation	1,000	,113	,252	,651**	-,045	,641**	,297	,531**	,476**	,010	,171
	U Coefficient											
	Sig. (2-tailed)		,471	,103	,000	,776	,000	,053	,000	,001	,950	,273
_____N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
9ARS_ U	Correlation	,113	1,000	,542**	,153	-,025	,168	,491**	,344*	,413**	,030	-,183
	U Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,471		,000	,328	,872	,281	,001	,024	,006	,848	,239
_____N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
10ARS_ U	Correlation	,252	,542**	1,000	,299	,031	,356*	,522**	,343*	,473**	,050	-,064
	U Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,103	,000		,052	,842	,019	,000	,024	,001	,752	,684
_____N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
12ARS_ U	Correlation	,651**	,153	,299	1,000	,059	,720**	,347*	,684**	,649**	,089	,402**
	U Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,000	,328	,052		,706	,000	,022	,000	,000	,569	,008
_____N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
18ARS_ U	Correlation	-,045	-,025	,031	,059	1,000	,113	-,044	,195	,096	-,234	,158
	U Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,776	,872	,842	,706		,472	,780	,210	,539	,131	,312
_____N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
19ARS_ U	Correlation	,641**	,168	,356*	,720**	,113	1,000	,471**	,688**	,692**	-,141	,092
	U Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,000	,281	,019	,000	,472		,001	,000	,000	,368	,559
_____N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
22ARS_ U	Correlation	,297	,491**	,522**	,347*	-,044	,471**	1,000	,522**	,302*	-,011	-,001
	U Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,053	,001	,000	,022	,780	,001		,000	,049	,943	,994
_____N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
26ARS_ U	Correlation	,531**	,344*	,343*	,684**	,195	,688**	,522**	1,000	,697**	-,016	,300
	U Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,000	,024	,024	,000	,210	,000	,000		,000	,918	,050
_____N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
31ARS_ U	Correlation	,476**	,413**	,473**	,649**	,096	,692**	,302*	,697**	1,000	,109	,095
	U Coefficient											

	Sig. (2-tailed)	,001	,006	,001	,000	,539	,000	,049	,000		,485	,543
	<u>N</u>	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
37ARS	Correlation	,010	,030	,050	,089	-,234	-,141	-,011	-,016	,109	1,000	,233
	<u>U</u> Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,950	,848	,752	,569	,131	,368	,943	,918	,485		,133
	<u>N</u>	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
43ARS	Correlation	,171	-,183	-,064	,402**	,158	,092	-,001	,300	,095	,233	1,000
	<u>U</u> Coefficient											
	Sig. (2-tailed)	,273	,239	,684	,008	,312	,559	,994	,050	,543	,133	
	<u>N</u>	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexo 7

CORRELAÇÕES DE SPEARMAN (*Rho*) INTERITENS DA DIMENSÃO
APOIO/RECURSOS/SUPERVISÃO NA INSTITUIÇÃO

			Correlations					
			5ARS_I	6ARS_I	15ARS_I	20ARS_I	30ARS_I	35ARS_I
Spearman's rho	5ARS_I	Correlation Coefficient	1,000	,732**	-,538*	,512**	-,164	,550**
		Sig. (2-tailed)		,000	,031	,000	,295	,000
		N	43	43	16	43	43	43
	6ARS_I	Correlation Coefficient	,732**	1,000	-,508*	,441**	-,107	,470**
		Sig. (2-tailed)	,000		,044	,003	,494	,001
		N	43	43	16	43	43	43
	15ARS_I	Correlation Coefficient	-,538*	-,508*	1,000	-,028	,184	-,228
		Sig. (2-tailed)	,031	,044		,919	,496	,396
		N	16	16	16	16	16	16
	20ARS_I	Correlation Coefficient	,512**	,441**	-,028	1,000	,007	,571**
		Sig. (2-tailed)	,000	,003	,919		,964	,000
		N	43	43	16	43	43	43
	30ARS_I	Correlation Coefficient	-,164	-,107	,184	,007	1,000	-,136
		Sig. (2-tailed)	,295	,494	,496	,964		,385
		N	43	43	16	43	43	43
	35ARS_I	Correlation Coefficient	,550**	,470**	-,228	,571**	-,136	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	,396	,000	,385	
		N	43	43	16	43	43	43

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexo 8

CORRELAÇÕES DE SPEARMAN (*Rho*) INTERITENS DA DIMENSÃO *SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL*

Correlations		14SP	17SP	21SP	23SP	25SP	29SP	32SP	36SP	38SP	42SP	45SP	47SP	50SP
Spearman's rho	14S Correlation	1,000	,379*	,187	,366*	,104	,363*	,137	,715**	,279	,145	,187	,227	,148
	P Coefficient													
	Sig. (2-tailed)		,012	,229	,016	,505	,017	,382	,000	,070	,353	,231	,144	,343
—N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
17S	Correlation	,379*	1,000	,135	,026	,132	,242	,034	,327*	,161	-,027	,211	-,081	-,133
	P Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,012		,390	,868	,401	,119	,827	,033	,302	,861	,174	,606	,396
—N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
21S	Correlation	,187	,135	1,000	,213	,125	,554**	,401**	,409**	,022	,036	,290	-,044	,568**
	P Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,229	,390		,170	,424	,000	,008	,007	,889	,817	,059	,777	,000
—N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
23S	Correlation	,366*	,026	,213	1,000	,061	,140	,360*	,310*	,233	,284	-,061	,042	,066
	P Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,016	,868	,170		,698	,370	,018	,043	,132	,065	,697	,787	,674
—N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
25S	Correlation	,104	,132	,125	,061	1,000	,408**	,294	,241	,416**	-,120	,417**	,199	-,207
	P Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,505	,401	,424	,698		,007	,056	,119	,006	,443	,005	,202	,183
—N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
29S	Correlation	,363*	,242	,554**	,140	,408**	1,000	,318*	,552**	,277	,202	,393**	,232	,376*
	P Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,017	,119	,000	,370	,007		,038	,000	,072	,193	,009	,134	,013
—N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
32S	Correlation	,137	,034	,401**	,360*	,294	,318*	1,000	,244	,331*	-,051	,238	,163	,024
	P Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,382	,827	,008	,018	,056	,038		,115	,030	,745	,124	,296	,876
—N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
36S	Correlation	,715**	,327*	,409**	,310*	,241	,552**	,244	1,000	,223	,127	,316*	,129	,216
	P Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,000	,033	,007	,043	,119	,000	,115		,150	,418	,039	,411	,165
—N		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
38S	Correlation	,279	,161	,022	,233	,416**	,277	,331*	,223	1,000	,093	,319*	,049	,003
	P Coefficient													

	Sig. (2-tailed)	,070	,302	,889	,132	,006	,072	,030	,150		,552	,037	,757	,987
	<u>N</u>	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
42S	Correlation	,145	-,027	,036	,284	-,120	,202	-,051	,127	,093	1,000	-,215	-,311 ⁺	,009
P	Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,353	,861	,817	,065	,443	,193	,745	,418	,552		,166	,043	,953
	<u>N</u>	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
45S	Correlation	,187	,211	,290	-,061	,417 ^{**}	,393 ^{**}	,238	,316 ⁺	,319 ⁺	-,215	1,000	,379 ⁺	,266
P	Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,231	,174	,059	,697	,005	,009	,124	,039	,037	,166		,012	,085
	<u>N</u>	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
47S	Correlation	,227	-,081	-,044	,042	,199	,232	,163	,129	,049	-,311 ⁺	,379 ⁺	1,000	,043
P	Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,144	,606	,777	,787	,202	,134	,296	,411	,757	,043	,012		,782
	<u>N</u>	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
50S	Correlation	,148	-,133	,568 ^{**}	,066	-,207	,376 ⁺	,024	,216	,003	,009	,266	,043	1,000
P	Coefficient													
	Sig. (2-tailed)	,343	,396	,000	,674	,183	,013	,876	,165	,987	,953	,085	,782	
	<u>N</u>	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo 9
FREQUÊNCIAS DAS DIMENSÕES

		Statistics				
		ARS_I	ARS_U	SP	ADP	ASE
N	Valid	43	43	43	43	43
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		14,0930	26,7674	12,4186	12,6279	10,5116
Median		15,0000	28,0000	13,0000	13,0000	10,0000
Std. Deviation		3,66979	5,27274	2,22788	1,60391	2,29256
Kurtosis		-1,058	-,884	-,054	-1,155	-,938
Std. Error of Kurtosis		,709	,709	,709	,709	,709
Minimum		8,00	16,00	7,00	10,00	6,00
Maximum		20,00	35,00	15,00	15,00	15,00