

Qualidade do estágio e exploração vocacional: Estudo com alunos estagiários dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário

Vitor Gamboa*

Resumo: O estágio surge, no processo de formação dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais, como um contacto formal e estruturado com o mundo do trabalho. Vários autores salientam o valor da experiência directa em contexto de trabalho, apontando-a como a modalidade mais realista de exploração vocacional. Porém, o resultado das experiências de trabalho é extremamente variável e depende de vários aspectos, nomeadamente da organização e preparação, da supervisão e das oportunidades de aprendizagem. Os estudos empíricos que procuram relacionar a qualidade das experiências de trabalho, estágios incluídos, com o desenvolvimento global e vocacional/carreira dos estudantes não são suficientemente conclusivos, tendo em consideração a expectativa teórica de que a experiência de trabalho afecta claramente o desenvolvimento vocacional dos adolescentes. No corolário desta observação, surge o principal objectivo deste estudo – esclarecer a relação entre as diferentes qualidades do estágio curricular e o comportamento de exploração vocacional.

Recorrendo a um desenho longitudinal (pré e pós- estágio), este estudo (N=309) explora a relação entre as qualidades percebidas do estágio (feedback dos colegas, suporte social, feedback do supervisor e suporte do supervisor) e doze dimensões do processo de exploração vocacional (estatuto de emprego, certeza nos resultados de exploração, instrumentalidade interna, instrumentalidade externa, importância da posição preferida, exploração do meio, exploração de si próprio, exploração sistemática, quantidade de informação, satisfação com a informação, stress na exploração e stress na decisão). Os resultados sugerem que entre o pré e o pós - estágio, os alunos assinalam um aumento da actividade exploratória, sobretudo naquela que se orientou para o *meio*. As análises de covariância com medições repetidas sugerem interacção entre as qualidades do estágio, tal como foram medidas neste estudo, e o comportamento exploratório ensaiado durante o estágio. São discutidas as implicações destes resultados para a intervenção vocacional e para as futuras investigações neste domínio.

Palavras-Chave: exploração vocacional, estágio, qualidades do estágio, ensino secundário profissionalizante.

Abstract: Many young people attending secondary education will do an apprenticeship by the end of their training, which will come as a new context of learning. The quality of this new context can have differentiated impacts on students' lives and on their vocational development. For many students, it can be their first formal and structured contact with the workplace – experiencing a reality that, until then, has always been mediated by other sources and agents of information. Authors like

* Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve - Departamento de Psicologia.
E-mail: vgamboa@ualg.pt

Ducat (1980), Brooks et al. (1995) and Super (1963), evoke the value of work experience as the most realistic way of vocational exploration. However, the efficiency of work experiences (namely apprenticeship) is extremely variable and seems to depend significantly on factors like supervision, feedback and peer support. Several studies suggest that the quality of the work experience and the exploratory behaviour associated to this have a considerable influence on the global and vocational development. At this purpose, a three-month longitudinal study aiming at investigating the impact of the apprenticeship qualities on student's career exploration was conducted on a sample of 309 high school students. The analysis of covariance with repeated measures revealed that the colleague's feedback, supervision and the social support of the supervisor have a significant impact on student's career exploration for the period of time considered.

Key-words: apprenticeship, career exploration, higher education, vocational education and training.

1. Introdução

Para os alunos do ensino secundário, a concretização de um estágio está associada ao culminar de um ciclo de estudos e implica a mobilização de saberes e de competências, o contacto com uma nova realidade e o desempenho de novos papéis, uma reflexão acerca de si próprios e da experiência que estão a viver, o relacionamento entre o aprendido e o solicitado. Para muitos deles, é neste primeiro contacto formal e estruturado com o mundo do trabalho que têm a oportunidade de explorar, de forma directa, uma realidade que até ali foi sempre mediada por outras fontes e agentes de informação. Autores como Brooks, Cornelius, Greenfield e Joseph (1995), Ducat (1980) e Super (1957), salientam o valor da experiência em contexto real de trabalho, apontando-a como a modalidade mais realista de exploração vocacional. Spokane (1991) integra este tipo de experiências nas modalidades distais de recolha de informação para a tomada de decisão vocacional, precisamente as modalidades que, ao contrário das estratégias mais proximais, promovem uma maior complexidade e integração cognitivas no processo de escolha e de ajustamento relativamente à carreira. Por

consequente, a importância do estágio para o processo de exploração vocacional reside na interacção directa que o aluno experimenta com as diferentes facetas do contexto de estágio e, simultaneamente, na reflexão que leva a cabo para organizar, interpretar e integrar subjectivamente esta nova experiência (Jamieson, 1983; Petherbridge, 1996, 1997; Watts, 1996). Segundo Hayes (1973), num artigo intitulado — “Work experience and the perception of occupations”, a experiência directa, proporcionada no contexto real de trabalho, seria a responsável pela inclusão das dimensões psicossociais no processo de tomada de decisão. Nesta perspectiva, será razoável admitir que, em todo o processo de formação dos cursos Tecnológicos e Profissionais, o estágio se consubstancia numa actividade (experiência) cujos resultados podem conduzir a uma reavaliação do sentimento de competência, das expectativas, dos interesses e valores, da imagem que se tinha de determinada actividade profissional e, até mesmo, a uma reavaliação do papel do curso no que diz respeito ao futuro pessoal e profissional dos alunos. Mais precisamente, a reavaliação que o aluno faz de si próprio e dos seus projectos de carreira decorre das estratégias que foi capaz de

usar (ou quis usar) no domínio do processo de exploração e das condições mais ou menos facilitadoras da actividade exploratória que encontrou no contexto de estágio.

O presente estudo visa esclarecer a relação entre as diferentes qualidades do estágio curricular dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais, designadamente as características contextuais, e o comportamento de exploração vocacional ensaiado no período de estágio. Assim, depois da contextualização teórica que se organizou em torno dos eixos - qualidade do estágio e exploração vocacional, são apresentados e discutidos os principais resultados. Por fim, são avançadas algumas das implicações deste estudo para a intervenção vocacional e para futuras investigações neste domínio.

1.1. Estágio: conceito e finalidades

Hoje em dia, em muitas das instituições educativas, as experiências de trabalho (estágios) fazem parte integrante do currículo e consistem numa prática supervisionada em contexto real de trabalho, nas quais os indivíduos experienciam tarefas de trabalho em ambientes de trabalho, mas sem se identificarem completamente com o papel de trabalhador (Watts, 1991, 1996). Assim, no âmbito desta actividade curricular, o aluno é enviado para o contexto de trabalho ainda no decorrer do período de formação, para se confrontar com uma outra realidade organizacional e, conseqüentemente, (re)formular as grelhas de leitura que tinha sobre a mesma (Herr, Cramer & Niles, 2004; Watts, 1991). O papel central para o formando é assim o de **aprendiz /estudante** e não o de trabalhador. O estágio é, habitualmente, uma actividade não remunerada, organizada pela escola, que pode assumir vários formatos: surgir em alternância com a formação em

contexto escolar, intercalar dois grandes períodos de formação na escola (*modelo Sandwich*) ou surgir no fim do processo de formação, o conhecido estágio final. Esta última modalidade é aquela que tem maior expressão no panorama nacional, de acordo com as orientações legislativas para os cursos Profissionais (Decreto-Lei n.º 70/93; Decreto-Lei n.º 74/2004 e Portaria n.º 550-C/2004) e Tecnológicos (Decreto-Lei n.º 74/2004; Portaria 550-A/2004) do ensino secundário.

Na formação de nível secundário, os percursos mais representativos apresentam diferenças quanto ao racional e ao modo como as experiências de trabalho são operacionalizadas. Enquanto nos cursos Tecnológicos estas devem ocorrer preferencialmente finda a formação em contexto escolar, os designados estágios finais, já nos cursos Profissionais o contacto estruturado com a prática em contexto real de trabalho pode começar logo no primeiro ano de formação. Apesar das diferenças, a formação em contexto de trabalho tem, no entanto, um lugar relevante nas propostas curriculares destes dois percursos profissionalizantes do ensino secundário.

As finalidades que orientam a organização das experiências de trabalho (estágios) também podem ser diversas (Ryan, Toohey & Hughes, 1996). As revisões da literatura, assim como a análise das práticas, revelam que são vários os pressupostos subjacentes e evidentes as divergências em torno das finalidades a inscrever neste tipo de actividade (Smith & Harris, 2000). Os autores, anteriormente referidos, resumem-nas com a questão: “*is the purpose to learn about the workplace or in the workplace?*” (Smith & Harris, 2000, 1). Esta questão apresenta, de certa forma, os dois principais posicionamentos em torno do papel da formação profissionalizante na prepa-

ração para o mundo do trabalho. Deste modo, podemos identificar uma perspectiva mais funcionalista (vocacionalista), que acentua a aprendizagem em contexto de trabalho como uma mais valia no desenvolvimento das competências mais imediatamente necessárias ao tecido económico, e uma perspectiva mais humanista, que vê na aprendizagem em contexto de trabalho uma oportunidade para alargar as grelhas de leitura usadas na análise da realidade sócio-profissional, capacitando os alunos para uma melhor e mais satisfatória gestão das suas carreiras.

Depois de uma revisão de vários textos de política educativa e de documentos orientadores das experiências de trabalho, Watts (1991, 1996) faz uma apresentação dos vários objectivos específicos inerentes às mesmas. De entre os objectivos apresentados, podemos dizer que os mais associados ao domínio vocacional são os que se prendem com o alargamento das alternativas profissionais que o indivíduo coloca a si mesmo (*Expansive*), com a testagem da preferência vocacional antes de um verdadeiro compromisso (*Sampling*), e, por último, os que apontam para a necessidade de proporcionar aos jovens alguns dos constrangimentos inerentes ao mundo do trabalho (*Anticipatory*).

Em síntese, as experiências de trabalho (ET) podem concretizar-se em várias modalidades e orientar-se por diversos objectivos ou finalidades. São experiências formais (Anakwe & Greenhaus, 2000), organizadas de acordo com as orientações previstas no currículo dos respectivos cursos e que visam a certificação profissional. Com uma duração que vai das 240 horas (cursos Tecnológicos) às 400 horas (cursos Profissionais), formalizam-se com a celebração de um protocolo entre a escola, a entidade de estágio e o aluno, e desenvolvem-se segundo um plano pre-

viamente elaborado. O suporte legislativo assegura o carácter formal do estágio e estabelece os direitos e deveres das partes envolvidas. Surgem no percurso dos alunos quando estes, de certa forma, já especificaram a sua área profissional, pelo que segundo Billett (2005), têm como grande finalidade o desenvolvimento de competências numa determinada área ou família de profissões. De acordo com as portarias que definem os regimes de organização, funcionamento e avaliação dos cursos Tecnológicos e Profissionais, os estágios (formação em contexto de trabalho) visam desenvolver e consolidar os conhecimentos e as competências profissionais (técnicas, relacionais e organizacionais) inerentes (ou relevantes) a determinado curso e, ainda, proporcionar experiências de carácter sócio-profissional que facilitem a futura integração dos jovens no mundo do trabalho. Neste sentido, as experiências de trabalho proporcionadas têm finalidades muito próximas daquelas sistematizadas por Watts (1991, 1996), nomeadamente nas seguintes: *i) enhancing* – instrumentalidade das aprendizagens desenvolvidas em sala de aula, – *ii) preparatory* – desenvolvimento de competências relacionadas com o exercício de determinada profissão) e *iii) placing* – facilitar a futura inserção profissional. Assim, no que a estas vias profissionalizantes do ensino secundário português diz respeito, o estágio e a formação em contexto de trabalho são modalidades integradas num programa de formação / qualificação profissional e visam, do ponto de vista formal, o desenvolvimento de competências específicas (técnicas e relacionais) facilitadoras do futuro desempenho profissional, não considerando, de forma explícita, o impacto e o papel que estas modalidades de aprendizagem sobre o mundo do trabalho podem ter nos domínios vocacional e pessoal.

1.2. Considerações sobre a(s) qualidade(s) das experiências de Estágio

Muita da investigação que procurou compreender o efeito das experiências de trabalho no desenvolvimento dos adolescentes baseou-se na utilização de medidas muito grosseiras, ficando-se, quase sempre, pelas dimensões mais quantitativas (duração) (Stone & Josaim, 2000). Já nos anos 80, Greenberger, Steinberg e Rugiero (1982) lembravam que os investigadores e os políticos concebiam as experiências de trabalho dos adolescentes como se de um fenómeno unidimensional e unidireccional se tratasse, ignorando as diferenças que aspectos como a iniciativa, a autonomia e as oportunidades de aprendizagem, entre outros, poderiam ter no desenvolvimento dos jovens. Passados vinte e cinco anos, as consequências deste alerta ainda não são muito visíveis no que se refere à agenda da investigação no âmbito da Psicologia Vocacional.

Contudo, considerar a qualidade das experiências de trabalho pressupõe que este contexto passe a ser entendido como dinâmico e configurado, sobretudo, pelas relações que nele se estabelecem, pelas actividades que são desenvolvidas e pelo contexto social em que o mesmo está inserido. Neste sentido, as diferentes qualidades do contexto resultam das dimensões que este apresenta e das múltiplas possibilidades de interacção que oferece (Tesluk & Jacobs, 1998). Este entendimento quanto à natureza do contexto de estágio afasta-se das perspectivas mais dualistas e mecanicistas do comportamento humano, porque não separa, em termos de análise, o estagiário do respectivo contexto de estágio. Mais precisamente, deixamos de ver o estagiário como apresentando um conjunto de traços de personalidade, aptidões e interesses relativamente estáveis e, simultaneamente, de

conceber o local de estágio como se de um contexto estático, inócuo e previsível se tratasse. Se assim não fosse, o resultado (variabilidade) do processo de estágio ficaria a dever-se, quase exclusivamente, ao estagiário e às características pessoais relativamente estáveis que o mesmo transportou para este novo contexto.

Uma das razões pelas quais a literatura especializada se tem debruçado pouco sobre a influência do contexto de estágio na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes tem a ver, essencialmente, com os pressupostos de que todas as experiências de formação experiencial são por natureza válidas e igualmente efectivas na promoção da aprendizagem dos alunos (Smith & Harris, 2000).

No entanto, os estudos já realizados demonstram, globalmente, que o impacto das experiências em contexto de trabalho no desenvolvimento e na aprendizagem dos jovens é extremamente variável (Ainley, 1990; Smith & Harris, 2000) e parece depender, entre outros factores, do modo como estas são organizadas e preparadas, da supervisão e acompanhamento dos alunos, da riqueza das actividades e das oportunidades de aprendizagem proporcionadas (Cabrito, 1994; Blackwell, Bowes, Harvey, Hesketh & Knight, 2000; Smith & Harris, 2000).

No que se refere aos estágios curriculares (ou formação em contexto de trabalho), podemos, *grosso modo*, considerar duas dimensões na avaliação da sua qualidade: a) o tipo de organização, o acompanhamento efectuado e a forma como se processa a avaliação e b) a riqueza e variedade das actividades desenvolvidas no contexto de estágio. Neste segundo aspecto a qualidade está associada a uma grande diversidade de dimensões psicossociais das quais destacamos a autonomia, a diversidade de tarefas, o stresse

ocupacional, as oportunidades para desenvolver novas competências, a orientação e suporte do supervisor e as relações com colegas.

1.3. Qualidade do estágio e exploração vocacional

A exploração vocacional, enquanto processo psicológico complexo de exploração do mundo e de si próprio (Jordaan, 1963; Taveira, 2001), garante a adaptabilidade na carreira (Blustein, 1997) e parece ter particular importância naqueles períodos de transição nos quais os indivíduos se vêem confrontados com o desempenho de novos papéis (Blustein, 1997; Jordaan, 1963; Kalakosi & Nurmi, 1998; Taveira, 2001). Neste sentido, a realização de um estágio curricular pode ter impacto na actividade exploratória dos alunos, pelo esforço interpretativo que estes são obrigados a fazer e pela complexidade cognitiva que promove (Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001), sobretudo porque a transição para um novo contexto de aprendizagem pode levantar dúvidas, hipóteses, expectativas ou interrogações relativas às exigências do novo papel a desempenhar, o de estagiário. Segundo Hannigan (2001), o comportamento exploratório pode desempenhar um papel central na realização de um estágio, na medida em que os estudantes transitam de uma situação de maior passividade (papel de estudante) para uma posição na qual têm que usar competências e assumir um papel mais activo dentro do domínio profissional que escolheram. Nas palavras da autora, “this testing of a new role should result in students finding the career environment suited to their interests, in which case” an increase in level of commitment to their work should result. The opposite would be true when the reaction to apprenticeship does not fit with the students expectations” (Hannigan,

2001, 3). Nesta linha de pensamento, ganha actualidade um dos principais contributos de Jordaan (1963), quando sublinha que existe uma relação bastante complexa entre comportamento exploratório e o auto-conhecimento. Assim, a inserção no contexto de estágio não vai servir apenas para uma simples recolha de informação, mas para que, em certas circunstâncias, o aluno/estagiário possa confirmar ou infirmar as hipóteses que formulou acerca de si próprio e do contexto de estágio. É por este conjunto de razões que Linn, Ferguson e Egart (2004) consideram surpreendente o facto de os psicólogos vocacionais raramente recorrerem à formação em contexto de trabalho (*cooperative education programmes*) como modalidade de intervenção para a promoção da exploração vocacional, até porque estudar o impacto das experiências de trabalho na exploração vocacional pode alargar os nossos conhecimentos acerca deste processo.

Os estudos empíricos que procuraram relacionar a qualidade das experiências de trabalho com o desenvolvimento global e vocacional dos estudantes (e.g. Brooks, et al., 1995; Carless & Prodan, 2003; Creed, Peter & Patton, 2003; Greenberger, Steinberg, & Ruggiero, 1982; Loughlin & Barling, 1998; Stone, Hopkins & MacMillon, 1990), não foram suficientemente conclusivos, tendo em consideração a expectativa teórica de que a experiência de trabalho (estágio) afecta claramente o desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Skorikov & Vondracek, 1997). Por esta razão, Peter Creed e W. Patton (2003), sugerem que a investigação neste domínio deve passar a relacionar indicadores do desenvolvimento vocacional com a natureza (qualidades contextuais) das experiências de trabalho.

Percorrendo a literatura vocacional podemos constatar que, desde as teorias clássicas (e.g. Krumboltz, 1979; Super, 1963, Super, Savickas & Super, 1996), até aos modelos teóricos mais contemporâneos (e.g. Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent, Brown & Hackett, 2000; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Vondracek, 1990), sempre se reconheceu a importância das características contextuais no desenvolvimento vocacional. Contudo, parece que esta consideração teórica ainda não resultou num avanço significativo no que se refere ao investimento em estudos empíricos (Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006).

No que à exploração vocacional diz respeito, tem vindo a ser salientada a necessidade de se estudar melhor a contribuição dos factores contextuais para a predição da variação no comportamento de exploração vocacional (Blustein, 1997; Flum & Blustein, 2000; Taveira, 1997; Taveira & Moreno, 2003), embora Joordan (1963) e posteriormente Blustein e Flum (1999) salientem a ideia que o contexto por si só não conduz à emergência do comportamento exploratório no domínio vocacional. Por conseguinte, é de todo o interesse que sejamos capazes de identificar e avaliar as qualidades ou dimensões do contexto de estágio que possam estar a facilitar / promover a exploração vocacional.

No âmbito da perspectiva desenvolvimentista-contextualista e, mais recentemente, na abordagem sócio-cognitiva da carreira (e.g. Lent, Brown & Hackett, 2000), as relações interpessoais representam a componente da dimensão contextual que maior atenção tem vindo a receber. Vários estudos empíricos, e alguns trabalhos de revisão (e.g. Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Flum & Blustein, 1999; Flum & Blustein, 2000; Flum, 2001), já

demonstraram a importância que as dimensões relacionais (ex.: suporte social, *feedback* e encorajamento) podem ter no processo de exploração vocacional. Assim, relações fortes e seguras com as figuras parentais (suporte parental) (Araújo, 2007, Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Kracke, 2002; Ryan, Solberg & Brown, 1996), estão positivamente associadas com a exploração vocacional, com a adaptabilidade na carreira e com o desenvolvimento vocacional em geral. Se tivermos em consideração o papel dos colegas, os resultados de alguns estudos demonstram que conversar frequentemente com amigos acerca da carreira está significativamente associado com a intensidade da pesquisa de informação (Kracke, 2002), e que o apoio de amigos e colegas contribui para a adaptabilidade na carreira (Kenny & Bledsoe, 2005) e para a exploração vocacional, sobretudo na que se orienta para o meio (Felsman & Blustein, 1999). Por sua vez, apoio e acompanhamento dos professores também surgem significativamente associados às expectativas e ao planeamento da carreira (Kenny & Bledsoe, 2005). Interpretação semelhante oferecem os resultados de um estudo de Kenny, Blustein, Chaves, Grossman e Gallagher (2003) que, recorrendo a medidas do suporte percebido, concluíram que esta dimensão contextual está associada a um maior envolvimento na vida escolar, à formulação de objectivos de carreira e ao nível de aspirações profissionais dos estudantes. Em síntese, e tendo por bases o conjunto de estudos anteriormente referidos, é legítimo esperar que o apoio / suporte de colegas e supervisores seja igualmente importante quando nos reportamos ao contexto de estágio e aos desafios que o estagiário tem de ser capaz de enfrentar.

Tomando agora os estudos que se debruçaram especificamente sobre o impacto do contexto de estágio (experiências de trabalho) no desenvolvimento vocacional, constatamos que a dimensão relacional (suporte do supervisor e dos colegas, apoio, feedback) a par com as oportunidades de aprendizagem, a autonomia e a diversidade de tarefas, surgem associadas positivamente com as diferentes facetas do desenvolvimento vocacional: comportamento exploratório (Ducat, 1980); auto-eficácia (Pedro, 1984; Brooks et al., 1995; Carless & Prodan, 2003); atitudes e valores (Loughlin & Barling, 1998; Pedro, 1984; Feldman & Weitz, 1990; Stern et al., 1990); auto-conceito (Ducat, 1980; Pedro, 1984; Taylor, 1988; Brooks et al., 1995); clareza da preferência vocacional e no compromisso (Carless & Prodan, 2003; Brooks et al., 1995); informação e tomada de decisão (Brooks et al., 1995), maturidade (Creed & Patton, 2003) e motivação e satisfação (Loughlin & Barling, 1998; Pedro, 1984). Em síntese, os resultados da grande maioria dos estudos sugerem relações significativas entre as qualidades das experiências de trabalho e as medidas do desenvolvimento vocacional.

No corolário dos estudos anteriores e das observações de autores como Skorikov e Vondracek (1997), Peter Creed e W. Patton (2003), surge o principal objectivo deste estudo: esclarecer a relação entre as diferentes qualidades ou dimensões do estágio curricular, designadamente as suas características contextuais (suporte e *feedback* de colegas e supervisor), e o comportamento de exploração vocacional.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 309 estudantes inscritos no 12º ano de escolaridade e em

condições de frequentarem o estágio curricular. Inseridos nos Cursos Tecnológicos temos 165 (53.4%) alunos, enquanto os Cursos Profissionais acolhem 144 (46.6%) dos participantes deste estudo. No que se refere à idade, os valores oscilam entre os 16 e os 26 anos ($M = 18.44$; $DP = 1.581$). A maioria da amostra é composta por estudantes do sexo masculino (51.8 %) e de nível sócio-cultural médio (66%). No que se refere à trajectória escolar anterior, 55,3% dos alunos refere ter reprovado pelo menos uma vez.

Começando por tomar a associação entre a variável *sexo* e a variável *curso frequentado* ($\chi^2 = 42.495$; g.l. = 1; $p = 0.000$), verifica-se que 71% dos rapazes frequentam o curso Tecnológico, enquanto apenas 28.8% frequentam os cursos Profissionais. Inversamente, as raparigas predominam nos cursos Profissionais (65.8%). Também se observa uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis *reprovações* e *curso frequentado* ($\chi^2 = 26.193$; g.l. = 1; $p = 0.000$). Esta associação resulta de uma maior incidência de alunos com reprovações nos cursos Profissionais (69.6 %). Considerando a idade, constata-se que são os alunos dos cursos Profissionais os que apresentam uma média de idade mais elevada ($M = 19.16$ anos), sendo a diferença significativa ($t = -8.292$; g.l. = 307; $p = 0.000$), quando comparados com os valores médios dos alunos dos cursos Tecnológicos. No que se refere ao *nível sócio-cultural*, verifica-se também uma associação estatisticamente significativa com o tipo de *curso frequentado* ($\chi^2 = 12.230$; g.l. = 2; $p = 0.002$). Os estudantes de famílias de níveis sócio-culturais mais baixos frequentam preferencialmente os cursos Profissionais, enquanto que os alunos dos níveis mais elevados se encaminham sobretudo para os cursos Tecnológicos.

2.2. Instrumentos

Questionário de Dados Sócio-demográficos – com este questionário procurou-se, num primeiro momento, caracterizar os participantes nos seguintes aspectos: tipo de escola frequentada (Secundária ou Profissional), curso, sexo, idade, habilitações literárias e profissão dos progenitores, e trajectória escolar anterior (número de reprovações). A segunda parte permite conhecer os projectos pós-formação dos alunos, assim como as probabilidades de emprego que estes antecipam dentro da sua área de formação.

Escala de Exploração Vocacional (EEV) (Taveira, 1997) – trata-se de uma versão portuguesa da *Career Exploration Survey* – versão para adolescentes (e.g. Blustein, 1988; Blustein & Phillips, 1988), e, tal como a versão original, tem como finalidade proporcionar uma medida multidimensional do processo de exploração vocacional. É composta por 53 itens, válidos para avaliar doze das dezasseis dimensões originais da escala. No presente estudo, são usadas as 12 medidas da escala que se encontram organizadas em 3 dimensões: 1) *Crenças de Exploração* – inclui as subescalas E.E. (estatuto do emprego) (alfa = 0.84), que avalia até que ponto parecem ser favoráveis as possibilidades de emprego na área preferida (ex.: item 19 – *quais lhe parecem ser as possibilidades de arranjar emprego nos locais de trabalho que mais lhe interessam*), C.R. (certeza nos resultados da exploração) (alfa = 0.89), diz respeito ao grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho (ex.: item 22 – *até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos...*), I.E. (instrumentalidade externa) (alfa = 0.85), avalia em que medida a exploração do mundo profissional concorre para a concretização dos

objectivos vocacionais (ex.: item 25 – *falar com pessoas que têm empregos nas áreas em que eu quero aprender mais sobre profissões*), I.I. (instrumentalidade interna) (alfa = 0.73), avalia a probabilidade de exploração de si próprio concorrer para a concretização de objectivos vocacionais (ex.: item 33 – *aprender mais coisas sobre mim próprio*) e IMP. (importância da posição preferida) (alfa = 0.68) que avalia o grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional (ex.: item 40 – *trabalhar numa empresa específica*). 2) *Comportamento Exploratório* – onde se reúnem as subescalas E.S.P. (exploração de si), (alfa = 0.70), que avalia o grau de exploração pessoal e de retrospectiva realizada nos últimos 3 meses (ex.: item 18 – *nos últimos três meses, imaginei-me nas diferentes profissões que tenho estado a considerar*), E.M. (exploração do meio) (alfa = 0.76), que avalia o grau de exploração de profissões, empregos e organizações realizada nos últimos 3 meses (ex. item 12 – *nos últimos três meses, conversei com pessoas especializadas na área profissional que me interessa*), E.S.I. (exploração sistemática e intencional) (alfa = 0.62), que avalia em que medida a procura de informação sobre si e sobre o meio se realizou de forma intencional (ex.: item 7 – *nos últimos três meses, procurei realizar actividades para experimentar as minhas capacidades*) e, por fim, a subescala quantidade de informação obtida, Q.I. (alfa = 0.68), que oferece uma medida da quantidade de informação adquirida sobre si próprio e sobre o meio (ex.: item 1 – *relativamente à profissão ou profissões em que anda a pensar (e que são:), quanta informação acha que possui sobre o que as pessoas fazem nessa profissão*). Na terceira dimensão, 3) *Reacções de Exploração*, são consideradas as subescalas S.I. (satisfação com a informa-

ção) (alfa = 0.81), que diz respeito à satisfação sentida com a informação obtida sobre profissões e empregos (ex.: item 5 – *quanto à informação que possuo acerca dos tipos de empregos mais relacionados com as minhas capacidades e interesses, sinto-me...*), S.E. (stresse na exploração) (alfa = 0.78), onde se procura medir o stresse indesejado em resultado do processo de exploração (ex.: item 45 – *tentar obter informações sobre cursos específicos*) e S.D. (stresse na tomada de decisão) (alfa = 0.91), na qual se procura obter informação sobre stresse sentido na tomada de decisão (ex.: item 49 – *decidir-me por um curso*). As respostas são dadas numa escala tipo Likert de 5 pontos, na qual o 1 significa muito poucas vezes ou muita pouca e o 5 corresponde a muitas vezes ou muitíssima. Assim, pontuações próximas de 1 reflectem baixa actividade exploratória, ocorrendo o inverso quando estas se aproximam do outro extremo da escala.

Inventário das Qualidades do Estágio – trata-se de um instrumento de auto-resposta, construído pelo autor deste estudo, que tem como principal objectivo avaliar as percepções dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário em 7 dimensões relativas às qualidades dos estágios curriculares. Neste estudo usámos as medidas: a) Feedback dos Colegas (4 itens, alfa = 0.81), (ex.: item 33 – *os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho*); b) Suporte Social (4 itens, alfa = 0.82), (ex.: item 24 – *as pessoas com quem trabalhei mostraram interesse e preocupação para comigo*); c) Suporte e Encorajamento do Supervisor (7 itens, alfa = 0.89), (ex.: item 38 – *o supervisor deu-me conselhos muito úteis para a realização do estágio*) e d) Feedback do Supervisor (5 itens, alfa = 0.81), (ex.: item 14 – *o supervisor dava-*

me, frequentemente, indicações sobre o meu ritmo de trabalho). As respostas, aos itens do instrumento, são dadas numa escala tipo Likert de 5 pontos, na qual o 1 significa discordo bastante e o 5 corresponde a concordo bastante.

2.3. Procedimentos

No presente estudo usámos um desenho longitudinal de curta duração, com duas recolhas de dados intervaladas por um período de cerca de 13 semanas. Todos os participantes responderam aos questionários nos dois momentos considerados (antes e depois do estágio). A aplicação fez-se em contexto de sala de aula, depois de terem sido explicados os objectivos do estudo. Para garantir a confidencialidade dos dados, o emparelhamento dos questionários fez-se com recurso a um código alfanumérico.

3. Apresentação dos resultados

Para analisar o efeito do tempo na actividade exploratória dos alunos, recorreremos ao teste *t student* para amostras emparelhadas. Observando a Tabela 1, constata-se que todos os valores médios sobem do primeiro para o segundo momento, com excepção das subescalas Instrumentalidade Interna e Importância da Posição Preferida. Estas duas últimas medidas, conjuntamente com a subescala Instrumentalidade Externa, também da dimensão Crenças de Exploração, são as únicas variáveis cujas diferenças entre momentos (T2 – T1) não são estatisticamente significativas.

Analisando os valores médios para o primeiro momento (pré-estágio), verifica-se que a maioria se situa próximo ou abaixo do ponto intermédio da escala de resposta de 5 ou 7 pontos, o que sugere baixa actividade exploratória nas dimensões

consideradas. Afastam-se desta leitura os valores médios obtidos nas subescalas Instrumentalidade Interna, Importância da Posição Preferida e Stresse na Decisão, os quais se situam acima do ponto intermédio das respectivas escalas.

Ainda no primeiro momento (T1), organizando as médias das diferentes medidas por ordem decrescente, observa-se que na dimensão Crenças de Exploração o valor médio mais elevado diz respeito à medida Importância da Posição Preferida (M= 3.72), enquanto que o valor mais baixo é o encontrado para a subescala Certeza nos Resultados da Exploração (M= .54). Quanto à dimensão Processo de Exploração, é na subescala Quantidade de Infor-

mação que os alunos apresentam os valores mais elevados (M= 3.24), seguindo-se as subescalas Exploração de Si Próprio (M= 2.94), Exploração do Meio (M= 2.88) e, por último, Exploração Sistemática (M= 2.54). Por último, considerando os valores médios encontrados para a dimensão Reacções de Exploração, o valor mais elevado diz respeito à medida Stresse na Decisão (M= 4.12) e o mais baixo corresponde à subescala Satisfação com a Informação (M= 3.15).

Em síntese, no primeiro momento, os alunos incluídos neste estudo consideram que possuem *bastante* informação sobre as profissões, que foram *poucas as vezes* em que nos últimos 3 meses exploraram de

Tabela 1 - Médias, desvios-padrão e valores mínimos e máximos das subescalas e testes t de student para amostras emparelhadas em função do momento (pré e pós estágio) (N=309)

Dimensões/ Subescala	1º Momento			2º Momento			t	p
	Média	DP	Min/Max	Média	DP	Min/Max		
Crenças de Exploração								
Estatuto do emprego	3.13	0.71	1/5	3.32	0.75	1/5	-4.187	0.000**
Certeza resultados exploração	2.54	0.90	1/5	2.87	0.93	1/5	-5.374	0.000**
Instrumentalidade externa	3.35	0.49	1/5	3.38	0.51	2/5	-0.979	0.328
Instrumentalidade interna	3.58	0.64	2/5	3.56	0.62	1/5	0.327	0.744
Importância posição preferida	3.72	0.76	2/5	3.68	0.73	1/5	0.971	0.332
Processo de Exploração								
Exploração do meio	2.88	0.87	1/5	3.26	0.75	1/5	-8.119	0.000**
Exploração de si próprio	2.94	0.76	1/5	3.20	0.71	1/5	-6.050	0.000**
Exploração sistemática	2.54	0.87	1/5	2.98	0.84	1/5	-7.811	0.000**
Quantidade de informação	3.24	0.69	1/5	3.36	0.69	1/5	-3.009	0.003**
Reacções de Exploração								
Satisfação com a Informação	3.15	0.68	1/7	3.35	0.68	1/7	-4.624	0.000**
Stress na exploração	3.83	1.07	1/7	4.07	1.08	1/7	-3.315	0.001**
Stress na decisão	4.12	1.32	1/7	4.31	1.34	1/7	-2.293	0.023 *

** p<0.01; * p<0.05.

forma sistemática e intencional e que investiram *algumas vezes* na exploração do meio e de si próprios. Consideram *moderadamente provável* que a exploração de si próprios e do meio possa concorrer para a concretização dos seus objectivos vocacionais. São *moderadamente optimistas* no que diz respeito às possibilidades de virem a conseguir emprego e, ainda no âmbito das crenças, não estão muito certos de que vão começar a trabalhar logo que terminem o curso. De notar, ainda, que os participantes neste estudo estão *pouco satisfeitos* com a Informação e experimentam *algum* stresse nos processos de exploração e de tomada de decisão.

Transitando para o segundo momento, observa-se que, globalmente, os valores médios se situam acima do ponto intermédio da escala de cinco posições, com excepção das subescalas Certeza nos Resultados Exploração ($M= 2.87$) e Satisfação com a Informação ($M= 3.35$). A diferença entre as médias (T1-T2) é de sinal negativo, o que significa que houve um incremento da actividade exploratória no período considerado. De sinal positivo são as diferenças encontradas para as medidas instrumentalidade interna e importância da posição preferida.

Numa segunda fase da análise, foram desenvolvidos procedimentos para a exploração das relações entre as variáveis estudadas, nomeadamente entre as doze dimensões da exploração vocacional (T2) e as qualidades percebidas do estágio. Para tal, foram calculadas as correlações (Coeficiente produto – momento de Pearson) entre todas as medidas consideradas. Começando pela análise das relações entre as variáveis da exploração vocacional (T1 x T2), os valores encontrados sugerem alguma estabilidade no intervalo considerado, uma vez que as auto-correlações são moderadas e altamente significativas: .40

(Estatuto do Emprego), .31 (Certeza nos Resultados da Exploração), .45 (Instrumentalidade Externa), .39 (Instrumentalidade Interna), .44 (Exploração do Meio), .45 (Exploração de Si Próprio), .33 (Exploração Sistemática e Intencional), .51 (Quantidade de Informação), .38 (Satisfação com a Informação), .29 (Stress na Exploração) e .38 (Stresse na Decisão). Em síntese, salientamos que o valor mais elevado é o que se observa nas medidas Quantidade de Informação (T1xT2), enquanto a correlação mais baixa é a apresentada na medida – Stresse com a Exploração.

Observando a tabela 2 constatamos que, globalmente, as diferentes facetas da exploração vocacional apresentam correlações moderadas e altamente significativas. Na dimensão Crenças de Exploração, os valores oscilaram entre .717 (Instrumentalidade Interna x Instrumentalidade Externa) e .178 (Estatuto do Emprego e Importância da Posição Preferida). No que diz respeito à dimensão Processo de Exploração, o valor de r mais elevado foi observado entre as subescalas Exploração do Meio e Quantidade de Informação (.458) e o mais baixo, entre as subescalas Quantidade de Informação e Exploração de Si Próprio (.145). Por último, devemos salientar que na dimensão Reacções de Exploração apenas se encontrou uma associação estatisticamente significativa (Stresse na Decisão x Stresse na Exploração, $r = .616$). Já no que se refere às qualidades do estágio medidas pelo IQE, a observação da matriz permite constatar que, globalmente, as correlações com as medidas da exploração vocacional (T2) são positivas (moderada – baixa) e altamente significativas. Isto é, quanto maior a qualidade do estágio maior a actividade exploratória reportada ao período considerado neste estudo. Os

Tabela 2 - Correlações entre as variáveis estudadas no segundo momento (T2) – exploração vocacional e qualidade do estágio (N=309)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Estatuto emprego 1															
2. Certeza resultados exploração 1	.553**														
3. Instrumentalidade externa 1	.478**	.373**													
4. Instrumentalidade interna 1	.358**	.173**	.717**												
5. Importância posição preferida 1	.178**	.228**	.301**	.292**											
6. Exploração do meio 1	.473**	.304**	.516**	.443**	.332**										
7. Exploração si próprio 1	.214**	.220**	.455**	.444**	.238**	.367**									
8. Exploração sistemática e intencional 1	.398**	.320**	.336**	.224**	.244**	.417**	.292**								
9. Quantidade de informação 1	.481**	.239**	.338**	.291**	.165**	.458**	.145*	.378**							
10. Satisfação com a informação 1	.484**	.323**	.422**	.367**	.196**	.414**	.195**	.351**	.602**						
11. Stress exploração 1	Ns	.123*	Ns	Ns	Ns	Ns	.225**	Ns	Ns	Ns					
12. Stress na decisão 1	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.141*	Ns	-.182**	Ns	.616**				
13. Feed-back colegas 1	.138*	.185**	.221**	.208**	.177**	.278**	.258**	.216**	Ns	.162**	Ns	Ns			
4. Suporte social 1	.157**	Ns	.231**	.274**	Ns	.248**	Ns	.176**	.173**	.169**	Ns	Ns	.436**		
15. Feed-back supervisor 1	.138*	Ns	.127*	.116*	Ns	.125*	Ns	Ns	Ns	Ns	-.116*	Ns	.264**	.491**	
16. Suporte supervisor 1	.227**	.118*	.318**	.271**	Ns	.292**	Ns	.224**	.193**	.196**	Ns	Ns	.325**	.637**	.700**

** p<0.01; * p<0.05; Ns – não significativo.

valores das correlações altamente significativas ($p < 0.01$) oscilam entre .318 (Suporte do Supervisor x Instrumentalidade Externa) e .116 (*Feedback* do Supervisor x Instrumentalidade Interna). De referir, ainda, que se observaram duas associações estatisticamente significativas de sinal negativo entre o Stresse na Decisão e a Quantidade de Informação (-.182), e entre o *Feedback* do Supervisor e o Stresse na Exploração (-.116).

O último procedimento da análise dos dados procura responder à principal finalidade deste estudo: medir o impacto da qualidade percebida do estágio curricular no comportamento de exploração vocacional dos alunos. Para tal foram desenvolvidas ANCOVAS com medidas repetidas. No factor de medições repetidas (Within-Subject Factor) entraram sucessivamente as medidas da exploração vocacional, com dois níveis (antes e depois do estágio), enquanto as qualidades do estágio entraram como covariáveis.

Pela leitura da tabela 3, constata-se que foram encontradas interacções com significado estatístico entre a variável Estatuto do Emprego (E.E.) (Within-Subject Factor) e as seguintes qualidades do estágio: *feedback* dos colegas ($F(1,306) = 6.27$, $p = 0.013$); suporte social ($F(1,307) = 3.85$,

$p = 0.051$) e suporte do supervisor ($F(1,307) = 5.43$, $p = 0.020$). Os valores encontrados para as correlações entre as qualidades do estágio e o factor Estatuto do Emprego (Within-Subject Factor) sugerem que a quanto maiores os valores da qualidade percebida mais elevadas as expectativas de emprego na área preferida.

Também se observaram interacções com significado estatístico entre a variável Exploração do Meio (E.M.) e as dimensões *feedback* dos colegas ($F(1,306) = 6.22$, $p = 0.013$), suporte do supervisor ($F(1,307) = 7.63$, $p = 0.006$) e *feedback* do supervisor ($F(1,307) = 4.04$, $p = 0.045$). A análise das correlações entre as qualidades do estágio e o factor Exploração do Meio (Within-Subject), permite concluir que quantos mais elevados os valores nas medidas da qualidade percebida, maiores os ganhos na exploração do meio. A correlação mais elevada foi a observada com o suporte do supervisor ($r = 0.156$, $p = 0.006$). Quanto à variável Exploração Sistemática (E.S.I.) foram encontradas interacções com significado estatístico com as seguintes qualidades do estágio: *feedback* dos colegas ($F(1,306) = 10.18$, $p = 0.002$), suporte social ($F(1,307) = 11.19$, $p = 0.001$) e suporte do supervisor ($F(1,307) = 8.11$, $p = 0.005$).

Tabela 3 - ANCOVAS com medições repetidas e intercorrelações entre os Factores Within-Subject Estatuto do Emprego, Exploração do Meio, Exploração Sistemática e Satisfação com a Informação e as Qualidades do Estágio (IQE). (N=309)

Qualidades do Estágio	Within-Subject Factor			
	Estatuto do Emprego	Exploração do Meio	Exploração Sistemática	Satisfação Informação
Feedback dos Colegas	$F(1,306) = 6.27$, $r = .142$, $p = 0.013$	$F(1,306) = 6.22$, $r = .141$, $p = 0.013$	$F(1,306) = 10.18$, $r = .179$, $p = 0.002$	$F(1,306) = 4.49$, $r = .120$, $p = 0.035$
Suporte Social	$F(1,307) = 3.85$, $r = .128$, $p = 0.051$		$F(1,307) = 11.19$, $r = .188$, $p = 0.001$	
Suporte Supervisor	$F(1,307) = 5.43$, $r = .132$, $p = 0.020$	$F(1,307) = 7.63$, $r = .156$, $p = 0.006$	$F(1,307) = 8.11$, $r = .160$, $p = 0.005$	
Feedback do Supervisor		$F(1,307) = 4.04$, $r = .114$, $p = 0.045$		

Também aqui a matriz das correlações permite observar que quanto mais elevados os valores da qualidade percebida, maiores os ganhos na exploração sistemática (Within-Subject), sendo que as correlações mais elevadas ocorreram com a dimensão suporte social ($r = 0.188$, $p = 0.001$). Por último, a Satisfação com Informação (S.I.) apresenta uma interacção com a qualidade *feedback* dos colegas ($F(1,306) = 4.49$, $p = 0.035$). Quanto maior o *feedback* dos colegas maior a satisfação com a informação recolhida ($r = 0.120$, $p = 0.035$).

Tomando o conjunto dos resultados, podemos concluir que a qualidade do estágio, tal como foi medida neste estudo, tem um impacto considerável no comportamento exploratório ensaiado durante o período de estágio, nomeadamente numa exploração intencional, sistemática e mais orientada para o meio. A qualidade do estágio, nas facetas aqui consideradas, parece ter impacto apenas em quatro dimensões da exploração vocacional, ou seja, no estatuto do emprego, na exploração do meio, na exploração sistemática e na satisfação com a informação. A exploração do meio parece beneficiar de um maior suporte por parte do supervisor, enquanto a exploração sistemática beneficia do suporte social experimentado no contexto de estágio. No que se refere às crenças relativas ao estatuto do emprego e na satisfação com a informação é o *feedback* dos colegas que surge com maior relevância.

4. Discussão / Considerações finais

A principal finalidade deste estudo foi a de esclarecer o contributo das qualidades percebidas do estágio curricular, designadamente o suporte e o *feedback* de colegas e supervisores, em doze dimensões da

exploração vocacional. No período considerado, os valores médios da exploração vocacional apresentam ganhos com significado estatístico, sobretudo na actividade exploratória que se orientou para o meio (EM e ESI). Estes resultados vão ao encontro da expectativa teórica de que a transição para novos contextos produz um incremento da actividade exploratória (Blustein, 1997; Jordaan, 1963; Super et al., 1996; Taveira, 2001; Kalakosi & Nurmi, 1998; Savickas, 2005), eventualmente pela necessidade que os estagiários têm de dar sentido às experiências que estão a viver e garantir, dessa forma, um melhor ajustamento ao novo contexto de formação. Devemos, no entanto, referir que a maioria dos valores médios encontrados, em ambos os momentos, se situam em torno do ponto intermédio da escala de resposta, sugerindo que, apesar da transição para o contexto de estágio, que coincide com um período significativo da conclusão do ensino secundário, a actividade exploratória dos participantes é relativamente baixa nas dimensões estudadas. Estes resultados são concordantes com outros estudos realizados no contexto nacional com estudantes dos ensinos básico e secundário (e.g. Taveira, 1997; Taveira, Silva, Rodríguez & Maia, 1998), nos quais se constatou que os adolescentes estudados apresentavam baixa actividade exploratória na dimensão processo de exploração, sobretudo numa actividade exploratória sistemática e orientada para o meio, e níveis elevados de stress com a exploração e com a tomada de decisão vocacional.

Tendo em conta a natureza e finalidades das experiências de estágio (Greenhaus, Callanan & Godshalh, 2000; Herr, Cramer & Niles, 2004; Watts, 1991, 1996), também seriam de esperar variações significativas, do ponto de vista estatístico, nas

dimensões instrumentalidade interna (I.I.) e instrumentalidade externa (I.E.) do comportamento exploratório. Os resultados encontrados remetem-nos para a necessidade de uma análise que considere a estrutura e finalidades dos estágios dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário português. Como é sabido, adentro do organograma do nosso sistema educativo, os alunos das vias profissionalizantes já fizeram um razoável compromisso com um determinado domínio profissional, podendo, por essa razão, investir menos em actividades que remetem para o estabelecimento de objectivos vocacionais. Ainda no âmbito das crenças de exploração, os valores médios da subescala importância da posição preferida (IMP) descem do primeiro para o segundo momento, não sendo a diferença estatisticamente significativa. Porém, quando a análise da variância é feita em função do curso (Tecnológico e Profissional), os alunos dos cursos Tecnológicos apresentam diferenças entre os valores médios com significado estatístico ($M_{diferença} = .131, p < .05$).

Também aqui os resultados nos remetem para uma análise que considere as especificidades curriculares dos dois cursos em análise. O desenho curricular dos cursos Tecnológicos é, entre as vias profissionalizantes, aquele que mais se aproxima das vias de prosseguimento dos estudos. Ao contrário dos cursos profissionais, que podem incluir várias experiências de trabalho ao longo do percurso formativo, para os alunos dos cursos Tecnológicos o estágio traduz-se, na maior parte dos casos, no primeiro contacto formal com o mundo do trabalho. Neste sentido, é razoável admitir que os constrangimentos inerentes ao mundo do trabalho tenham um maior impacto nos alunos dos cursos Tecnológicos. No que diz

respeito à dimensão reacções de exploração, os ganhos observados estão de acordo com as proposições teóricas de que os processos de transição, ainda que normativos e desejados, se possam fazer acompanhar de um aumento da ansiedade (Blustein, 1988, 1997; Jordaan, 1963; Super et al., 1996, Kalakosi & Nurmi; Taveira, 2001). Como foi referido anteriormente, a conclusão do estágio coincide com a conclusão do curso e, assim sendo, com a necessidade de se tomarem / implementarem decisões. De facto, na tabela 2, observa-se uma correlação de 0.616, estatisticamente significativa, entre a medida stresse na exploração com a medida stresse na decisão.

A qualidade do estágio, tal como foi medida, apenas tem impacto em quatro das doze medidas usadas: na exploração do meio, na exploração sistemática, no estatuto do emprego e na satisfação com a informação. O curto período de tempo que separa o início e o fim do estágio pode, de certa forma, explicar porque razão os alunos se orientaram mais para as dimensões associadas à exploração do meio. Tratando-se a exploração vocacional de um processo psicológico complexo e multidimensional (Jordaan, 1963; Taveira, 2001), é de esperar que a exploração do *self* e a exploração do meio possam ocorrer em registos temporais distintos, necessitando a representação de si de um registo temporal mais alargado para que se possa diferenciar e voltar a integrar num todo coerente. Globalmente, os resultados suportam a nossa expectativa de que as dimensões (qualidades) avaliadas da experiência de estágio se relacionam positivamente com o comportamento exploratório, sobretudo no que se orientou para o meio. O suporte do supervisor surge como a qualidade com maior impacto na exploração do meio, enquanto que o

suporte social parece explicar os ganhos na exploração sistemática. O *feedback* dos colegas é a qualidade do estágio que tem impacto nas dimensões de satisfação. Este conjunto de resultados é consistente com o que sugere a literatura (Flum & Blustein, 1999; Flum & Blustein, 2000; Flum, 2001), bem como com alguns estudos empíricos levados a cabo nos últimos anos (e.g. Araújo, 2007, Kenny, Blustein, Chaves, Grossman e Gallagher, 2003; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Kracke, 2002; Ryan, Solberg & Brown, 1996). Isto é, o suporte e os ensinamentos dos pares e supervisores podem representar um factor facilitador na realização do estágio curricular e no próprio processo de desenvolvimento vocacional. Acresce ainda, uma última consideração acerca do papel desempenhado pela qualidade do estágio. Apesar das dificuldades que são conhecidas na delimitação conceptual do construto qualidade, os resultados encontrados neste estudo sugerem, na linha do pensamento de Tesluk e Jacobs (1998), que o impacto da experiência em contexto de trabalho depende das diferentes qualidades do contexto e das múltiplas possibilidades de interacção que este oferece.

Referências bibliográficas

- Ainley, P. (1990). *Vocational Education and Training*. London: Cassel.
- Anakwe, U., & Greenhaus, J. (2000). Prior Work experience and socialization experiences of college graduates. *International Journal of Manpower*, 21, 95-111.
- Araújo, N. (2007). *Suporte parental e projectos vocacionais em adolescentes*. Tese de Mestrado em Psicologia (área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento Vocacional) apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A., & Knight, P. (2001). Transforming Work Experience in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 27, 269-285.
- Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 194-203.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- Blustein, D. L. (1997). A context - rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly* 45, 260-274.
- Blustein, D. L., & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: meaning, measurement and counseling use*. Palo Alto: Davies - Black Publishing.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greefield, E., & Joseph, R. (1995). The Relation of Career-Related Work or Internship Experiences to the Career Development of College Seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 332-349.
- Cabrito, B. (1994). *Formações em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Carless, S. A., & Prodan, O. (2003). The Impact of Practicum Training on Career and Job Search Attitudes of Postgraduate Psychology Students. *Australian Journal of Psychology*, 55, 89-94.

- Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Differences in Career Attitude and Career knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 21-33.
- Ducat, D. E. (1980). Cooperative Education, Careers Exploration, and Occupational Concepts for Community College Students. *Journal of Vocational Behavior*, 17, 195-203.
- Feldman, D. C., & Weitz, B. A. (1990). Summer interns: factors contributing to positive developmental experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 267-284.
- Felsman, D., & Blustein, D. (1999). the role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
- Flum, H. (2001). Relational Dimensions in Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1-16.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: a framework research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Greenberger, E., Steinberg, L. D., & Ruggiero, M. (1982). A Job Is a Job Is a Job...or Is It? *Work and Occupations*, 9, 79-96.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalh, V. M. (2000). *Career Management*. Orlando, FL: The Dryden Press.
- Hannigan, T. P. (2001). The effect of work abroad experiences on career development for U.S. undergraduates. *International Journal of Study Abroad*, 7, 1-23.
- Hayes, J. (1973). Work experience and the perception of occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 121-129.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches*. Boston: Pearson Education Inc.
- Jamieson, I. (1983). Miracles or mirages?: some elements of pupil work experience. *British Journal of Guidance & Counselling*, 11, 145-159.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: the formation of self and occupational concepts. In D. E. Super & R. Starishevsky & N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career Development: self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.
- Kalakoski, V., & Nurmi, J. E. (1998). Identity and educational transition: age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 29-47.
- Kenny, M., & Bledsoe, M., (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 257-272.
- Kenny, M., Blustein, D., Chaves, A., Grossman, J., & Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142-155.
- Ketterson, T. U., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46, 167-178.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.

- Kracke, B., & Schmitt-Rodermund, E. (2001). Adolescents' career exploration in context of educational and occupational transitions. In J.-E. Nurmi (Ed.), *Navigating through Adolescence: European Perspectives* (pp. 141-165). New York: Routledge Falmer.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell & G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making*. Cranston: RI: Carrol Press.
- Lent, R. W., Brown, S., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-46.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Linn, P. L., Ferguson, J., & Egart, K. (2004). Career exploration via cooperative education and lifespan occupational choice. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 430-447.
- Loughlin, C. A., & Barling, J. (1998). Teenagers' part - time employment and their work - related attitudes and aspirations. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 197-207.
- Pedro, J. D. (1984). Induction into the Workplace: The Impact of Internship. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 80-95.
- Petherbridge, J. (1996). Debriefing work experience: a reflection on reflection? *British Journal of Guidance & Counselling*, 24, 243-257.
- Petherbridge, J. (1997). Work experience: making an impression. *Educational Review*, 49, 21-27.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S., & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 84-89.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* Hoboken, NJ: Wiley.
- Shorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (1997). Longitudinal relations between part-time work and career development in adolescents. *The Career Development Quarterly*, 45, 221-235.
- Smith, E., & Harris, R. (2000). *Work placements in vocational education and training courses: review of research* Adelaide: National Center for Vocational Education Research (NCVER).
- Spokane, A. (1991). *Career Intervention*. NJ: Prentice Hall.
- StoneIII, J. R., Hopkins, C., McMillion, M., & Stern, D. (1990). Quality of Students Work Experience and Orientation Toward Work. *Youth & Society*, 22, 263-282.
- StoneIII, J. R., & Josaim, B. (2000). The impact of school supervision of work and job quality on adolescent work attitudes and job behaviors. *Journal of Vocational Education Research*, 25, 532-574.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers - an introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.

- Super, D. E. (1963). Toward making self-concept theory operational. In D. E. Super & R. Starishevsky & N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: self-concept theory*. New York: College Entrance Board.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-170). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, identidade e a indecisão*. Unpublished Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga.
- Taveira, M. C., Silva, M. C., Rodríguez, M. L., & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26, 89-104.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M. C. (2004). A avaliação da exploração vocacional. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 317-345). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M. C., & Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31, 189-207.
- Tesluk, P. E., & Jacobs, R. R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel Psychology*, 51, 321-354.
- Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career Development: a life - span developmental approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vondracek, F. W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In R. A. Young & W. A. Borgen (Eds.), *Methodological Approaches to the Study of Career* (pp. 37-56). New York: Praeger.
- Vondracek, F. W., & Fouad, N. A. (1994). Developmental contextualism: an integrative framework for theory and practice. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in Career Development Theories* (pp. 207-214). Palo Alto: CPP Books.
- Watts, A. G. (1991). The concept of work experience, In A. Miller, A.G. Watts & I. Jamieson (Eds.) *Rethinking Work Experience* (pp. 16-38). London: Falmer Press.
- Watts, A. G. (1996). Experienced-based learning about work, In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.) *Rethinking Careers Education and Guidance: theory, policy and practice* (pp. 233-246). London: Routledge.
- Zimmer-Gembeck, M., & Mortimer, J. (2006). Adolescent work, vocational development and education. *Review of Educational Research*, 76, 537-566.