



UC/FPCE — 2010

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Vivências e percepções de Estágio em Psicologia:
estudo comparativo entre estagiários da Universidade de Minho e da Universidade de Coimbra

Rosana Miranda Monteiro (e-mail: rosanamonteiro84@gmail.com)

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia (área de especialização de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento) sob a orientação de Ana Cristina Ferreira de Almeida

Coimbra

***Vivências e percepções de Estágio em Psicologia:
estudo comparativo entre estagiários da Universidade de Minho e da
Universidade de Coimbra***

Resumo

Tornar-se Psicólogo pressupõe, além da vontade, orientação vocacional, conhecimentos e preparação académica e científica, iniciação à prática profissional que, no modelo vigente, acontece na última etapa da formação inicial em Psicologia, no 5.º ano, último do 2.º ciclo de estudos, em período de estágio curricular. No presente trabalho centrámo-nos nesta etapa, a fim de explorar alguns dos aspectos mais significativos do repertório experiencial dos «novatos», à escala do desenvolvimento e construção da especialidade na carreira profissional, ou na fase de transição para o mundo do trabalho. Assim, fazendo incidir a nossa atenção no estudo da perspectiva dos Psicólogos-Estagiários, quisemos explorar vivências e percepções dos estudantes do 5.º ano de Psicologia, a partir do modo como percebem o estágio, e como se percebem no estágio, em termos do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Associado ao estudo, está o diagnóstico dos ganhos e dificuldades neste primeiro contacto com a profissão, concretamente, das (in) competências percebidas, no modo como os(as) psicólogos(as)-estagiários(as) “vêm” as suas experiências, em termos de (i) Aprendizagem e desenvolvimento profissional; (ii) Aspectos sócio-emocionais; (iii) Apoios/recursos/supervisão; (iv) Socialização profissional e institucional; e (v) Aspectos vocacionais. São estes os construtos subjacentes ao instrumento usado (IVPE-Psi, Caires, Almeida & Almeida, 2009), por adaptação do IVPE-Ensino Superior (Caires, 2001) e IVPE-ES (Licenciaturas em Ensino) (Caires, 2003), numa amostra total de 82 Estudantes Estagiários de Psicologia, das Universidades de Coimbra e do Minho, e das diversas áreas de especialização. Por interesse intrínseco, constitui alvo particular da nossa atenção, o caso dos Psicólogos-Estagiários de Psicologia da Educação. Desta abordagem esperamos resultar um contributo para a validação da eficácia da formação académica inicial.

Concluimos que, independentemente da Universidade de origem e da área de especialização, os estagiários de Psicologia indiciam benefícios e receios ou dificuldades comuns, e que a sua formação, desde cedo, pode e deve investir numa preparação profissional mais adequada, paralelamente à formação pessoal e social, em contexto de aprendizagem académica e científica situadas e por referência aos territórios da experiência comunitária.

Palavras-chave: Estágio curricular, Desenvolvimento de jovens-adultos, Transição universidade - mundo de trabalho, Formação de psicólogos, vivências, percepções.

***Experiences and perceptions of practicum in Psychology:
comparative study between in training students at the University
of Minho and the University of Coimbra***

Abstract

Becoming a psychologist assumes, in addition to vocational guidance, will, knowledge and scientific and academic preparation, initiation into professional practice that, in the current model, happens in the last stage of initial training in Psychology, at the fifth course year, in curricular in training period. In this work we focused on this step in order to explore some of the most significant aspects of the experiential repertoire of these 'novices', in terms of development and construction of specialty professional career, or at the stage of transition to the workplace. Associated with the study, is the diagnosis of gains and difficulties in this first contact with the profession, specifically, of skills perceived, in how the psychologists "see" their experiences in terms of (i) learning and professional development; (ii) socio-emotional aspects; (iii) support/resources/supervision; (iv) professional and institutional socialization; and (v) vocational aspects. These are the constructs underlying instrument used (IVPE-Psi, Caires, Almeida & Almeida, 2009), by adapting the IVPE-ES (Caires, 2001). The total sample was of 82 trainees' students of Psychology, of both Universities of Coimbra and Minho, at the various areas of expertise. By intrinsic interest, our particular target are the students in Educational Psychology practicum. Result of this approach we expect a contribution to the validation of the efficacy of initial academic.

We conclude that, regardless of the University of origin and area of expertise, the trainees of Psychology show common benefits and fears or difficulties, and that their training from an early age, can and should invest in a more appropriate professional preparation, in addition to personal and social training, in the context of academic and scientific situated learning and by reference to the territories of the community's experience.

Keywords: Curricular, Development of young-adult transition university - the world of work, training of psychologists, experiences, perceptions.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe por tudo o que fez por mim, não só nestes cinco anos, mas durante toda a vida. Pela incansável força que me transmitiu e pelos valores que fazem de mim a pessoa que sou hoje.

Aos meus avós, que infelizmente hoje já não estão cá, a quem também dedico este trabalho, por iluminarem em mim o caminho da vida. A eles, não me parece que haja uma lista de adjectivos que aqui possa apresentar que caracterize a minha profunda gratidão.

À professora Doutora Ana Cristina Ferreira Almeida, o meu agradecimento especial, pelo facto de ter apoiado este projecto desde o primeiro momento, todos os suportes formais e informais que me disponibilizou, pelo seu saber, ensinamento e desafios estimulantes, bem como pela orientação esclarecida e rigorosa não menos importante, energia e jovialidade contagiantes.

À professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro, um agradecimento muito especial por todos os ensinamentos, partilha, desafios, incentivos e por todo o tempo disponibilizado sempre com alegria e boa disposição. Obrigada/o por acreditar em mim e nas minhas capacidades.

Aos meus professores, Prof. Doutor Armando Mónica e Prof. Doutor Miguel Oliveira, pelo inesgotável apoio, constante confiança e sincera amizade.

Os meus agradecimentos também se dirigem à Dr.^a Lurdes Mateus, que sempre mostrou disponibilidade e uma grande simpatia.

Ao meu eterno amigo e companheiro Deolindo, obrigado por ter estado ao teu lado e aprender contigo a ver o mundo de forma mais positiva. Acima de tudo obrigada pela amizade e amor!

Aos Familiares e Amigos que auxiliam, amparam, aconselham e engrandecem o meu percurso pessoal e académico.

Índice

	Página
Introdução.....	1
I - Enquadramento teórico e conceptual	
1. A formação pessoal e social do Psicólogo	4
1.1. Teorias e modelos do desenvolvimento humano no início da idade adulta: conhecer o estudante universitário	5
1.2. Família: outro contexto de desenvolvimento do estudante	10
2. A reorganização do Ensino Superior – Processo de Bolonha	12
2.1. A formação académica do Psicólogo no Espaço Europeu de Educação Superior	15
2.1.1. Competências e funções do Psicólogo da Educação	16
2.2. Competências profissionais na formação em Psicologia	19
3. O Estágio Curricular em Psicologia	22
4. Percepções dos Estudantes	28
II – Estudo Empírico	30
1. Problema de investigação e contextualização	30
2. Objectivos da investigação	31
3. Metodologia	31
3.1. Caracterização da amostra / Participantes	32
3.2. Descrição do instrumento utilizado	34
3.3. Procedimentos	40
4. Apresentação e discussão dos resultados	42
4.1. Estudo do instrumento	42
4.2. Estudo quantitativo	43
4.3. Análise qualitativa das respostas abertas	47
Conclusões	50
Referências Bibliográficas	53

Introdução

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, conforme sistematizam os documentos (e.g., directivas de Bolonha pelo Projecto EuroPsy, Bartram et al., 2001; Bartram & Roe, 2005; Morgado, 2004). Importa verificar se essas aquisições são reconhecidas pelos próprios estagiários, no modo como percebem as suas vivências. Que valias e dificuldades atribuem a este período específico de aprendizagem experiencial situada em contexto real de trabalho?

No caso dos cursos desta área de conhecimento, cursos de Mestrado Integrado de Psicologia, a aprendizagem de prática efectiva apenas surge no 5.º ano do plano curricular, sendo, então, uma tipologia de trabalho académico que surge pela primeira vez para os estudantes na generalidade, constituindo uma nova tarefa de desenvolvimento ou um vector diferenciado de aprendizagem, à qual cada um se adaptará, conforme os seus próprios recursos, as circunstâncias institucionais, a rede social e as condições em que decorra a supervisão do Estágio.

O Estágio Curricular, como as demais transições, é vivenciado com alguma apreensão e expectativa pelos seus principais protagonistas – os estagiários. Quando os estudantes se preparam para a sua primeira experiência no “mundo real”, levantam um conjunto de questões e confrontam-se com dúvidas acerca de como se relacionar com as pessoas num determinado contexto, como interagir com os supervisores, com os restantes profissionais, com os “clientes”, como se devem apresentar, 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 (Matthews & Matthews, 2006).

Para Susana Caires (2003), o estágio trata-se de “(...) um período de intensa exploração e descoberta de si próprio, dos outros e dos

contextos onde passará a movimentar-se” (p.137), pautado por uma multiplicidade de cognições e afectos que, pela sua diversidade, intensidade e complexidade, fazem do estágio um dos momentos mais ricos e desafiantes do percurso dos alunos do Ensino Superior. Alguns destes desafios prendem-se com a adopção de novos papéis, a adaptação a um novo contexto, com rotinas, regras e “padrões” distintos do meio académico, bem como o afastamento da rede social construída ao longo dos primeiros anos do curso.

Apesar dos múltiplos ganhos decorrentes desta experiência, são também várias as dificuldades vivenciadas, podendo o estágio surgir como ocasião para alguns desequilíbrios nas esferas física e psicossocial da vida dos estagiários. Entre eles, a literatura destaca os elevados níveis de stress e ansiedade experienciados, o acentuado desgaste físico e emocional, as alterações nos padrões de sono e de apetite ou alguns sintomas depressivos (Caires, 2001; Capel, 1997; Matos & Costa, 1993; Pinheiro, 2005).

Ao longo desta etapa inicial de profissionalização, são múltiplas as oportunidades que se oferecem à/ao estagiária(o) para concretizar a sua formação, ao nível prático e experiencial. Nesse sentido, ainda enquanto estudantes, os estagiários defrontam-se com novas situações de aprendizagem, assumindo novos papéis e funções, sendo expostos, ao mesmo tempo, a situações de provação, em que os conteúdos, contextos, condições e processos são, parcialmente, por si geridos, e são também avaliados por novas pessoas e entidades. O estagiário¹ aprende, quer através da observação de profissionais mais experientes, quer pela experiência directa, quer pela reflexão sobre os actos de planificação, interacção e efeitos produzidos (Schön, 1987). Aprende, ainda, pela exploração do meio, recursos ou “ferramentas” que o estágio lhe proporciona.

¹ Por motivos práticos usamos o género masculino para nos referirmos, igualmente, ao caso das estagiárias.

Ao longo de um ano lectivo, e por meio de uma verdadeira metodologia do aprender fazendo, o novato (ou principiante)² tem a oportunidade de construir activamente uma forma pessoal de conhecer, bem como de se familiarizar com as normas, os valores e a cultura de uma classe profissional que está prestes a integrar. O seu envolvimento num conjunto de papéis, actividades e responsabilidades, de âmbito e natureza diversa, em interacção com diferentes agentes, e encerrando diversos desafios e níveis de exigência e reflexão, fazem do estágio pedagógico um espaço privilegiado do desenvolvimento pessoal e profissional dos Estagiários em Psicologia (Ferreira & Hood, 1990).

De entre os desafios e exigências desta sua iniciação na prática profissional destacam-se: o extenso rol de conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas que é esperado que o aprendiz de Psicologia assimile e passe a dominar, aplicando-os nos diferentes “palcos” em que o Psicólogo actua (escola, sala de aula, gabinete de consultas, Centros de Saúde, Centros de Acolhimento, Empresas, etc.) e na interacção com diversos actores (alunos, outros profissionais, pais/encarregados de educação, funcionários, supervisores, superiores hierárquicos, etc.), com finalidades diversas, como de prevenção, avaliação, modificação, promoção.

No âmbito das dificuldades vivenciadas pelos estagiários neste período de transição, a relação mantida com o(s) supervisor(es) emerge como uma dimensão central, sendo apontada por alguns autores como um factor determinante da qualidade desta experiência (Alarcão & Tavares, 2003; Caires, 2001, 2003; Hawkey, 1997; Ryan, Toohey & Hughes, 1996).

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

² Adoptamos a designação de “novato” para significar principiante ou iniciado, numa escala de construção de perícia, por aproximação à designação de *novice* (Dreyfus & Dreyfus, 1980), como a primeira etapa na formação da competência, enquanto profissional ou agente de determinada área de especialidade.

desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários (Alarcão & Tavares, 2003; Caires & Almeida, 2001; Soares, 1995).

Tomando em consideração a revisão de alguma literatura em torno destas questões, e em larga medida condensada no inventário de vivências e percepções no estágio do ensino superior (Caires, 2003), quisemos descrever o modo como estagiários de psicologia vivenciam e percebem diversos aspectos do seu estágio. Com o objectivo paralelo de apreciar se o currículo dos primeiros anos da formação prepara teórica, instrumental e atitudinalmente os estudantes para o exercício profissional, e por razões de acessibilidade e conveniência, comparámos duas sub-amostras de estagiários de Psicologia, das Universidades de Coimbra e do Minho. Antes, porém, faremos uma incursão pelas teorias do desenvolvimento, particularmente daquelas que visam o estudo de “jovem-adulto”. Daremos, também, conta do quadro legal da formação, no espaço europeu de educação superior, revendo, ainda, as competências esperadas do psicólogo, com destaque para o perfil de psicólogo da educação. Passamos superficialmente sobre o conceito de “percepções” para introduzirmos o estudo empírico.

I - Enquadramento teórico e conceptual

1. A formação pessoal e social do Psicólogo

Pensar a situação de estágio e as vivências de estágio, sem equacionar a pessoa que corporiza a situação, nas suas características, aptidões, interesses ou percepções não faria sentido, na lógica sistémica ou de interacção em contexto real, autêntico em que nos posicionamos e seguimos na análise que define este estudo.

E porque se trata de “olhar” para a pessoa do estagiário numa fase de transição, marcante na sua trajectória académica e profissional, na diferenciação de aspectos intra e interpessoais, importa fazer incidir a atenção sobre o que prevêm os modelos do desenvolvimento e,

particularmente, na etapa em que predominantemente os estudantes universitários se situam no momento do estágio, para melhor compreender as suas possibilidades de construção da aprendizagem e, por consequência, as condições para a sua promoção pessoal e profissional.

Rodrigues, Pereira e Ferreira (2006) referem que o estudante do ensino superior se situa num período de desenvolvimento designado de “jovem-adulto”. Tal expressão pretende traduzir uma etapa específica, de génese da personalidade, que resulta do prolongamento da escolaridade, dependência económica dos pais ou entidade de apoio, a par do aumento do poder de gestão dos recursos financeiros, maior mobilidade física e cultural, distanciação do meio familiar, contacto com outros meios mais estimulantes, necessidade de maior comunicação, exploração, iniciativa, criatividade, para responder às solicitações aumentadas (Pinheiro, 1994).

1.1. Teorias e modelos do desenvolvimento humano no início da adultez: conhecer o estudante universitário³

As diversas teorias do desenvolvimento (e.g., Piaget, Erikson, Kohlberg) influenciaram o movimento para o estudo do desenvolvimento do estudante universitário (Astin, 1984; Hawkins, Oesterle, S., & Hill, 2004). E vários autores nacionais e estrangeiros se têm debruçado sobre esta etapa da vida. É no trabalho de alguns deles que procuramos fundamento para a compreensão do estatuto e modo como os jovens adultos se ajustam ao contexto universitário, através de um conjunto de características que lhes permitam a resolução bem sucedida das tarefas essenciais, e o pleno desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993; Silva, 2003).

Durante a frequência do ensino superior processam-se mudanças no desenvolvimento a vários níveis (cognitivo, afectivo e psicossocial, cf.

³ A maioria das teorias defende o desenvolvimento por estádios postulando uma diferenciação, integração e complexidade progressivas no modo como os indivíduos pensam, valorizam e se comportam (Erikson, 1982, 1990, Chickering & Reisser, 1993, Marcia, 1990, cit. in Silva, 2003, p. 97). Este movimento é tipicamente visto como ordenado, sequencial, hierárquico, evoluindo de níveis inferiores para estádios superiores.

Rodrigues et al., 2006) que motivam o estudo das relações entre o desenvolvimento do estudante universitário e o seu sucesso ulterior. Estas mudanças interferem no seu envolvimento com a instituição, ao que não é alheio o impacto institucional na vida do estudante.

O primeiro investigador a prestar uma atenção especial ao desenvolvimento dos estudantes universitários foi Nevitt Sanford (1962, in Ferreira & Hood, 1990), relacionando o desenvolvimento da personalidade com o processo de orientação e o currículo académico. Depois dele, outros autores reiteraram a chamada de atenção para o desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior, paralelamente à qualidade dos contextos académicos na promoção desse desenvolvimento. Nesta vertente inscrevem-se aqueles para quem o objectivo da educação superior deve ser ajudar os estudantes no seu desenvolvimento óptimo, estimulando o crescimento psicológico para a maturidade e pensamento reflexivo, o alocentrismo, a empatia, o altruísmo, a autonomia e as competências nas relações interpessoais e integração (Pinheiro, 1994).

Arthur Chickering e Linda Reisser (1993) defendem que em níveis de escolaridade mais elevada, como é o caso do estudante típico do Ensino Superior, deve promover-se o desenvolvimento, em sentido lato, do talento e do potencial de cada indivíduo, corroborando que o desenvolvimento, além de um processo de maturação interno, envolve os desafios e as oportunidades proporcionadas pelo ambiente da aprendizagem. Neste sentido, sempre que se verifica uma congruência e ajustamento entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas, há desenvolvimento. Da teoria inicial de Chickering (1969, 1976, in Rodrigues et al., 2006), que concebe o desenvolvimento do jovem adulto, estudante do ensino superior, com base numa estrutura de sete vectores do desenvolvimento, resultou a proposta da sequência estrutural (Chickering & Reisser, 1993) nas dimensões: 1. desenvolver um sentido de competência, 2. desenvolver e integrar as emoções, 3. desenvolver a autonomia em direcção à independência, 4. desenvolver as relações

interpessoais, 5. adquirir ou consolidar a identidade, 6. desenvolver um sentido de vida, e 7. desenvolver a integridade. Os autores referem, ainda, que a resolução favorável dos quatro primeiros vectores é necessária para o desenvolvimento da identidade, por sua vez, necessária para o desenvolvimento de um sentido de vida e de integridade. De acordo com Graça Seco e colaboradores (2005), o vector relativo ao “desenvolvimento da autonomia” emerge como aquele que influencia mais significativamente o sucesso adaptativo ao ensino superior.

Para Vincent Tinto (1975), à medida que os estudantes avançam no seu processo de ajustamento ao contexto universitário, é-lhes requerido algum nível de autonomia relativamente ao seu grupo social de origem, à sua família e aos antigos pares. Santos (2001), retomando outros autores refere que o suporte social actual permite aos estudantes uma integração social bem sucedida, com conseqüente diminuição da probabilidade do abandono escolar. Se as interacções estabelecidas entre o estudante e o contexto forem percebidas como satisfatórias e recompensadoras, é facilitada a adaptação do estudante ao sistema. Se as suas experiências e interacções forem negativas serão reduzidos os níveis de integração e haverá maior probabilidade de afastamento do estudante da comunidade académica. Quanto maior o nível de integração académica e social do estudante, maior o seu compromisso com os objectivos da instituição e maior a probabilidade de aí permanecer.

Ainda neste grupo teórico, que foca o processo de envolvimento, integração, desenvolvimento ou socialização do estudante universitário na interacção com a instituição universitária, encontramos o modelo de Astin (1984). Como um dos primeiros autores a propor um modelo desta natureza, desenvolveu uma teoria de envolvimento, definindo o conceito de *envolvimento* como a quantidade de energia física e psíquica que o estudante universitário dedica às suas experiências académicas (Astin, 1984). É de extrema importância explorar activamente as experiências proporcionadas pelo ambiente académico, pois é da qualidade deste envolvimento que irá resultar o seu desenvolvimento e grau de adaptação ao sistema de ensino. Astin (1997) sugere que a persistência escolar está

fortemente associada às relações entre os estudantes e os pares, e às interações entre os estudantes e a instituição. É da quantidade e da qualidade do envolvimento que resultam a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Porém, é igualmente da responsabilidade da instituição promover o envolvimento do estudante. O estudante desempenha um papel activo e determinante neste processo, na medida em que o seu maior ou menor envolvimento nas vivências académicas condiciona o seu desenvolvimento ulterior. Para Astin (1997) os indicadores tradicionais de eficiência institucional, tais como um corpo docente altamente especializado e recursos abundantes, são medidas pobres da qualidade dos desempenhos dos estudantes, já que é no seio das relações entre estudantes e ambiente institucional, físico e humano, que se estabelecem as condições de desenvolvimento do estudante.

Chickering relacionando a sua teoria com as condições diversificadas e experiencialmente estimulantes, do meio universitário sugere novos padrões de interacção social, que podem contribuir para o desenvolvimento específico de cada estudante. Todavia, essa influência pode acontecer durante ou após um período de moratória, exploração, descoberta ou experiência. A esta influência está associada a estrutura e organização institucional, na clareza e consistência dos objectivos, nas práticas pedagógicas, nos grupos e cultura estudantil e formas de residência.

O modelo de Pascarella e Terenzini (1991) segue essencialmente esta lógica de que diferentes ambientes académicos produzem efeitos diferentes na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Sistematizam cinco grupos de variáveis do crescimento, por influência directa ou indirecta: *características pessoais do estudante* (rendimento académico, personalidade, competências), *características organizacionais e estruturais das instituições* (selectividade, tamanho da instituição, política administrativa, currículo académico); *ambiente da universidade* (gerado pelos agentes socializadores, colegas e professores), *interacções 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 (Pascarella & Terenzini, 1991). Deste grupo de variáveis, as que se constatou terem maior relevância para o desenvolvimento foram as características pessoais do estudante e a interacção que estabelece com os outros (cf. Silva, 2003).

De facto, as teorias de Pascarella (1980), Pascarella e Terenzini, (1991) e de Tinto (1975) enquadram-se nesta preocupação, e procuram explicar o efeito ou impacto da universidade sobre o desempenho académico dos estudantes ao nível da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo e integração. Estes investigadores partem do pressuposto de que o ambiente da instituição (formal e informal), em articulação com as características intrapessoais dos estudantes, mais o seu envolvimento nas actividades académicas e sociais contribuem para a sua adaptação e bem-estar. Assim, o ajustamento ao ensino superior parece ter duas componentes: um de carácter mais académico (mais relacionado com hábitos de estudo, gestão do tempo, preparação para os exames ou trabalhos e rendimento académico) e outra de carácter mais social (o relacionamento com os colegas com os professores e outros elementos da faculdade, cf. Silva, 2003, pp.115-116).

É, realmente, inquestionável a importância que o meio universitário exerce sobre o desenvolvimento integral do estudante, havendo uma corrente que centra as suas preocupações no valor das dimensões definidas em termos de subculturas estudantis (Clark & Trow, 1966, in Ferreira, 1991, p.93). Esta perspectiva sugere que estudantes, numa subcultura específica, apresentam valores e comportamentos semelhantes, com tendência a influências mútuas. Aqueles investigadores identificam quatro tipos de subculturas estudantis (académica, social, vocacional e a subcultura não-conformista) que derivam da combinação de duas variáveis: (1) o grau com que os estudantes se comprometem com as ideias (muito ou pouco) e (2) o modo como os estudantes se identificam com a sua escola (muito ou pouco).

Ainda, do ponto de vista vocacional, a escolha de uma profissão pode, de acordo com John Holland (1966, 1973, 1985, in Ferreira, 1991), ser expressão da personalidade. Consoante os indivíduos são caracterizados por um ou mais de seis tipos de personalidade (Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional), assim a sua escolha pode ser influenciada e, por consequência, a sua percepção de satisfação e eficácia.

Concluindo esta breve revisão acerca das teorias que auxiliam a compreender o jovem adulto, estudante universitário, diremos que, para além das características pessoais e organizativas da instituição de formação, o ambiente universitário pode facilitar a interacção do indivíduo, constituindo um suporte efectivo, emocional e instrumental para uma vivência do meio universitário favorável à construção da identidade e desenvolvimento psicossocial integrado.

Muito embora, ao focarmos a atenção no desenvolvimento do estudante universitário no contexto inerente ao estatuto de estudante, portanto, na universidade, e apesar da natureza e a intensidade dos estímulos académicos e sociais se revelarem determinantes na promoção do seu desenvolvimento, há que considerar, concomitantemente, os ambientes informais da vivência do estudante de ensino superior, seja, nas características familiares que influenciam, designadamente, o seu envolvimento nas actividades académicas e sociais adjacentes, e que podem melhor ou pior contribuir para o seu ajustamento académico e social, integrando as interacções dos estudantes com o ambiente global, interferindo no modo como o estudante se movimenta, como cada um interpreta o meio e assume as mudanças desenvolvimentais (Santos, 2001).

1.2. Família: outro contexto de desenvolvimento do estudante

Num estudo com o objectivo de compreender a relação entre o suporte parental e o ajustamento em jovens universitários durante os dois primeiros anos de Universidade, Holahan, Valentiner e Moos (1987, in Silva. & Ferreira, 2009), concluíram que o suporte parental (níveis

elevados de coesão e expressividade de sentimentos) e a ausência de conflito no relacionamento com ambas as figuras parentais revelam-se directa e indirectamente relevantes para a adaptação na transição para a universidade, através da disposição para a sociabilização por parte dos estudantes, ao longo dos dois primeiros anos.

Aqueles autores citam outras investigações (e.g., Barber, Oslon & Shagle, 1994; Soucy & Larose, 2000), com estudantes universitários, que constataram que o controlo psicológico e comportamental exercido pelos pais era preditor do ajustamento à universidade. Enquanto que o controlo psicológico se apresentava negativamente associado ao ajustamento, o controlo comportamental revelou-se positivo, facilitando o ajustamento social do estudante universitário e o compromisso para com a instituição, ao promover a regulação do comportamento. O controlo psicológico é considerado, pelas investigadoras, um precursor de problemas sociais e emocionais bem como da ausência de compromisso para com a instituição.

A análise dos estudos sobre o funcionamento familiar (ao nível da vinculação, suporte social e ambiente familiar) permite identificar características familiares que se constituem facilitadores ou factores de vulnerabilidade aos processos de desenvolvimento psicossocial e aos processos adaptativos dos indivíduos, da infância à vida adulta, face aos novos contextos de vida.

Ao nível do ensino superior, de um modo geral, os estudos sobre os contributos da família indiciam o papel positivo exercido pelos laços afectivos, pela coesão e expressividade, pelo suporte parental e pela facilitação do processo de separação/individuação para o desenvolvimento e integração do indivíduo. Por outro lado, o conflito, a ausência de apoio e a vinculação disfuncional parecem estar associados a comportamentos de inadaptação do jovem adulto e a dificuldades ao nível do seu desenvolvimento psicossocial (Silva & Ferreira, 2009).

Para bem suceder no ensino superior, e concretamente, na etapa de estágio, há pois, que aprender a lidar com um conjunto de novas circunstâncias que se deparam aos estudantes pela primeira vez. Na

actual conjuntura, à vivência e transição no desenvolvimento acrescem factores inerentes à própria modificação estrutural e de funcionamento das instituições formativas, pelo que sentimos necessidade de apresentar o modelo de ensino e de aprendizagem no ensino superior.

2. A reorganização do Ensino Superior – Processo de Bolonha

A 19 de Junho de 1999, os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus, entre os quais o Português, subscreveram a Declaração de Bolonha, acordo que estabelecia como objectivo central a constituição do espaço europeu de ensino superior, até 2010 (cf. Dec-Lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro).

A Declaração de Bolonha, que prometia revolucionar o panorama do Ensino Superior em Portugal, define um conjunto de passos e medidas, tendo em vista a harmonização dos diferentes sistemas europeus de Ensino Superior. Assim, os signatários da Declaração de Bolonha comprometeram-se, até 2010, coordenar as respectivas políticas de ensino num novo modelo de organização, de modo a tornar os respectivos sistemas equivalentes e comparáveis, promovendo a construção de um espaço europeu de educação superior comum e qualidade da formação melhorada. Prevê-se que este espaço seja atractivo e incentive a frequência dos estudos de nível superior, que seja competitivo e de coesão europeia, aumentando e alargando a empregabilidade dos seus diplomados, reconhecimento internacional de habilitações, facilitando a mobilidade, quer a estudantes como a profissionais.

A Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, introduziu nova alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, no que se refere à reorganização do Ensino Superior, consagrando: a adopção do modelo de organização do Ensino Superior em três ciclos; a adopção do sistema Europeu de créditos (ECTS – European Credit Transfer System) baseado na carga de trabalho dos estudantes; a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no

desenvolvimento de competências; a criação de condições de acesso à aprendizagem ao longo da vida.

De um modo geral, os cursos antes oferecidos passam a estar organizados em ciclos de estudos, dois na formação inicial, incluindo um primeiro, que em Portugal conduz ao grau de Licenciado com atribuições diferentes da anterior Licenciatura, com um papel relevante para o mercado de trabalho nacional e europeu, por ser uma iniciação a uma área do saber, com uma duração de seis a oito semestres (3 anos), equivalente a um mínimo de 180 créditos (ECTS), e um segundo ciclo de formação graduada profissionalizante que, em Portugal conduz ao grau de Mestre (em regime de Mestrado Integrado), com uma duração de três a quatro semestres, que corresponde a 90 ou 120 créditos (ECTS). O terceiro e último ciclo de estudos preconizado conduz ao grau de Doutor, consubstanciando estudos pós-graduados de especialização (cf. Decreto – Lei nº 74/2006, de 24 de Março).

Ao terminar o 2º ciclo de formação, o aluno deverá ter adquirido conhecimentos teóricos aprofundados na área escolhida, sendo tal objectivo assegurado pela frequência de disciplinas específicas. De acordo com a proposta do Diploma Europeu de Psicologia, o estudante realizará um seminário de investigação e um estágio curricular. Este último tem em vista iniciar o aluno na prática profissional sob supervisão para que desenvolva competências fundamentais à sua futura actividade profissional. Desde logo se salientam as competências instrumentais que passam pela capacidade de integração de aspectos teóricos e práticos da sua própria aprendizagem. Igualmente importante será o desenvolvimento de competências interpessoais, onde se deve pôr em destaque o trabalho de grupo e mais especificamente a colaboração com profissionais da Psicologia e de áreas afins, bem como a participação na discussão de “casos” que se encontrem em seguimento na instituição de acolhimento do aluno. Como competências sistémicas há a referir o início da utilização de procedimentos e técnicas próprias da actividade de um profissional da respectiva área sob rigorosa supervisão. Findo o

estágio, o aluno deverá elaborar um relatório das actividades desenvolvidas.

Quanto ao Seminário, a sua principal finalidade é iniciar o aluno na investigação, fazendo-o participar em projectos, contactar com pesquisa básica ou aplicada em curso no domínio de saber em causa. Assim, o aluno, treina competências da análise sistemática, autoregulação e de reflexão, além de organização e gestão do tempo face às tarefas propostas. A elaboração de uma monografia será a finalidade desta actividade académica. Em suma, esta experiência de investigação constitui uma mais valia para a formação de profissionais de prática psicológica. De facto, destina-se a desenvolver uma “atitude de investigação” no exercício profissional: maior rigor e contextualização na análise dos problemas e das potencialidades de mudança e na escolha e adaptação de métodos apropriados à especificidade da situação, bem como maior capacitação para a necessária avaliação da intervenção realizada (Morgado, 2004, pp. 7-8).

Cada curso tem a sua concepção em função dos seus objectivos e pressupostos fundamentais, e o seu desenvolvimento deverá permitir a aquisição ou desenvolvimento de determinadas competências cognitivas, comportamentais e de comunicação gerais e específicas. Existem, efectivamente, competências básicas e transversais a vários profissionais, como o desenvolvimento de capacidades psicológicas (afectivas, cognitivas, volitivas), sociais, éticas, culturais, comportamentais que constituem um núcleo essencial à sua preparação e formação geral. Estas competências são actualizadas conforme os conteúdos programáticos e os resultados de aprendizagem visados, sendo a sua organização, gestão e avaliação específica das áreas de conhecimento (Tavares, 2003).

Livas (2000, in Monereo & Pozo, 2003) «destaca como competências fundamentais de todo o estudante universitário, as capacidades de resolução de problemas (bem e mal definidos, interpessoais e de trabalho de grupo, metacognitivas de autoconfiança, autodirecção e auto-avaliação e as relativas a ser capaz de manter uma aprendizagem permanente ao longo da vida» (p.26). Aqueles autores,

tentando sintetizar os contributos de diferentes investigadores, afirmam que, de um modo geral, essas competências poder-se-iam agrupar em competências de ensinar e aprender: a aprender e a pensar; a cooperar; a comunicar; a estabelecer empatia, a ser crítico e a automotivar-se.

2.1. A formação académica do Psicólogo no Espaço Europeu de Educação Superior

Remetendo em particular para o caso da formação em Psicologia, alertamos para as suas particularidades, tal como a seguir se evidencia, no documento elaborado acerca da «Implementação do Processo de Bolonha» a nível nacional, por área de conhecimento: Psicologia e Ciências da Educação» (Morgado, 2004). «As tarefas que um Psicólogo é chamado a desempenhar, são pela sua complexidade e responsabilidade impossíveis de implementar num período de tempo inferior a seis anos com uma carga horária correspondente a 360 ECTS. Na verdade, de uma forma muito geral devemos considerar que no final da sua formação este profissional deve possuir competências que lhe permitam actuar em três níveis. Em primeiro lugar ter capacidade e conhecimentos para poder identificar necessidades, definir objectivos e escolher metodologias e técnicas inerentes à função a desempenhar. Em segundo lugar, estar preparado para executar tarefas de avaliação psicológica e peritagem (envolvendo a descrição, explicação e predição dos comportamentos dos indivíduos, grupos e organizações, em interacção com os contextos, através de métodos próprios da sua área científica). Em terceiro lugar estar capacitado para realizar intervenção psicológica, de forma a prevenir o desajustamento e a promover a eficiência e o bem-estar, dos indivíduos ou grupos. Destaquemos, ainda, que todas estas actividades requerem da parte destes profissionais, como aliás acontece em outras profissões, compromissos éticos para os quais os alunos deverão igualmente ser sensibilizados durante a sua formação académica.

Só com uma formação longa este profissional poderá desempenhar as suas funções em áreas de actuação múltiplas e diversificadas que vão desde a saúde, à educação, à protecção social, à justiça, ao desporto, às empresas, sem esquecer a investigação e o ensino (Morgado, 2004, pp. 9-10).

Naquele documento são perfilados os psicólogos das diferentes áreas de especialização, salientando algumas das tarefas habitualmente realizadas por um Psicólogo com formação na respectiva área.

Bartram e Roe (2005) descrevem competências primárias, no contexto do Diploma Europeu de Psicologia, comuns a todos os psicólogos (e.g., especificação dos objectivos/metastas e de critérios de consecução; avaliação (individual e em grupo); desenvolvimento de planos, produtos ou serviços; intervenção informação e comunicação, como dar feedback ou elaborar relatórios). Estes autores concretizam essas competências para as três grandes áreas da psicologia: educação, saúde ou clínica e trabalho ou organizações

2.1.1. Competências e funções do Psicólogo da Educação

Porque é na área de Psicologia da Educação que nos situamos na nossa formação, importa rever o perfil previsto para um adequado desempenho das funções profissionais.

Bartram e Roe (2005), relativamente à Psicologia da Educação indicam possíveis áreas de trabalho em escolas, instituições de educação, serviços públicos, agências governamentais, e eventuais colaboradores (e.g., equipe de suporte, pedagogos, especialistas em didáctica), sendo “clientes” indivíduos, estudantes, pais, professores, escolas, agências públicas. O fim último da sua participação é o da optimização da aprendizagem e adaptação dos indivíduos a contextos educativos, usando ferramentas variadas, de testes a equipamento pedagógico, informatizado, passando pela observação, entrevistas, inquéritos; modelação de comportamento, métodos de análise das necessidades,

desenho curricular, planos de mudanças, métodos de aprendizagem e avaliação de desempenho, de processos, de produtos ou serviços.

São vários os documentos que ensaiam sistematizações que se caracterizam como não exaustivas ou exclusivas. Tomámos como referência aquela do documento de implementação de Bolonha em Psicologia (Morgado, 2004) e que refere como funções prioritárias as que a seguir elencamos de forma abreviada: promoção do sucesso escolar; prevenção do abandono escolar; avaliação global dos alunos tendo em vista a detecção e posterior intervenção relativamente a problemas de desenvolvimento e/ou dificuldades de aprendizagem, em diferentes graus de ensino e formação; prestação de apoio psicopedagógico em colaboração com família e professores, formadores e outros técnicos; planificação e implementação de programas de intervenção; reconhecimento, certificação e validação de competências adquiridas, em contextos de formação e de trabalho; consultoria aos diversos agentes actuando nas áreas da educação, da formação e do emprego, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida ; planeamento e execução de actividades de orientação e desenvolvimento da carreira em todos os graus de ensino e no âmbito do sistema de formação/emprego; planificar e implementar programas de educação/formação parental e de intervenção comunitária; avaliação/intervenção na qualidade dos contextos de sociabilização formais e informais.

Para efectuar um tal conjunto de actividades de forma articulada e integrada considera-se que este profissional deve possuir sólidas competências académicas e técnicas a adquirir durante o 2º ciclo de formação e no ano subsequente de prática profissional supervisionada (ou estágio) das quais salientamos conhecimentos aprofundados na área da psicologia do desenvolvimento, da personalidade, da aprendizagem, da educação e do comportamento vocacional ao longo do ciclo da vida, bem como um domínio dos métodos de avaliação e intervenção gerais e específicos e das modalidades de investigação com maior aplicação no domínio da psicologia da educação.

Como competências pessoais destacam-se: capacidade para trabalhar em equipa e interagir com outros agentes educativos e com profissionais de outras áreas de saber; capacidades de comunicação, orais e escritas, fundamentais para a elaboração de relatórios e outros documentos a ser fornecidos a profissionais e não profissionais; capacidade de escuta e de realização de actividades, individualmente e em grupo, com crianças, jovens e adultos em contextos de formação e de emprego.

Actualmente, as saídas profissionais dos psicólogos com formação nesta área são basicamente as seguintes: Serviços de Psicologia e Orientação (SPO's) em estabelecimentos de Ensino Público e Privado, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário; creches e outras instituições para acolhimento de crianças; Equipas/Projectos de Intervenção Precoce, Sócio-educativa e Comunitária; Centros Comunitários com valência de Psicologia para apoio psicológico nas transições desenvolvimentais, ao longo do ciclo vital; Serviços de Apoio Psicológico, Informação e Orientação em estabelecimentos de Ensino Superior; Estabelecimentos de Ensino, Públicos e Privados, vocacionados para o apoio educativo a crianças e jovens com necessidades educativas especiais; Serviços de Informação e Orientação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (Centros de Emprego e Centros de Formação); Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Profissão liberal – actividade desenvolvida pelo Psicólogo, de forma independente, tendo em vista a avaliação e a intervenção psicológica junto de educandos e/ou formandos, bem como das suas famílias; Docência e investigação científica.

Dada esta apresentação, somos convidadas a inferir que a formação do psicólogo da educação o habilita a intervir em diversos contextos, assumindo diversas funções (na avaliação, planificação, supervisão, acompanhamento, dinamização, etc.), junto de diferentes agentes sociais. Não surpreende, portanto, que possa actuar em instituições de diversas vocações, distintas nas atribuições e prestação de serviços, mas comungando de uma valência formativa ou educacional.

Daí que podemos encontrar psicólogos da educação subsidiários de instituições de natureza diversa, com um suporte teórico, metodológico ou instrumental capaz de participar na adequação do comportamento humano em diferentes contextos.

2.2. Competências profissionais na formação em Psicologia

A necessidade de investigar o desenvolvimento de competências profissionais relativas ao processo de formação em Psicologia e a propósito das necessidades no campo de trabalho do psicólogo é um aspecto científico orientador, não somente da actualização dos programas político-pedagógicos dos cursos de Psicologia mas, certamente, da avaliação do grau de satisfação e eficácia da intervenção dos psicólogos aquando no exercício da actividade profissional (Matos, 2000). O curso de formação do psicólogo deve constituir uma plataforma para o desenvolvimento de profissionais capazes de responder, ao mesmo tempo, às necessidades de aperfeiçoamento da ciência psicológica e ao atendimento de necessidades sociais.

De acordo com alguns autores (e.g. Coll, 2003; Cruz & Schultz, 2009), na formação profissional do psicólogo ocorre, normalmente, a super valorização do conhecimento teórico ou tecnicista, em detrimento do conhecimento prático adquirido pela experiência directa. Assim, uma educação formal pelo discurso não é suficiente para um conhecimento de aplicação eficaz, no quotidiano de trabalho. A formação em Psicologia deve pressupor e garantir uma formação científica sólida, que promova a superação da dissociação entre teoria e prática, vinculando a capacidade de conhecimento da realidade social e científica com a possibilidade de transformação delas mesmas (Matthews & Matthews, 2006). Segundo Cruz e Souza (2006, in Cruz & Schultz, 2009), construir a inserção profissional no mundo do trabalho implica conhecimentos diversos. Diante das transformações do mundo actual e das diferentes exigências do trabalho e da profissão, é necessário desenvolver competências essenciais para agir de forma eficaz, segura, consequente e antecipatória,

visando reduzir riscos para si e para os outros. Em sentido geral, saber cuidar da inserção e do desenvolvimento profissional, pressupõe organizar os espaços vitais de aprendizagem e de interacção humana.

As competências são construídas por meio de processos de aprendizagem (Perrenoud, 1999). Para Le Boterf (2000) as competências requeridas pela organização onde se trabalha são adquiridas pela planificação e execução contínuas de actividades de treino. Compreender o processo de desenvolvimento de competências é estar de acordo com as situações, experiências vividas e aprendizagens transformadas em conhecimentos e habilidades que, por sua vez, são a base para a formação de atitudes, construindo a capacidade de actuar (Cruz, Pereira & Souza, 2004, in Cruz & Schultz, 2009). Em suma, consideram-se competências profissionais o repertório de comportamentos e habilidades cognitivas, sociais e emocionais que o psicólogo necessita para actuar com êxito na sua actividade profissional, que o qualificam, pela capacidade de articular saberes, frente a desafios encontrados no trabalho, sem perder de vista a necessidade de aferir essa competência a partir dos seus resultados.

Dreyfus e Dreyfus (1980) estabelecem um modelo de aquisição e desenvolvimento de competências, constatando que um estudante perpassa por cinco níveis sucessivos de competências, de iniciado, a iniciado-avanzado, competente, proficiente até perito.

Estes diferentes níveis são o reflexo de mudanças nos aspectos gerais da passagem de uma confiança em princípios abstractos, à utilização de uma experiência passada concreta, da modificação do modo como o formando se apercebe de uma situação, de conjunto de elementos a um todo no qual só algumas partes são relevantes, e da passagem de observador desligado a executante envolvido. Neste último está empenhado na situação, e já não se encontra do lado de fora da situação e do processo (Benner, 2005).

No seguimento da directiva europeia 48/89/EEC, referente ao reconhecimento mútuo das qualificações profissionais, 25 países membros da EFPPA (European Federation of Professional Psychologists' Associations, 1990), actualmente designada pela sigla EFPA, acordaram

num modelo geral de ensino de Psicologia, para uma efectiva preparação profissional. Assim, a formação completa e integrada em Psicologia visa dotar os futuros psicólogos de conhecimentos científicos, competências técnicas e competências de investigação indispensáveis às exigências específicas do exercício da Psicologia. O plano de estudos está organizado em duas fases complementares: uma primeira fase de formação não especializada (primeira fase do ciclo de estudos integrado), que se constitui como um núcleo estruturante da identidade da Psicologia e inclui uma formação mínima obrigatória, constitui uma condição necessária para a admissão à segunda fase do ciclo de estudos integrado, não conduzindo, contudo, a qualquer qualificação profissional, e não concedendo as competências necessárias para o exercício da Psicologia. Considera-se, no entanto, que ao terminar a primeira fase de estudos integrado, os estudantes possuem competências académicas suficientes nos diversos domínios da Psicologia, bem como em ciências psicológicas para, depois de adequada preparação na área da formação de professores, virem a exercer, com qualidade científica, funções docentes no ensino não superior. Uma segunda fase de formação complementar é especializada, profissionalizante (segunda fase do ciclo de estudos integrado), visando preparar os estudantes para o exercício profissional da Psicologia numa das suas áreas de especialização. Esta fase contempla a realização de um estágio, correspondendo a um ano de prática supervisionada, e de um projecto de investigação, consubstanciados num relatório de actividades e numa Dissertação de Mestrado. Porém, na sequência da Lei n.º 57/2008, de 4 de Setembro, que cria a Ordem dos Psicólogos Portuguesa e aprova os seus estatutos, só podem exercer legalmente a profissão de psicólogo quem tiver emitida cédula profissional, ou seja, tenha sido admitido como membro efectivo da Ordem, quem integre formação académica superior Reconhecida, e prática curricular na área da psicologia. Assim, os recém-diplomados de Psicologia necessitam de realizar mais um ano de estágio profissional na sua área de especialidade, perfazendo um total de seis anos de formação.

Então, aquando da realização de estágio curricular, os estudantes são *iniciados*. Não têm nenhuma experiência das situações com que possam ser confrontados. Só depois da experiência face a situações reais em número suficiente para notar os factores significativos que se reproduzem em situações idênticas, os aprendizes de profissão identificam «aspectos de situação» que, de acordo com o modelo de Dreyfus, os situa numa etapa de iniciados avançados.

Um psicólogo tornar-se-á competente quando começa a aperceber-se dos seus actos em termos objectivos ou dos planos a longo prazo, dos quais está consciente. Ao planear a acção considera quais os atributos e aspectos da situação, presente ou prevista, mais importantes e os que devem ser ignorados. O nível de proficiência é alcançado quando o psicólogo percebe elementos da situação que, à luz da sua experiência, lhe sugerem um padrão de acção e de integração dos acontecimentos recentes. Será um *expert* ou perito após adquirir bastante experiência prática dentro de um determinada domínio de conhecimento, que lhe permite compreender a situação global, a um nível de profundidade tal, que quase sem esforço de planificação, de maneira quase intuitiva, apreende de imediato o problema e o seu esquema de resolução.

3. O Estágio Curricular em Psicologia

Para a administração académica, a definição de objectivos de estágio não parece oferecer dificuldade, havendo consenso relativamente aos principais resultados ou aprendizagens a consolidar durante esta etapa. Trata-se de viabilizar a aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático, alargar o repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas, ensaiar o compromisso com uma carreira profissional, identificar áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento, ou ainda, desenvolver uma visão mais realista do

mundo profissional, em termos do que é exigido e das oportunidades que se oferecem.

Acerca dos múltiplos ganhos inerentes a esta experiência, uma vasta documentação está acessível, conforme podemos ler numa síntese exaustiva por Caires (1991). Retomando desta investigadora o contributo que o estágio poderá trazer na construção de uma visão mais realista do mundo do trabalho e das perspectivas de carreira destes futuros profissionais, veja-se Jardine e Field (1992), Cole e Knowles (1993), Kuzmic (1994); na promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de destrezas na sua área profissional (cf., Abreu, 1997; Alarcão, 1996; Malglaiive, 1997; McNally et al., 1994,); para o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais (Amaral et al., 1996; Arends, 1995; Espiney, 1997; Lacey, 1997; McNally et al., 1994, 1997; Caires, 1998); no aumento das oportunidades de emprego (Kuzmic, 1994, Skilbeck et al., 1994); o aumento do “diálogo” entre o Ensino Superior e o Mundo do Trabalho (Abreu, 1997; Alarcão, 1996; Canário, 1997; Espiney, 1997); na promoção de maiores níveis de maturidade e de autoconfiança nos alunos (Kuzmic, 1994; Simões & Ralha Simões, 1997; Sprinthall & Sprinthall, 1992; Zeichner, 1993a); no desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos (Alarcão, 1996; Lafromboise & Griffith, 1997; Skilbeck et al., 1994); no atenuar do impacto da transição da Universidade para o Mundo do Trabalho (Kuzmic, 1994; Ryan, Toohey & Hughes, 1996; Skilbeck et al., 1994; Turney, 1988); na promoção de níveis maiores de cristalização do autoconceito vocacional e dos valores de trabalho (Ryan, Toohey & Hughes, 1996; Skilbeck et al., 1994; Turney, 1988).

Apesar dos já referidos ganhos associados ao estágio, há ainda que salientar alguns dos aspectos negativos inerentes ao mesmo. Da revisão extensa de Caires (1998; 2001) são deles exemplo: a incapacidade ou, por vezes, a ausência de qualquer tentativa de integrar a teoria e a prática (Alarcão, 1996; Bullough & Gitlin, 1994; Costa, 1991); a dificuldade em organizar experiências adequadas para os estagiários

(Booth et al., 1995; Malglaive, 1997; Toohey et al., 1996), a focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas em detrimento de uma compreensão mais alargada dos sistemas e organizações (Barroso, 1997; Kuzmic, 1994), supervisão inadequada, inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores (Alarcão, 1996; Vieira, 1993), experiências de campo que podem “minar” o programa educacional (Machado, 1996; Ryan et al., 1996), exploração dos alunos enquanto “mão-de-obra barata” (Caires, 1996, Head et al., 1996, Ryan et.al., 1996, Pires, 1998), fraca sintonia entre instituição de formação e de estágio (Amiguinho et al., 1997; Caires & Almeida, 1997; Duquette, 1994; Hawkey, 1996; Martin, 1997), a pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições (Duquette, 1994; Hawkey, 1996; Martin, 1997; Ryan et.al., 1996).

Contudo, são vários os modelos de estágio seguidos pelas diferentes escolas de formação. De acordo com a literatura revista por Ryan e colaboradores (1996) podemos identificar várias formas de conceptualizar a interacção entre a componente teórica dos primeiros anos do curso e o estágio. Os autores descrevem quatro tipologias de estágios curriculares, respectivamente, como capacitação do aprendiz, orientado pelos objectivos académicos, com preocupações desenvolvimentais, ou privilegiando a articulação de conhecimentos e competências. Os tipos de estágio variam conforme a concepção de aprendizagem subjacente.

O estágio como capacitação entende que a aprendizagem é primordialmente activa, experiencial e indutiva e, por essa mesma razão, deverá passar pelo contacto e manipulação directa da realidade. Visa, a par do domínio de competências práticas importantes na área profissional, a gradual conquista de um maior à-vontade no papel e nas tarefas que lhe estão inerentes.

O estágio orientado pelos objectivos académicos subentende que a aprendizagem deve ter lugar em instituições de ensino especializado, sendo, posteriormente, o estagiário capaz de aplicar os conhecimentos

que foi aprendendo ao longo do seu percurso académico, e que sejam relevantes sob o ponto de vista profissional.

O estágio com preocupações desenvolvimentais concebe a aprendizagem, basicamente, como uma experiência de crescimento pessoal, implicando a reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional, ou o estudo de casos. O supervisor é uma peça fundamental no acompanhamento do aluno, também, no suporte emocional. Ao promover o seu desenvolvimento pessoal, o aluno-estagiário aprende a resolver as suas próprias crises pessoais, e com essa aprendizagem sairá melhor preparado para ajudar os outros a resolver as suas crises.

O estágio que privilegia a articulação de conhecimentos e de competências investe nas 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, à luz dos seus conhecimentos teóricos e empíricos, e que desenvolvam a sua capacidade de auto-análise (Turney, 1997, in Caires, 2001). Neste processo, o aluno, a Universidade e o supervisor da instituição trabalham conjuntamente. A inserção profissional do aluno 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, perspectivar criticamente a sua profissão e o sistema, bem como empreender mudanças pessoais em consonância.

No caso dos cursos de Mestrado Integrado de Psicologia das Universidades de Coimbra e do Minho, acontecendo o estágio no último ano, é quase que uma inevitabilidade que seja orientado pelos objectivos académicos. Ainda assim, dada a variabilidade metodológica do próprio percurso académico prévio, abertas as possibilidades lectivas a aulas práticas, de laboratório ou de participação em projectos, a tendência é a de aproximação a uma aprendizagem experiencial que promova o

desenvolvimento pessoal e a articulação entre os conteúdos teóricos e a resolução de situação práticas. Cremos, nesta altura de implementação de novas abordagens formativas não poder identificar um modelo do nosso estágio.

O mesmo se pode dizer relativamente aos modelos de avaliação do estágio curricular. A fluidez de critérios e flexibilidade nos parâmetros, a variação de requisitos por parte da instituição acolhedora e da instituição de supervisão, dificulta a identificação de um modelo. Ainda assim, podemos melhor fundamentar as possibilidades a partir da revisão literária. Mais uma vez, tomamos como referência o trabalho de síntese de Susana Caires (2001).

À partida, assumimos que num sistema amplo, de formação no espaço global e tempo actual, concretamente no Espaço de Educação Europeu, são preconizados vários modelos de avaliação de estágio, decorrentes dos próprios modelos de estágio.

Ao tentar definir como se podem avaliar os estágios e, em particular, que aspectos do desempenho dos alunos devem ser considerados, podemos identificar cinco modelos de avaliação distintos (Caires, 2001):

O modelo da frequência ou presencial (*the attendance model*) traduz-se numa avaliação qualitativa e de carácter informal. Para que a prestação do aluno seja considerada como “satisfatória”, basta que frequente o local de estágio, e que o seu supervisor na instituição dê um parecer favorável relativamente ao seu desempenho.

O modelo de registo de actividades (*the work history model*) enfatiza as actividades que vão sendo desenvolvidas ao longo do estágio e respectivo registo. A avaliação fundamenta-se em relatórios de auto-avaliação pelo aluno, e/ou relatórios do supervisor da Universidade e/ou da instituição de estágio, visando a confirmação, por parte do supervisor, que o aluno desenvolveu as actividades previstas no plano definido para o estágio.

O modelo das competências gerais (*the broad abilities model*) decorre da possibilidade de integração curricular da parte prática com a

parte teórica. Se, em termos de actividades, os estudantes partem de um plano geral, sabendo o que deles é esperado que venham a realizar no estágio, em termos gerais, a supervisão vai aferindo a efectiva e adequada aplicação prática dos conhecimentos e competências desenvolvidas ao longo dos primeiros anos do curso, no seu novo contexto de trabalho.

O modelo das competências específicas (*the specific competencies model*) especifica quais as competências-chave e as tarefas concretas que se espera que o estagiário venha a desenvolver no seu estágio. O seu desempenho é avaliado no local de estágio podendo ser classificado em termos qualitativos ou quantitativamente. Frequentemente esta avaliação é complementada com a apresentação de um relatório escrito e/ou por um exame/defesa oral.

O modelo do currículo negociado tem como potencial vantagem o envolvimento e motivação que, habitualmente, promove entre os alunos, pelo facto de serem os estagiários a construir um projecto que vá ao encontro dos seus interesses, cumprindo as finalidades previstas. Há ainda lugar para o imprevisto, podendo tirar partido de oportunidades únicas de aprendizagem que no decorrer das actividades possam surgir.

Em síntese, podemos situar o modelo de avaliação, essencialmente, neste último tipo, ainda que previamente haja um plano, mais ou menos especificado a cumprir, que regula o desenvolvimento das actividades e estabelece os critérios de avaliação.

A **supervisão** é uma constante dos estágios curriculares em Psicologia. Gerida entre a Universidade e a instituição acolhedora, consiste num sistema de comunicação que envolve o estudante-estagiário, o orientador local (Psicólogo, ainda que com formação diversa) e o supervisor científico da Universidade.

Dados da literatura revelam que a relação mantida com o(s) supervisor(es) emerge como uma dimensão central do estágio. É uma dimensão da vivência, podendo concentrar parte das dificuldades sentidas pelos estagiários nesse período de adaptação a um novo contexto de trabalho e de aprendizagem. Autores referidos por Caires (2001)

documentam a supervisão como um factor determinante da qualidade da experiência de estágio (Alarcão & Tavares, 2003; Caires, 2001, 2003; Caires & Almeida, 2001a; Hawkey, 1997; Ryan e cols., 1996).

Segundo Soares (1995) «é [...] no seio desta matriz relacional que se encontram as condições propícias à exploração, à expressão e à integração das experiências e o suporte para os riscos envolvidos no ensaio de novas formas de pensar, sentir e agir», (p.145).

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 (Alarcão & Tavares, 2003; Caires & Almeida, 2001; Soares, 1995).

Obviamente que uma panóplia de aspectos influencia a entrada e vivência do estágio (Figueiredo et al., 2007; Matthews & Matthews, 2006). Mas, cremos, tanto ou mais importante do que a identificação desses aspectos, é o modo como os estagiários os vêem e o significado que lhes atribuem.

4. Percepções dos Estudantes

Antes de mais, convém definir “percepção”, embora a literatura forneça várias possibilidades, dependendo do contexto e interesses de estudo. Gibson (1991) apresenta uma definição ecológica, definindo percepção como um processo simples de “leitura directa” dos estímulos, como mecanismo de sobrevivência, ou seja, o organismo percebe o que pode aprender e é útil para a sua sobrevivência.

É, pois, o modo próprio de cada indivíduo elaborar, interpretar ou representar suas ideias a propósito de determinada situação e de agir de acordo com as mesmas. É construída a partir das experiências individuais, dos conhecimentos prévios, valores e atribuições.

Neisser (1993) defende que a percepção é um processo activo de construção, no qual quem percebe, antes de processar a nova informação e articular com dados arquivados na sua memória, constrói um esquema informativo que permite ao sujeito antecipar expectativas, ao contrastar o estímulo com o seu esquema, aceitando-o ou não conforme a sua adequação. Esta conceptualização tem, também, a ver com aprendizagem.

Genericamente, podemos entender a percepção como um fluxo de informação que permite ao sujeito a sua interacção com o ambiente. Nela participam os processos mentais e as actividades relacionados com a informação captada pelos sentidos a partir do meio, cuja elaboração e interpretação pessoal se traduzem numa representação que determina a acção a realizar.

No que se refere às percepções de estágio, desde a escolha do local, à entrada, às dinâmicas geradas, elas serão influenciadas por aspectos como, se se trata de uma primeira escolha, de opiniões de colegas antes estagiários nesses locais, do prestígio da instituição, conforme o tipo de serviço que presta ou da natureza do trabalho, da carga horária, do acesso, das políticas de gestão, dependendo, também, da auto-imagem, da confiança nas próprias capacidades e das características pessoais, e de um conjunto de outros aspectos que tentamos captar no instrumento usado para o estudo deste construto.

II - Estudo Empírico

1. Problema de investigação e contextualização

Num período de transição para o mundo do trabalho, há que questionar a eficácia da formação académica inicial para os desempenhos e funções profissionais do psicólogo. Concretamente, quis-se conhecer o modo como os (as) psicólogos (as) estagiários (as) “vêm” as suas experiências, em termos de aspectos como: aprendizagem e desenvolvimento profissional, adaptação à instituição acolhedora do estágio curricular ou socialização profissional e institucional, aspectos sócio-emocionais, aspectos vocacionais, apoios, recursos incluindo a supervisão, ou outros emergentes. 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 em documentos reguladores dos processos, importa verificar se essas aquisições são reconhecidas pelos próprios estagiários, no modo como percebem as suas vivências, as valias e as dificuldades deste período específico de formação-acção. Constituem alvo particular da nossa atenção, o caso dos psicólogos-estagiários de Psicologia da Educação, no estudo em torno da questão: como é que os estudantes do 5.º ano de Psicologia percebem o estágio / e como se percebem no estágio, em termos do seu desenvolvimento – pessoal e profissional, nesta fase de transição da formação académica para o mundo do trabalho? Que dificuldades e quais as competências percebidas, concretamente, pelos estagiários de Psicologia da Educação? Serão as vivências dos estagiários de psicologia de diferentes cursos de origem (Universidade do Minho e Universidade de Coimbra) percebidos de modo diferente?

De um modo geral, a hipótese de partida é que as vivências são positivas e a percepção favorável ao envolvimento e implicação no processo de formação prática proporcionada pela etapa de estágio curricular, independentemente das particularidades dos primeiros anos.

2. Objectivos da investigação

Constituem objectivos desta investigação: identificar aspectos significativos da vivência de estágio curricular de Psicologia (da Educação), em termos das auto-percepções dos estagiários e dos significados atribuídos às experiências vividas; confrontar os perfis de competências esperados com os testemunhos recolhidos por sondagem (*survey*) e as evidências da literatura; comparar as percepções entre as sub-amostras dos estudantes estagiários consultados nas Universidades de Coimbra e do Minho, apoiar / assistir a reflexão do aluno-estagiário acerca dos “crescimentos” ocorridos na sequência das múltiplas vivências que fizeram parte do seu repertório experiencial; sugerir adequações / inovações na formação curricular inicial para a promoção da qualidade educativa e da formação profissional em futuras edições de estágio curricular.

3. Metodologia

O plano da presente investigação é de tipo não-experimental, seguindo uma perspectiva descritiva (Rosenthal & Rosnow, 1984) e exploratória. O nosso interesse centra-se no conhecimento das percepções dos estagiários pelo método de sondagem (*survey*). Concomitantemente, estudou-se, comparativamente, as auto-percepções de estagiários (as) de Psicologia da Educação e de outras áreas de especialização. O procedimento utilizado constou da observação sistemática das respostas dadas a inventários preenchidos no passado muito próximo (final do ano lectivo de 2008/2009), conforme percepção face às situações propostas e descrição das vivências. Da análise e sistematização das tendências de resposta, inferiram-se reflexões acerca da qualidade formativa oferecida pelas instituições de formação inicial e acerca do potencial de aprendizagem desenvolvido para desempenhar as funções profissionais no futuro próximo.

3.1. Caracterização da Amostra/Participantes

A amostra deste estudo é constituída por um total de 82 estudantes-estagiários de Psicologia, sendo 41 da Universidade de Coimbra e 41 da Universidade de Minho (cf. tabela 1).

Tabela 1. – Caracterização dos participantes no estudo, de acordo com o sexo, idade e Universidade de proveniência

Variáveis		Universidade		Total
Sexo	Idade	UM	UC	
M	Média	24,5	23	
	Moda	várias	23	
	D.P	2,08	0	
	Mín - Máx	22-27	23	
	n	4	2	6
F	Média	23,38	23,26	
	Moda	22	23	
	D.P	1,78	1,4	
	Mín - Máx.	22-30	22-28	
	n	37	39	76
Totais				
	Média	23,49	23,24	
	Desvio-Padrão	1,81	1,37	
	Mín -Máx	22-30	22-28	
	N	41	41	82

Dos 41 alunos da UC, 2 são rapazes e 39 raparigas, (15 de Psicologia da Educação), e dos 41 da Universidade de Minho, 4 são rapazes e 37 raparigas (10 de Psicologia Escolar e da Educação). As suas idades oscilam entre os 22 e 30 anos (média de idade U.M. 23,5 anos, DP =1,81; M(idade_UC)=23 anos, DP=1,37). Refira-se, na amostra, o predomínio de sujeitos do sexo feminino.

Os 41 estagiários de Psicologia da Universidade do Minho consultados distribuem-se pelas diferentes áreas de especialização: Psicologia Clínica 14 (3 rapazes e 11 raparigas); Psicologia da Saúde 15 (1 rapaz e 14 raparigas); Psicologia Escolar e da Educação 10 (10 raparigas); Psicologia da Justiça 1 rapariga. Quanto aos 41 estagiários de Psicologia da Universidade de Coimbra, a distribuição dos respondentes pelas diferentes áreas de especialização é a seguinte: Psicologia Clínica e

da Saúde 10 (2 rapazes e 8 raparigas); Psicologia das Organizações 8 raparigas; Psicologia da Educação 15 raparigas; Psicologia Forense 4 raparigas e Psicogerontologia 2 raparigas.

Quanto ao local de Estágio é de referir que na Psicologia da Educação estão estagiários em diversas instituições que não sejam instituições escolares ou de formação, como podemos notar na tabela 2. Observamos haver, no conjunto das duas sub-amostras 17 estagiários em escolas ou centros de formação, 1 estagiário/a num centro de acolhimento, 2 estagiários numa instituição hospitalar, 4 estagiários em centros ou unidade de saúde, e 1 estagiário num estabelecimento prisional.

Tabela 2 - Distribuição dos estudantes estagiários, em função do tipo de instituição e da área de especialização da Psicologia

Universidade		Tipo de instituição de estágio									Total
		Escola C.Form.	Assoc.	Gab. Serviço	Centro de Acolhim.	Hosp.	Centro /unid. Saúde	Empresa	Estab. Pris.	Reins. Social	
UM	Psicologia Escolar / da Educação	9 (2)	0	0	1	0	0				10
	Psicologia Clínica e/ou da Saúde	2	2	8 (8)	1	7	9				29
	Psicologia Forense/da Justiça	0	0	1 (1)	0	0	0				1
	Total	11	2	9	2	7	9				40
UC	Psicologia Escolar /da Educação	8	0	0		2 (2)	4	0	1	0	15
	Psicologia Clínica e/ou da Saúde	1	0	0		7	1	0	0	1	10
	Gerontopsicologia	0	0	0		0	2	0	0	0	2
	Psicologia Forense/da Justiça	0	0	1		0	0	0	1	2	4
	Psicologia do Trabalho e/ou das Organizações	1	1	0		0	0	6	0	0	8
	Total	10	1	1		9	7	6	2	3	39

(entre parêntesis: número de estagiários em unidades orgânicas da respectiva Universidade)

O local de estágio foi a primeira opção para 29 (70.7%) estagiários da UM e para 33 (80.5%) estagiários da UC ou seja a maior parte ficou a estagiar no local de estágio de primeira escolha.

Tabela 3 - Local de estágio 1ª opção, por Universidade

Universidade		Frequência	Percentagem Válida
UM	Não	12	29,3
	Sim	29	70,7
	Total	41	100,0
UC	Não	8	19,5
	Sim	33	80,5
	Total	41	100,0

3.2. Descrição do Instrumento utilizado

O Inventário de Vivências e Percepções de Estágio (I.V.P.E) é o resultado de um investimento feito por Susana Caires e Leandro Almeida que, desde 1996, têm vindo a explorar vivências associadas à experiência de estágio de cursos no Ensino Superior (Caires, 2003). Inicialmente preparado para identificar as principais dificuldades vividas pelos estagiários no momento em que foi organizada esta etapa para a Licenciatura em Psicologia da Universidade do Minho, foi depois aplicado, conforme adequação, às licenciaturas em Ensino [IVPE-ES (LE)]. Susana Caires desenvolveu, assim, versões diferentes do instrumento. Numa versão inicial, o I.V.P.E. comportava 34 itens organizados em 4 dimensões (aprendizagem, adaptação à instituição, aspectos sócio-emocionais e apoio/recursos/supervisão) com pedido de justificação em resposta aberta (Caires, 1996). Em estudos posteriores, pelo facto de a autora manter o interesse pelas questões inerentes ao inventário, procurou elaborar um formulário aplicável a várias áreas de formação superior. Tendo, posteriormente, visado observar as vivências e percepções dos estagiários das licenciaturas em ensino, elaborou uma versão, IVPE-ES(LE) (Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001; Caires & Almeida, 2003) com 64 itens, organizados em duas partes, a primeira de acordo com uma escala de tipo *likert* de cinco pontos (de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*), e a segunda, composta por itens

“qualitativos” onde era solicitado a cada estagiária/o a apreciação de aspectos do estágio (e.g., sentimentos positivos e negativos, principais preocupações, aspectos positivos e negativos da supervisão assegurada pelos orientadores da escola e da universidade). Procurando cobrir as diferentes facetas da experiência de estágio, os itens do Inventário organizam-se em torno de cinco grandes dimensões / subescalas constituídas por referência à operacionalização teórica decorrente da extensa revisão literária pela autora e de propostas dos próprios estagiários respondentes: (i) *Socialização Profissional e Institucional*; (ii) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional*; (iii) *Aspectos Sócio-Emocionais*; (iv) *Apoio/Recursos/Supervisão*; e (v) *Aspectos Vocacionais*.

Recentemente emergiu o interesse em aferir o instrumento para os estagiários de Psicologia, em colaboração com Ana Cristina Almeida (docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), após implementada a renovação de Bolonha. A intenção é a estudar o próprio instrumento, e reflectir acerca da qualidade e eficácia da formação inicial e primeira colocação profissional dos psicólogos. No presente estudo, tomou-se como base esta versão do *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio – versão para o Ensino Superior (IVPE-ES)* (Caires, 2003), adequando o enunciado de algumas das questões ao curso de Psicologia e acrescentando itens passíveis de reflectirem a reforma de Bolonha (e.g., itens 50 «Senti dificuldades na conciliação das tarefas relacionadas com o estágio e com a elaboração da tese» ou 56a «Durante o estágio acabei por estar envolvido(a) em tarefas/actividades que iam para além do âmbito/objectivos do próprio estágio»).

A dimensão (i) *Socialização Profissional e Institucional* reporta-se à socialização do estagiário, explorando-se a qualidade da integração do principiante na instituição de acolhimento e na própria profissão, os recursos que lhe foram disponibilizados ou, por exemplo, as principais dificuldades vivenciadas na adaptação às regras e rotinas da instituição. No que se refere à dimensão (ii) *Aprendizagem e Desenvolvimento*

Profissional, os seus itens exploram o contributo que a vertente mais prática do curso poderá ter em termos da preparação destes formandos para o desempenho da profissão. Competências e conhecimentos adquiridos, destrezas desenvolvidas, grau de abrangência e diversidade das experiências de aprendizagem ou, ainda, o nível de auto-eficácia percebido por estes alunos, são alguns dos principais aspectos aqui abarcados. Na dimensão (iii) *Aspectos Sócio-Emocionais*, a ênfase é dada à exploração do impacto do estágio ao nível intra e interpessoal, encerrando aqui variáveis psicossociais (auto-estima, sentido de auto-eficácia...) e psicofisiológicas (sono, apetite...), e considerando a intensidade e o sentido de algumas das alterações ocorridas. Os itens da dimensão (iv) *Apoio/Recursos/Supervisão* exploram o apoio e o acompanhamento assegurados durante o estágio, bem como o grau de satisfação do estagiário relativamente a cada um deles. Sendo o supervisor apontado como um elemento determinante do grau de satisfação e de formação do estagiário (Alarcão & Tavares, 2003; Galvão, 1996; Glickman & Bey, 1990, in Caires & Almeida, 2003), este surge como uma das figuras centrais aqui exploradas. Por último, na dimensão (v) *Aspectos Vocacionais* considera-se o questionamento dos estagiários no confronto com a profissão, em termos da “vocação” e do grau de realização pessoal e profissional antecipado. Algumas questões relativas à sua inserção no mercado de trabalho, à satisfação com o curso escolhido e à possibilidade de ingressar numa segunda área ou de prosseguir estudos são, também, aqui contempladas.

Feita uma revisão de base conceptual, por Susana Caires e Ana Almeida, o inventário agora aplicado (cf. Anexo 1) resultou muito próximo da versão de 2003, de uma estrutura global para o Ensino Superior, igualmente, constituído por três conjuntos de questões. As primeiras 8 são de caracterização (dados sociodemográficos e relativos ao estágio curricular: área de especialização, localização institucional, etc.,). O inventário propriamente dito apresenta, agora, 80 questões (considerados itens e alíneas a propósito de alguns deles) em escala de tipo *Likert* relativas à experiência de estágio, cuja resposta se pede,

similamente à versão anterior, sobre um de cinco pontos, representando graus diferentes de concordância relativamente às afirmações apresentadas. Ao ponto 1 fez-se corresponder a opinião “Discordo totalmente / nunca se verifica”, ao ponto 2, “Discordo bastante / poucas vezes se verifica”, ao 3, “Às vezes de acordo outras em desacordo / algumas vezes verifica-se outras não”, ao 4, “Concordo / verifica-se bastantes vezes”, e ao ponto 5, “Concordo totalmente / verifica-se sempre”. Pretende-se que, através das questões apresentadas cada estagiário, pondere sobre vários aspectos relacionados com a sua vivência durante o período específico de estágio curricular. Tais aspectos vão desde as dimensões pessoais, às questões relacionadas com a supervisão, competências e práticas desenvolvidas na instituição de estágio. Era permitido e desejável que os respondentes complementassem a sua opinião com comentários considerados pertinentes e sobre questões importantes de explorar em versão futura aperfeiçoada.

O formulário comporta, ainda, uma terceira parte de questões abertas, referidas à identificação de sentimentos positivos e sentimentos negativos (3 de cada tonalidade afectiva) associados à experiência de estágio; à supervisão do Estágio na Universidade; e à orientação local na instituição de estágio.

Na segunda parte, de inventário de vivências e percepções, por se pretender que as respostas reflectam, efectivamente, as percepções das (os) estudantes estagiárias (os), tentou captar-se a sua atenção focada no conteúdo das questões, pelo que surgem itens cuja formulação é feita no sentido inverso. O tratamento estatístico dado a estes itens consistiu numa ponderação invertida dos sucessivos pontos da escala, para conferir a uniformidade do sentido prévio atribuído aos diferentes parâmetros considerados. Isto é, sendo as instruções de preenchimento dadas em termos de expressão pessoal do nível de acordo ou desacordo com as afirmações apresentadas relativas à experiência de Estágio nas suas diferentes valências, conforme a escala que atribui o valor 1 a “discordo totalmente” até 5 a “concordo totalmente”, no caso dos itens invertidos,

cotou-se com 5 pontos as respostas de “discordo totalmente”, 4 para “discordo”, 3 as respostas “indiferente”, 2 para “concordo” e 1 nas respostas de “concordo totalmente”. Foram invertidos os itens: 6, 8, 9, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 31, 33, 37, 38, 41, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 57, 58 e 60.

Tabela 4 - Dimensões do IVPE-Psi, adequadas a partir do IVPE-ES

Factores	Itens do IVPE-Psi	Alpha	
I Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional	3. Competências necessárias ao exercício da profissão	0.369	
	8. Articulação dos conhecimentos teóricos e prática		
	12. Crescimento pessoal		
	13. Estágio variado prepara para a profissão		
	25. Momentos de encontro e partilha com colegas		
	32. Estágio importante complemento 1ºs anos do curso		
	38. Preferível aprender com disciplinas		
	44. <i>Formação académica para responder às exigências técnicas e científicas do estágio</i>		
	46. <i>Possibilidade de ser psicólogo (a) competente</i>		
	52. Primeiros anos do curso determinantes da inserção no mundo do trabalho		
	56b. <i>Actividades extra relevantes</i>		
	61. Competências fundamentais		(12 itens)
4. Auto-imagem, auto conceito, ...			
9. Deslocações diárias geram desgaste/dificuldade			
17. Desgaste físico			
28. Tensão no dia-a-dia			
30. <i>Escolha de colega de estágio</i>			
33. Medicação para fazer face ao esforço, tensão e/ou stresse			
39. À-vontade nas novas relações/comunicação			
45. Contacto com as pessoas de quem se gosta			
47. Desgaste psicológico			
51. Problemas de sono	0.751		
54. Partilha das dificuldades sentidas			
56c. <i>Actividades “extra” constituíram sobrecarga</i>			
57. Competição com colega(s)			
59. Hábitos alimentares			
62. Pensar em desistir			
62a. Desistir por desgaste físico			
62b. Desistir por insatisfação com o curso escolhido			
II Aspectos sócio- emocionais			(24 itens)

<p>III</p> <p>Apoio / Recursos / Supervisão</p>	<p>62c. Desistir por má relação com colega(s)</p> <p>62d. Desistir por má relação com supervisor (es)</p> <p>62e. Desistir por problemas pessoais/desgaste emocional</p> <p>62f. Desistir por dificuldades de adaptação</p> <p>62g. Desistir por falta de motivação</p> <p>62i. Desistir por desilusão do mundo profissional</p> <p>62j. Desistir por insatisfação / apreciações do estágio</p> <p>[63-64: sentimentos negativos e sentimentos positivos acerca da experiência de estágio]</p> <p>2. Estágio atentamente supervisionado</p> <p>7. Supervisão importante fonte de suporte emocional</p> <p>10. a) Satisfação com os objectivos do estágio</p> <p>10. b) Satisfação com critérios de avaliação</p> <p>16. <i>Necessidade de ter um supervisor com a mesma formação que a minha</i></p> <p>20. Controlo exterior das actividades de estágio</p> <p>21. <i>Espaços de formação na Universidade</i></p> <p>24. Articulação entre supervisor (es) da Universidade e orientadores locais</p> <p>31. Orientações bibliográficas, pistas de trabalho e/ou orientações técnicas</p> <p>36. Supervisão, espaço de crescimento/aprendizagem</p> <p>49. Recursos disponíveis na Universidade (bibliografia, instrumentos de avaliação psicológica...)</p> <p>50. <i>Conciliação das tarefas de estágio e tese</i></p> <p>[65-68: sentimentos negativos e sentimentos positivos acerca da supervisão na Universidade e da orientação local]</p> <p>5. <i>Importância de trabalhar com profissionais experientes</i></p> <p>11. <i>Influência do clima institucional</i></p> <p>15. Abertura da instituição à minha iniciativa</p> <p>18. Compreender o funcionamento da instituição</p>	<p>(12 itens)</p> <p>0,477</p>
<p>IV</p> <p>Socialização Profissional e Institucional</p>	<p>22. Trabalho em equipa na instituição</p> <p>26. <i>Domínio de ferramentas informáticas</i></p> <p>27. Recursos disponibilizados pela instituição de estágio</p> <p>29. Conquista do reconhecimento dos outros</p> <p>34. Acolhimento caloroso pela instituição de estágio</p> <p>37. Horários do estágio</p> <p>41. Valorização do estagiário</p> <p>43. Relação com os alvos da intervenção</p> <p>48. Escolha de instituição</p>	<p>(18 itens)</p> <p>0.444</p>

<p>V</p> <p>Aspectos Vocacionais</p> <p>Total</p>	<p>53. Dificuldades em “sintonizar” outros profissionais</p> <p>55. Relação com órgãos de gestão da instituição</p> <p>56a. Tarefas/actividades para além do estágio</p> <p>58. Dificuldades de adaptação ao meio/realidade circundante</p> <p>60. Desilusões no mundo profissional</p> <p>1. Já me sinto "psicólogo (a)"</p> <p>6. Receio de não conseguir emprego</p> <p>14. Receio do mundo profissional</p> <p>19. Escolha de curso/profissão</p> <p>23. "Vocação" para ser psicólogo(a)</p> <p>35. Investimento num segundo curso</p> <p>40a. Realização pessoal pela psicologia</p> <p>40b. Psicologia permite realização profissional</p> <p>40c. Psicologia permite realização ao nível do estilo de vida</p> <p>40d. Psicologia permite realização ao nível social (prestígio)</p> <p>40e. Psicologia permite realização ao nível económico</p> <p>[40f. Realização a outros níveis]</p> <p>42. Formação contínua na área de especialização</p>	<p>(12 itens)</p> <p>0.737</p> <p>0,80</p>
---	--	--

3.3 Procedimentos

Obviando o relato de acesso à amostra, dado termos assumido o presente estudo, após o preenchimento dos inventários efectuado no final do ano lectivo transacto, de 2008-2009, aquando do período de finalização de estágio desse mesmo ano, já que, pretendendo-se conhecer efectivamente o modo como a experiência de estágio é percebida e vivenciada, tal pressupõe que tal experiência tenha já decorrido, permitindo apreciação da organização e funcionamento, dos requisitos pessoais, condições sociais, acompanhamento, orientação e supervisão, e previamente à atribuição de classificação final, para evitar juízos “contaminados”.

Portanto, tendo sido os inventários recolhidos entre os meses de Maio e Junho de 2008/09 por Susana Caires e Ana Cristina Almeida, junto de estudantes-estagiárias (os) de Psicologia, respectivamente, das Universidades do Minho e de Coimbra⁴, autorizado o seu tratamento sistemático. Para tal construiu-se uma base de dados, organizando as respostas, para posteriormente se proceder à sua análise descritiva e inferencial, assim como apreciar as qualidades psicométricas do instrumento (IVPE-Psi). O suporte estatístico foi o *software* informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 17.0 para Windows).

Por se tratar de um estudo descritivo, de carácter exploratório, não se formularam previamente hipóteses a testar, a não ser, na generalidade, que as vivências e percepções são favoráveis ao desenvolvimento de competências para a transição para o mundo do trabalho e envolvimento pessoal no processo de formação prática proporcionada pela etapa de estágio curricular.

Trata-se de um estudo comparativo, por análise de factores diferenciais de influência da percepção da qualidade formativa e potencial de aprendizagem para desempenhar as funções profissionais no futuro próximo dos psicólogos das diferentes Universidades e das diversas áreas de especialização.

⁴ De referir, todavia, que a recolha foi feita por devolução livre e espontânea dos formulários em suporte de papel, antes distribuídos pelos diferentes núcleos de estágio em cada um dos Cursos de Psicologia (Braga e Coimbra). Posteriormente, foi feita a conversão do inventário para uma versão digital usando a ferramenta técnica (surveymonkey.com) que fornece a possibilidade de elaborar, divulgar e aceder a questionários *online* (<http://www.surveymonkey.com/s/ZPW8PMX>). Deste modo, pretende-se facilitar a futura aplicação e recolha de opiniões acerca do modo como os estudantes estagiários de Psicologia percebem e vivenciam a faceta de formação em prática efectiva, na fase de conclusão do curso.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Estudo do instrumento

Submetidos os 78 itens numéricos da escala na nossa amostra a uma análise de consistência interna obteve-se um valor de alpha de Cronbach de 0,80 (M=205,64; DP=17,47) para a escala total. Na análise das estatísticas de correlação de cada item com a escala total verificou-se não haver grande variação, mantendo-se o alpha entre 0,774 e 0,788.

Da análise factorial para redução do número de itens e facilidade de interpretação dos resultados, começou-se por confirmar a estrutura factorial antes proposta. O que se verificou foi que, uma análise a partir de 5 factores explicava 41,5% do total de variância sendo, porém, a composição factorial diferente daquela apresentada por hipóteses teóricas em trabalhos prévios (Caires, 2003; Caires & Almeida, 2003). Desta feita, após estudar a variância explicada pela solução inicial, por extracção de componentes principais, com *eigenvalue* superior a 1, tendo obtido 23 componentes cujas comunalidades elevadas indicam que cada variável contribui com uma considerável parte de variância, não estando essas componentes linearmente correlacionadas entre si⁵.

Contudo, para efectiva simplificação do estudo das variáveis, tal como se observam na amostra disponível, optou-se por respeitar as dimensões antes consideradas nos estudos afins. Obteve-se, assim, uma versão de factores do IVPE-Psi, que se assumiu como as principais dimensões na estrutura factorial deste Inventário, tentando alguma aproximação à interpretação do inventário de base de estudos prévios (Caires & Almeida, 1997; Caires & Almeida, 2003).

⁵ Para verificar da adequação da análise factorial à amostra de respostas obtidas usou-se a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), dados os valores relativamente baixos da matriz de correlações parciais entre as diferentes variáveis. Embora esta medida sugira a pouca adequação de uma estrutura factorial (.204), o teste de esfericidade de Bartlett indica que não se trata de uma matriz de identidade, pelo que o modelo factorial pode ser aplicado.

4.2. Estudo quantitativo

Recolhidas as respostas aos inquéritos procedeu-se ao seu tratamento tendo, à partida, preocupações de analisar quantitativa e qualitativamente os dados, justificadas pelo formato “misto” dos itens do Inventário. Para as análises estatísticas usou-se o suporte informático SPSS (versão 17.0 para *Windows*) e procedeu-se, inicialmente, a análises descritivas, concretamente, para a caracterização da amostra e análise exploratória dos dados, observando a distribuição de frequências, medidas de tendência central, variabilidade, assimetria e normatividade. Fizeram-se, ainda, análises multivariadas por estatísticas inferenciais, não-paramétricas pela natureza dos dados (Sousa, 2009), para o que se calcularam correlações, verificando diferenças nas respostas pelos estudantes estagiários de diferentes grupos, respectivamente, das Universidades de Coimbra e do Minho, e das diferentes áreas de especialização, tendo ainda analisado a estrutura factorial do Inventário para estudar as proporções de variância de diferentes factores na percepção da vivência do estágio em Psicologia.

Para verificar se se cumprem as regras para utilização de estatísticas paramétricas, pela sua robustez e fiabilidade (Sousa, 2009), estudaram-se as diferenças nas proporções obtidas em cada grau de concordância para cada um dos itens organizados em escala de *Likert* pela aplicação da fórmula de Kormogorov-Smirnov, em função do tipo de dados disponíveis. Assim, pode-se constatar o não cumprimento do teste de normalidade, por serem as proporções observadas significativamente diferentes (a um nível $p=0.00$) das proporções esperadas.

A distribuição da maior parte dos itens ronda a pontuação de 3 e os 4 valores, que representa uma posição relativamente neutra. Há uma grande variação de respostas, visto que, quase todas as pontuações (1 a 5) foram utilizadas, embora na globalidade as pontuações se situem em torno do valor 3, o que evidencia que as vivências embora positivas não são francamente positivas.

Numa primeira abordagem à descrição dos resultados obtidos, constatamos haver itens cuja medidas de tendência central e de dispersão diferem. Tal é o caso dos itens 1 “Já me sinto Psicólogo”, em que os estagiários de Psicologia da Universidade de Coimbra registam uma média ligeiramente superior ($M=3.24$; $DP=.888$), relativamente aos colegas estagiários/as da Universidade de Minho ($M= 3.17$; $DP= 1.095$). Ainda de referir que os estagiários/as de Coimbra revelaram sentir que o seu estágio foi altamente acompanhado pelos seus supervisores comparativamente aos colegas do Minho. Foi também interessante notar que esse sentimento poderá estar de alguma forma relacionada com as respostas ao item 7 “A supervisão constituiu, para mim, uma importante fonte de suporte emocional”, ou seja, para Coimbra ($M= 3.68$; $DP=.907$) enquanto que para os estagiários do Minho ($M= 3.29$; $DP= 1.327$).

Outro aspecto em que as distribuições de respostas se distinguem respeita à abertura da instituição de estágio às suas iniciativas que os estudantes da Universidade de Coimbra, o que pode ficar a dever-se a vários motivos (grau de iniciativa, pertinência e oportunidade, etc.).

Relativamente à influência do estágio no autoconceito, os estagiários de Psicologia de Coimbra são mais favoráveis ou positivos na percepção desta influência, bem como sentem menos dificuldades na articulação dos conhecimentos teóricos com a prática do estágio.

Ainda na comparação dos valores brutos distintamente registados para as duas sub-amostras, verificamos que os estagiários/as da Universidade de Minho demonstraram sentir mais dificuldades em articular os conhecimentos teóricos aprendidos com a prática do estágio, assim como as deslocações diárias para a instituição de estágio foram para eles motivo de desgaste/dificuldade durante o estágio.

Por seu turno os alunos da Universidade de Coimbra confessaram que o seu estágio foi mais penalizado pelo clima vivido no seio da instituição de acolhimento ($M=2.10$; $DP= 1.241$) comparativamente aos colegas da Universidade de Minho ($M=1.66$; $DP= 1.087$).

Mesmo achando que o estágio foi penalizado pelo clima vivido na instituição de estágio, os estudantes de Coimbra assumiram que o estágio

os levou a crescer como pessoa ($M= 4.24$; $DP=.830$), em média, mais do que os de Minho ($M=4.15$; $DP=.760$).

Ainda assumindo o estágio como forma de crescimento pessoal, os estagiários/as de Coimbra, acham que este não foi suficientemente variado para os preparar para os desafios que a profissão lhes reserva ($M=3.17$; $DP=1.070$), comparativamente aos colegas da Universidade de Minho ($M=3.24$; $DP=1.090$).

Analisando as dimensões antes identificadas por Susana Caires nos seus trabalhos (2003; Caires & Almeida, 2003), constatamos que, apesar da variância explicada pelos respectivos factores (de cerca de 41%) nos sugerir haver aspectos que ficam de fora da análise, ainda assim, notamos diferenças na distribuição das respostas (tabela 5).

Tabela 5 - Médias, desvio padrão e mínimo e máximo para cada factor

	Universidade	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
F1_Ap_DesProf	UM	40	34.30	3.956	25	44
	UC	40	32.62	4.265	19	40
	Total	80	33.46	4.173	19	44
F2_Soc_emoc	UM	40	44.50	9.375	23	65
	UC	41	47.78	11.818	29	75
	Total	81	46.16	10.743	23	75
F3_apoios	UM	41	36.44	5.644	23	47
	UC	41	36.80	5.245	21	44
	Total	82	36.62	5.417	21	47
F4_Soc_Prof_Instit	UM	41	49.39	6.078	37	66
	UC	41	50.15	6.810	40	68
	Total	82	49.77	6.426	37	68
F5_Vocac	UM	41	43.07	3.474	33	51
	UC	40	44.57	3.672	38	53
	Total	81	43.81	3.630	33	53

Da análise da tabela podemos reparar que, na generalidade, os dois grupos comparados (Universidade de Coimbra e Universidade de Minho), se distinguem relativamente aos valores médios registados, mas apenas no caso da dimensão “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional” (factor 1) os estagiários da Universidade do Minho

apresentam média superior, sendo que os estagiários de Coimbra pontuam mais favoravelmente em todos os restantes factores. De referir, no entanto, que são estes mesmos estudantes de Coimbra que apresentaram valores globais mais baixos em relação aos factores 1 e 3, assim assinalando uma percepção menos favorável relativamente a aspectos de aprendizagem e apoios durante o período de estágio. Isto pode dever-se ao facto de estes alunos (da UM) acharem que o seu estágio foi mais apoiado, que a supervisão constituiu um importante suporte emocional do que os restantes colegas e que os recursos fornecidos forma de alguma forma favoráveis às suas aprendizagens.

Ainda de evidenciar a maior dispersão verificada nesta sub-amostra de Coimbra no que concerne a aspectos de aprendizagem/desenvolvimento profissional, sócio-emocionais e de socialização profissional/institucional. Contudo, apesar das diferenças observadas nas estatísticas descritivas, conforme se pode observar na tabela 6, os estudantes da UM e os da UC não diferem significativamente a um nível $p < 0.05$. Ou seja, a partir dos testes não paramétricos pode verificar-se que, de um modo geral, os estagiários da Universidade de Minho e da Universidade de Coimbra integram a mesma população.

Tabela 6 - Valores de U de Mann-Whitney, Z e níveis de significância para os factores comparados

	F1_Ap_DesProf	F2_Soc_emoc	F3_apoios	F4_Soc_Prof_Instit	F5_Vocac
Mann-Whitney U	646,500	713,000	806,000	792,000	644,000
Wilcoxon W	1466,500	1533,000	1667,000	1653,000	1505,000
Z	-1,484	-1,012	-,321	-,451	-1,674
Asymp. Sig. (2-tailed)	,138	,312	,748	,652	,094

4.3. Análise qualitativa das respostas abertas – sentimentos associados à experiência de estágio, à supervisão na Universidade e orientação local

Interpretando os sentimentos negativos reconhecidos pelos estudantes sobre as suas experiências de estágio, podemos verificar que, no item 63, dos 82 sujeitos da amostra, 65 conseguiram identificar 3 sentimentos negativos associados à sua experiência de estágio. Já para os sentimentos positivos associados à sua experiência de estágio, 60 alunos identificaram 3 sentimentos positivos, o que pode significar que foi mais fácil identificarem sentimentos negativos do que sentimentos positivos. Ainda dos 82 estudantes pode ver-se que 6 alunos não identificaram nenhum sentimento negativo, o que podemos entender como ausência ou omissão de opinião a este propósito. 2 alunos não identificaram nenhum aspecto positivo relativamente à sua experiência de estágio, o que pode significar que ou não têm conteúdos de satisfação a referir ou omitem a sua opinião a este propósito.

De acordo com a interpretação dos sentimentos identificados para o item 65 (3 sentimentos positivos relacionados com a sua supervisão na universidade) verificou-se que, dos 82 sujeitos da amostra, 57 identificaram 3 sentimentos positivos relacionados com a supervisão. Já para os sentimentos negativos relacionados com a sua supervisão na universidade apenas 24 alunos identificaram 3 sentimentos negativos, o que pode significar que não foi fácil para estes identificarem sentimentos negativos. Ainda dos 82 estudantes pode-se ver que apenas 4 alunos não identificaram nenhum sentimento positivo, o que pode dever-se à insatisfação com a supervisão ou à ausência de opinião. 16 alunos não conseguiram identificar nenhum aspecto negativo relativamente à sua supervisão, isto pode significar que estes alunos ficaram satisfeitos.

Nas questões 67 (identificação de 3 aspectos positivos relacionados com a sua supervisão/orientação na instituição de estágio) e 68 (identificação de 3 aspectos negativos), 24 e 26 estudantes, respectivamente, assinalaram 3 sentimentos positivos e 3 sentimentos

negativos relacionados com a sua supervisão na instituição de estágio. Ainda de referir que, dos 82 alunos, 16 não identificaram nenhum sentimento positivo relacionado com a sua supervisão e 26 não identificaram nenhum sentimento negativo relativo à sua supervisão na instituição de estágio.

Quanto ao conteúdo específico dos sentimentos de diferente tonalidade (positivos e negativos) e relativamente à experiência e à supervisão de estágio, a partir duma análise qualitativa destes itens (63 a 68) pudemos agrupá-los em categorias representativas dos diferentes termos usados para expressar esses sentimentos. Assim, relativamente aos sentimentos negativos associados à sua experiência de estágio, encontramos duas grandes categorias: **ansiedade** e **frustração**, pois foram os sentimentos negativos que foram referidos pelos alunos com maior frequência. Dentro da categoria **ansiedade** encontramos algumas subcategorias como: tensão, indecisão, incompreensão, aflição, cansaço, angústia, culpa, receio, baixa auto-estima, preocupação, medo, irritação, inutilidade, pressão, desmotivação, nervosismo, competição, desorganização, etc. Fizemos corresponder à categoria **frustração** sentimentos como: incompetência, insegurança, revolta, desgaste, desespero, desilusão, aborrecimento, tristeza, perda de controlo, desemprego, etc. No que concerne aos sentimentos negativos relacionados com a sua supervisão na universidade fizemos corresponder às categorias **falta de apoio emocional**, as subcategorias: pouca supervisão dos estágios, frustração, pouco amparo, falta de comunicação, insensibilidade, ausência, falta de acompanhamento, tristeza. Para a categoria **indisponibilidade** as subcategorias encontradas foram: incompatibilidade dos horários, dificuldades na gestão do tempo, constrangimentos e rigidez dos prazos.

Relativamente aos sentimentos negativos relacionados com a sua supervisão na instituição de estágio, as categorias encontradas foram **indisponibilidade** e **má gestão dos recursos**. Na categoria **indisponibilidade**, referimo-nos a sentimentos como incoerência,

sobrecarga, tempo reduzido, pouca orientação, falta de comunicação, indiferença, impossibilidade de observação, falta de tempo, desinteresse, negligência, pouco envolvimento. Para a categoria **má gestão dos recursos**, as subcategorias são a relação insatisfatória entre os estagiários/as e as entidades supervisores, pressão, ausência de reforços positivos, a circunstância do/a supervisor/a não ser um psicólogo.

Duas categorias representam os sentimentos positivos associados à sua experiência de estágio: **crescimento pessoal** e **competência**. As subcategorias para o **crescimento pessoal** são: realização, valorização pessoal, bem-estar, pertença, progresso, ajuda, companheirismo, alegria, confiança, conhecimento, satisfação, segurança, auto-confiança, orgulho, auto-eficácia, utilidade, aceitação, curiosidade, entusiasmo, persistência, enriquecimento, gratificação, valorização de competências do/a estagiário/a, experiência, amizade, motivação, descoberta, otimismo, correspondência com a vocação, etc. Na categoria **competência** inserimos termos como: integração, controle, responsabilidade, empatia, aprendizagem, colaboração, relacionamento interpessoal, organização, inter-ajuda, reconhecimento, compreensão, comunicação, partilha, etc.

Relativamente aos sentimentos positivos relacionados com a sua supervisão na Universidade, as categorias foram **competência** e **disponibilidade**. Para a categoria **competência** as subcategorias são: colaboração, orientação, empatia, assertividade, compreensão, experiência do/a orientador/a, aprendizagem, autonomia, cooperação, partilha, relacionamento, conhecimentos teóricos do/a orientador/a, apoio, informação, formação constante, diálogo, trabalho em equipa, etc. Dentro da categoria **disponibilidade**, incluímos relação positiva e aberta, abertura, estimulação, incentivo, acompanhamento, colaboração, auxílio, esclarecimento, recursos, preocupação, interesse, apoio, presença, motivação, flexibilidade, convívio, troca de ideias, encorajamento, etc.

Por fim, quanto aos sentimentos positivos relacionados com a sua supervisão na instituição de estágio as categorias encontradas são

competências de orientação e valorização pessoal e profissional do/a estagiário/a – na qual incluímos valorização das competências do estagiário, orientação, método de trabalho, aprendizagem, acolhimento, compreensão, empatia, trabalho em equipa, apoio, ótimos profissionais, integração e partilha/colaboração, profissionalismo, comunicação, entreajuda, responsabilidade, empenho, assertividade, experiência, etc. – e **suporte sócio-emocional**, na qual incluímos companheirismo, confiança, abertura, acompanhamento, interesse, controlo, valorização, disponibilidade, solidariedade, boas relações interpessoais, suporte, apoio, preocupação, relação estagiários/as entidades supervisoras, flexibilidade, empenho, confiança, autonomia, apoio emocional, compreensão, relação com o supervisor.

Conclusões

Perante a nova cultura educativa, a Universidade confronta-se com tendências de inovação, maior aproximação à comunidade e resposta às necessidades sociais, tendo de assegurar a qualidade da formação e preparar os seus formandos para desempenhos de excelência. A prioridade dada às competências, de algum modo, ainda conflitua com uma tradição de transmissão de conhecimento. E a adequação do seu estatuto de instituição magistral por excelência, de produção de conhecimento teórico e científico, à prescrição de soluções em sede de transferência e integração de saberes, numa articulação continuada entre teoria e prática, exige actualização a diferentes níveis. Encetada a mudança no quadro legal das bases do sistema de educação superior e deslocado o conceito de aprendizagem para formas inovadoras de gestão dos conhecimentos e uso instrumental das aquisições com vista à resolução especializada de problemas em contexto real de intervenção, quisemos saber se os planos de iniciação activa dos estudantes na profissão são efectivamente vivenciados pelos próprios estudantes-estagiários nas melhores condições de envolvimento na tarefa e transição

para o mundo do trabalho. Neste trabalho, explorámos o modo como os estagiários de Psicologia percebem as suas vivências de estágio.

Relativamente aos diferentes aspectos revistos na literatura pudemos encontrar algum reflexo empírico das dificuldades, por um lado, e dos factores de desenvolvimento, por outro, quer relativamente à entrada no mundo do trabalho, quer no que diz respeito ao suporte institucional, nas vertentes de apoio logístico, de recursos e orientações formais, e, essencialmente, nas vertentes sócio-emocionais.

Concluimos que, embora frequentando cursos diferentes, em diferentes Universidades, com um currículo que se pretende comparável e tendencialmente uniforme mas, ao mesmo tempo, diferenciado na sua organização, dinâmicas e metodologias de ensino-aprendizagem, as percepções dos estagiários inquiridos das Universidades de Coimbra e do Minho não se distinguem significativamente. Na generalidade podemos, efectivamente, referir-nos aos estagiários de Psicologia como uma população única, independentemente da escola de origem.

Quanto aos benefícios do estágio, podemos verificar que há aspectos precisos e pontuais que variam consoante a amostra, mas na generalidade das dimensões avaliadas, é a socialização profissional e institucional que maior pontuação regista na percepção dos estagiários. De facto, os aspectos do estágio reconhecidos como mais valiosos são: crescer como pessoa, a possibilidade de trabalhar com profissionais mais experientes, o acompanhamento pelos supervisores. Segue-se a dimensão relativa aos aspectos sócio-emocionais como segunda maior valia da experiência, seguida da dimensão vocacional. A valorização dos apoios e recursos, onde se inclui a supervisão, surge como a dimensão seguinte. Finalmente, com percepção favorável mas menos “exuberante”, surgem os aspectos de aprendizagem e desenvolvimento profissional; quer isto dizer, de um modo geral, neste período de profissionalização, a percepção do contributo do estágio neste vector específico é neutra. cremos não ser indiferente o “choque com a realidade” e a consciencialização da necessidade de uma formação contínua.

Quanto às dificuldades que, na generalidade, os estagiários identificam, reportam-se a aspectos como sobrecarga de actividades extra desenvolvidas no contexto de estágio (que não têm a ver com o seu plano de trabalho), competição entre colegas, dificuldade em trabalhar em equipa e prejuízo induzido pelo clima vivenciado na instituição. São também referidas dificuldades decorrentes da má articulação entre o supervisor da Universidade e o orientador local. São ainda assinaladas dificuldades em conciliar as responsabilidades de estágio com a investigação para elaboração da tese.

Posto este cenário, antevemos a necessidade de continuar a desenvolver estudos a este propósito, com a finalidade maior de documentar requisitos necessários para uma vivência de estágio saudável e uma percepção favorável à construção da identidade profissional, pela aquisição e consolidação de competências eficientes para o efectivo desempenho da profissão de psicólogo.

Independentemente das áreas de especialização, apesar das *nuances* observadas, as instituições de formação e de colocação profissional devem aproximar-se entre si.

Retiramos, ainda, do nosso estudo a necessidade de antecipar a integração teoria-prática e de permitir que desde cedo, no seu curso, os estudantes possam contactar mais e de mais perto com os territórios da prática.

Certo que o nosso trabalho encerra limitações, tanto conceptuais como metodológicas. Quer por motivos de restrições de tempo, quer pela necessidade de desenvolver maior domínio da investigação, constatámos que em futuros trabalhos teremos de melhor cuidar da estrutura e composição do instrumento, alargar a amostra e considerar outros “desenhos” (e.g., estudos longitudinais) e ferramentas diferenciadas (recurso a entrevistas; análise curricular; análise funcional ou das tarefas do psicólogo, etc.).

Globalmente, apreciamos a elaboração deste trabalho, tendo dele podido abstrair elementos de reflexão, inclusivamente, acerca do nosso próprio estatuto e situação de iniciada na profissão.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, ciência e profissão*, 1, 43-47.
- Andaló, C. S. A. (1993) O psicólogo escolar na busca de uma identidade. *Jornal do Conselho Federal de Psicologia*. Ano VIII (34), 5.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. W. (1997). *What matters in college?: four critical years revisited*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Barros de Oliveira, J. H. (1996). *Psicologia da Educação Escolar II*. Barros, J. e Barros, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar* (vol. 1 e 2) (1ª e 2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Bartram et al., em colaboração com EFPPA (2001). *A European Framework for Psychologists' Training* (5.ª versão). Project EuroPsyT: Programa Leonardo da Vinci. Acedido em Janeiro de 2010, a partir de <http://www.europsy.eu.com/framework/v5/>
- Bartram, D. & Roe, R.A. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10 (2), 93-102.
- Benner, P. (2005). *De iniciado a perito* (2ª edição). Coimbra: Quarteto.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem – Apontamentos U.M.
- Caires, S. & Almeida, L. S. (2001a). O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: o papel da supervisão. Em 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, Conselho Académico.
- Caires, S. & Almeida, L. S. (2001b). Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: estudo com alunos universitários. *Psychologica*, 26, 187-198.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese (Doutoramento em Psicologia da Educação). Braga: Universidade do Minho Departamento de Psicologia.
- Caires, S., Almeida, A.C., & Almeida, L.S. (2010). *Adaptação do Inventário de vivências e percepções do estágio no Ensino Superior para o curso de Psicologia após implementação de Bolonha: IVPE-Psi*. (Texto não publicado).
- Capel, S. A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39, 221–228.

- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coll, C. (2003). El currículo universitario en el siglo XXI. In C.M. Font, & J.A.Pozo-Municio (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 271-283). Madrid: Editorial Síntesis.
- Cruz, R.M., & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (3).
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H.L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Washington, DC: Storming Media. Acedido em Abril de 2010, em <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf>
- Echeverría, M.P.P., Pozo, J.I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. In C.M. Font, & J.A.Pozo-Municio (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 33-44). Madrid: Editorial Síntesis.
- Figueiredo, A.C., Fernandes, S.M.C., Martins, C.C.E., & Ramalho, V.L.M. (2007). Supervisão: estilos, satisfação e sintomas depressivos em estagiários de psicologia. *Psico-USF*, 12 (2), 239-248. Acedido em 21 de Abril, a partir de: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v12n2/v12n2a12.pdf>
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325-335.
- Ferreira, J. (1991). As teorias interacionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.
- Ferreira, J., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. Madeira, M. & Pinheiro, M (1997). A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI (1, 2 e 3), 139-164.
- Gibson, E. (1991). *An odyssey in learning and perception*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Hawkins, J.D., Oesterle, S., & Hill, .G. (2004). *Executive summary. Successful Young adult development*. University of Washington: Social Development REsearch Group. Acedido em Março de 2010 em <http://www.search-institute.org/system/files/GatesFndReport-EmergingAdulthood2004.pdf>
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives* Paris : Éditions d'Organisation.
- Matos, P. M. & Costa, M. E. (1993). Supervisão em psicoterapia e aconselhamento psicológico: Uma experiência em contexto universitário. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 19-28.

- Matthews, J.R., & Matthews, L.H. (2006). Getting started and developing rapport. In J.R. Matthews, & C.E. Walker (Eds.), *Your practicum in Psychology. A guide for maximizing knowledge and competence* (pp. 41-59). Washington: American Psychological Association.
- Monereo, C., & Pozo, J.I. (2003). Le cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores e alumnos. In C.M. Font, & J.A.Pozo-Municio (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Editorial Síntesis.
- Morgado, L.M. (2004). Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional – Grupos por área de conhecimento. Acedido em 20 de Fevereiro de 2010, a partir de http://www.fap.pt/file/fapbolonharelnacionais/Bolonha_Psicologia_e_Ciencias_Educacao_1.pdf
- Neisser, U. (Ed.) (1993). *The perceived self : ecological and interpersonal sources of self-knowledge* Cambridge : Cambridge University Press,.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1991), *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. S. Francisco, Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinheiro, M. R. M. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia : contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário* (Tese de Mestrado). Coimbra: F.P.C.E.
- Pinheiro, M. R. (2005). Uma época especial. *Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Price, B.M. (2006). Characteristics of a helping relationship, in J.R. Matthews, & C.E. Walker (Eds.), *Your practicum in Psychology. A guide for maximizing knowledge and competence* (pp. 23-39). Washington: American Psychological Association.
- Rodrigues, M.A, Pereira, A.M., & Ferreira, C. (2006). *Da aprendizagem construída ao desenvolvimento pessoal e profissional*. Coimbra: Formasau.
- 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.
- Santos, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: estudo com alunos universitários do primeiro ano*. Braga: Universidade do Minho.
- Seco, M., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., Custódio, S. (2005). *Para uma Abordagem Psicológica da Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e Alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior. Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, S.L.R., & Ferreira, J. A. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento? *Exedra*, 1, 101-125.
- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. Em I. Alarcão (Org.). *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135-147). Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (2003). Formação e inovação no ensino superior.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Education Research*, 45, 89-125.
- Toohey, S. Ryan, G. & Hughes, C. (1996). Assessing the practicum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 215-227.
- Upcraft Challenging and supporting the first-year student : a handbook for improving the first year of college / M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot. Upcraft, M. Lee.
- Wozencraft, T. A. (2006). How to maximize your training experience, in J.R. Matthews, & C.E. Walker (Eds.), *Your practicum in Psychology. A guide for maximizing knowledge and competence* (pp. 3-21). Washington: American Psychological Association.

Inventário de Vivências e Percepções de Estágio - Psicologia

[Exit this survey](#)

1. Instruções

O presente questionário é constituído por um conjunto de questões relativas à sua experiência de estágio.

Pretende-se que, através destas, pondere sobre vários aspectos relacionados com a sua vivência durante este período específico. Tais aspectos vão desde as dimensões pessoais, às questões relacionadas com a supervisão, competências e práticas desenvolvidas na instituição de estágio.

As respostas encontram-se escalonadas de 1 a 5, representando cada uma delas um grau diferente de concordância relativamente às afirmações apresentadas.

Ao responder a cada uma delas tenha em conta a seguinte grelha:

1. Discordo totalmente / nunca se verifica
2. Discordo bastante / poucas vezes se verifica
3. Às vezes de acordo outras em desacordo / algumas vezes verifica-se outras não
4. Concordo / verifica-se bastantes vezes
5. Concordo totalmente / verifica-se sempre

▪ Se considerar pertinente, acrescente comentários relativamente a determinados aspectos que não foram aqui abordados e que considere importante explorar. Faça-o, por favor, nos espaços reservados para o efeito (que permitem a escrita), identificando a questão ou o aspecto a comentar.

*

1. Sexo

Sexo

2. Idade

Idade

*

3. Área de especialização

Área de especialização

4. (Tipo de) instituição de estágio / Localidade:

(Tipo de) instituição de estágio / Localidade:

5. O estágio foi desenvolvido no âmbito da Universidade (Laboratórios, Serviço de Consulta, ...)?

O estágio foi desenvolvido no âmbito da Universidade (Laboratórios, Serviço de Consulta, ...)?
Se sim, identifique a unidade orgânica onde desenvolveu as suas actividades

6. O local onde realizou o seu estágio foi a sua 1ª opção?

O local onde realizou o seu estágio foi a sua 1ª opção?

Comentário:

7. A colocação no estágio implicou mudança de residência?

A colocação no estágio implicou mudança de residência?

A que distância se encontra o local de estágio da sua actual residência (em

km)?

8. Encontra-se a estagiar:

Encontra-se a estagiar:

Comentário

9. Reflicta sobre cada uma das questões e seja o mais sincero(a) possível. Acrescente os comentários que entender pertinentes nos espaços reservados para esse efeito.

	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Já me sinto "psicólogo(a)" Reflicta sobre cada uma das questões e seja o mais sincero(a) possível. Acrescente os comentários que entender pertinentes nos espaços reservados para esse efeito. 1. Já me sinto "psicólogo(a)" Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. O meu estágio foi atentamente acompanhado pelos meus supervisores 2. O meu estágio foi atentamente acompanhado pelos meus supervisores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
	Discordo totalmente		Às vezes de acordo outras em desacordo		Concordo totalmente
3. Ao longo deste ano adquiri as competências necessárias para o exercício competente e autónomo da minha profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
4. O estágio afectou de forma positiva a minha auto-imagem (maior auto-estima, maior auto-confiança...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
5. O desenvolvimento de um trabalho em conjunto com outros profissionais mais experientes foi importante na minha formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
6. Temo a possibilidade de não conseguir arranjar emprego uma vez concluído o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
7. A supervisão constituiu, para mim, uma importante fonte de suporte emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
8. Senti dificuldades em articular os conhecimentos teóricos que aprendi na Universidade e a minha prática de estágio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
9. As deslocações diárias para a instituição foram,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente

		Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo com outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
para mim, motivo de desgaste/dificuldade durante o estágio	diárias para a instituição foram, para mim, motivo de desgaste/dificuldade durante o estágio	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo com outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
10a. Sinto-me satisfeito(a) com a forma como foram definidos/esclarecidos os objectivos do estágio	10a. Sinto-me satisfeito(a) com a forma como foram definidos/esclarecidos os objectivos do estágio	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo com outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
10b. Sinto-me satisfeito(a) com a forma como foram definidos/esclarecidos os critérios de avaliação do estágio	10b. Sinto-me satisfeito(a) com a forma como foram definidos/esclarecidos os critérios de avaliação do estágio	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo com outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
11. Sinto que o meu estágio foi penalizado pelo clima vivido no seio da instituição que me acolheu	11. Sinto que o meu estágio foi penalizado pelo clima vivido no seio da instituição que me acolheu	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo com outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
12. Sinto que o estágio me levou a crescer como pessoa (Caso concorde, refira alguns dos principais ganhos, em baixo)	12. Sinto que o estágio me levou a crescer como pessoa (Caso concorde, refira alguns dos principais ganhos, em baixo)	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo com outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
13. Creio que o estágio foi suficientemente variado para me preparar para os desafios que a profissão me reserva	13. Creio que o estágio foi suficientemente variado para me preparar para os desafios que a profissão me reserva	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo com outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
14. Tenho receio do mundo profissional (e.g. competição, mau ambiente de trabalho, não ser capaz de me relacionar com os outros profissionais)	14. Tenho receio do mundo profissional (e.g. competição, mau ambiente de trabalho, não ser capaz de me relacionar com os outros profissionais)	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo com outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente

		Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo em desacordo	Concordo	Concordo totalmente	
15. Desagradou-me a falta de abertura da instituição de estágio à minha iniciativa pessoal	<input type="radio"/>	15. Desagradou-me a falta de abertura da instituição de estágio à minha iniciativa pessoal Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Discordo	Às vezes de acordo em desacordo	<input type="radio"/>	Concordo totalmente
16. Nalguns momentos do meu estágio, senti a necessidade de ter um supervisor com a mesma formação que a minha (Na eventualidade do seu supervisor na instituição não ter sido – predominantemente – um psicólogo)	<input type="radio"/>	16. Nalguns momentos do meu estágio, senti a necessidade de ter um supervisor com a mesma formação que a minha (Na eventualidade do seu supervisor na instituição não ter sido – predominantemente – um psicólogo) Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Discordo	Às vezes de acordo em desacordo	<input type="radio"/>	Concordo totalmente
17. Para mim, o ano de estágio implicou um maior desgaste físico	<input type="radio"/>	17. Para mim, o ano de estágio implicou um maior desgaste físico Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Discordo	Às vezes de acordo em desacordo	<input type="radio"/>	Concordo totalmente
18. Senti dificuldades em compreender o funcionamento/orgânica da instituição onde estagiei	<input type="radio"/>	18. Senti dificuldades em compreender o funcionamento/orgânica da instituição onde estagiei Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Discordo	Às vezes de acordo em desacordo	<input type="radio"/>	Concordo totalmente
19. Se voltasse atrás teria escolhido outro curso/profissão	<input type="radio"/>	19. Se voltasse atrás teria escolhido outro curso/profissão Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Discordo	Às vezes de acordo em desacordo	<input type="radio"/>	Concordo totalmente
20. Sinto que a minha actividade de estágio foi excessivamente controlada pelos meus supervisores	<input type="radio"/>	20. Sinto que a minha actividade de estágio foi excessivamente controlada pelos meus supervisores Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Discordo	Às vezes de acordo em desacordo	<input type="radio"/>	Concordo totalmente
21. Durante o meu estágio senti falta de espaços de	<input type="radio"/>	21. Durante o meu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Às	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Discordo totalmente	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
formação na Universidade (Se respondeu afirmativamente, especifique, por favor, em baixo, de que tipo de espaços formativos sentiu mais falta)		estágio senti falta de espaços de formação na Universidade (Se respondeu afirmativamente, especifique, por favor, em baixo, de que tipo de espaços formativos sentiu mais falta) Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo totalmente
22. Foi difícil trabalhar em equipa na instituição onde estagiei	<input type="radio"/>	22. Foi difícil trabalhar em equipa na instituição onde estagiei Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo totalmente
23. O estágio fez-me pensar que não tenho "vocação" para ser psicólogo(a)	<input type="radio"/>	23. O estágio fez-me pensar que não tenho "vocação" para ser psicólogo(a) Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo totalmente
24. Existiu uma boa articulação entre o(s) supervisor(es) da Universidade e o(s) da instituição de estágio	<input type="radio"/>	24. Existiu uma boa articulação entre o(s) supervisor(es) da Universidade e o(s) da instituição de estágio Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo totalmente
25. Senti falta de alguns momentos de encontro e partilha com os meus colegas	<input type="radio"/>	25. Senti falta de alguns momentos de encontro e partilha com os meus colegas Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo totalmente
26. Julgo que um maior domínio de determinadas ferramentas informáticas teria facilitado a participação e integração profissional na minha instituição de estágio	<input type="radio"/>	26. Julgo que um maior domínio de determinadas ferramentas informáticas e integração profissional na minha instituição de estágio Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo totalmente
27. Os recursos disponibilizados pela instituição (e.g. espaço físico, condições de trabalho, material de apoio)	<input type="radio"/>	27. Os recursos disponibilizados pela instituição (e.g. espaço físico, condições de	Discordo	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
foram adequados às necessidades decorrentes da minha actividade de estágio	trabalho, material de apoio) foram adequados às necessidades decorrentes da minha actividade de estágio	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
28. Senti-me tenso(a) no meu dia-a-dia de estágio	<input type="radio"/> 28. Senti-me tenso(a) no meu dia-a-dia de estágio	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
29. Consegui conquistar o reconhecimento dos outros profissionais com quem trabalhei durante o estágio	<input type="radio"/> 29. Consegui conquistar o reconhecimento dos outros profissionais com quem trabalhei durante o estágio	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
30. Se voltasse atrás (ou pudesse) teria escolhido outro colega de estágio	<input type="radio"/> 30. Se voltasse atrás (ou pudesse) teria escolhido outro colega de estágio	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
31. Senti falta de orientações bibliográficas, pistas de trabalho e/ou orientações técnicas por parte dos meus supervisores	<input type="radio"/> 31. Senti falta de orientações bibliográficas, pistas de trabalho e/ou orientações técnicas por parte dos meus supervisores	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
32. Sinto que o estágio foi um importante complemento dos primeiros anos do curso	<input type="radio"/> 32. Sinto que o estágio foi um importante complemento dos primeiros anos do curso	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
33. Tive que tomar medicação para fazer face ao esforço, tensão e/ou stresse sentidos durante o estágio	<input type="radio"/> 33. Tive que tomar medicação para fazer face ao esforço, tensão e/ou stresse sentidos durante o estágio	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente

		Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
34. Senti-me tratado(a) de forma calorosa na minha instituição de estágio	<input type="radio"/> 34. Senti-me tratado(a) de forma calorosa na minha instituição de estágio Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
35. Começo a pensar na possibilidade de investir num segundo curso	<input type="radio"/> 35. Começo a pensar na possibilidade de investir num segundo curso Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
36. A supervisão representou, para mim, um importante espaço de crescimento/aprendizagem	<input type="radio"/> 36. A supervisão representou, para mim, um importante espaço de crescimento/aprendizagem Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
37. Senti dificuldades em me adaptar aos horários do estágio (e.g. demasiado rígidos; incompatíveis com transportes; muitos "tempos mortos"; incompatibilidade com os meus horários pessoais/familiares)	<input type="radio"/> 37. Senti dificuldades em me adaptar aos horários do estágio (e.g. demasiado rígidos; incompatíveis com transportes; muitos "tempos mortos"; incompatibilidade com os meus horários pessoais/familiares) Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
38. Julgo que teria aprendido mais com disciplinas na Universidade do que no estágio	<input type="radio"/> 38. Julgo que teria aprendido mais com disciplinas na Universidade do que no estágio Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
39. O estágio deu-me maior à vontade no estabelecimento de novas relações/na comunicação com os outros	<input type="radio"/> 39. O estágio deu-me maior à vontade no estabelecimento de novas relações/na comunicação com os outros Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
40a. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" a nível pessoal	<input type="radio"/> 40a. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo

	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
	realizar" a nível pessoal Discordo totalmente		outras em desacordo		totalmente
40b. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" a nível profissional	<input type="radio"/> 40b. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" a nível profissional Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
40c. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" ao nível do estilo de vida	<input type="radio"/> 40c. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" ao nível do estilo de vida Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
40d. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" a nível social (prestígio)	<input type="radio"/> 40d. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" a nível social (prestígio) Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
40e. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" a nível económico	<input type="radio"/> 40e. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" a nível económico Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
40f. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" a outros níveis (férias, tempo livre...)	<input type="radio"/> 40f. Creio que o exercício profissional da Psicologia me poderá realizar" a outros níveis (férias, tempo livre...) Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
41. Senti que, na minha instituição, um estagiário é pouco valorizado	<input type="radio"/> 41. Senti que, na minha instituição, um estagiário é pouco valorizado Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
42. Considero importante continuar a fazer formação	<input type="radio"/> 42. Considero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Às	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
na minha área	importante continuar a fazer formação na minha área Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Consegui estabelecer uma boa relação com os alunos da minha intervenção	<input type="radio"/> 43. Consegui estabelecer uma boa relação com os alunos da minha intervenção Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
44. Julgo que a formação académica dos 1ºs anos me preparou para as exigências técnicas e científicas do estágio	<input type="radio"/> 44. Julgo que a formação académica dos 1ºs anos me preparou para as exigências técnicas e científicas do estágio Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
45. Ao longo do estágio senti falta de um maior contacto com as pessoas de quem mais gosto	<input type="radio"/> 45. Ao longo do estágio senti falta de um maior contacto com as pessoas de quem mais gosto Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
46. Julgo que posso vir a ser um(a) psicólogo(a) competente	<input type="radio"/> 46. Julgo que posso vir a ser um(a) psicólogo(a) competente Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
47. Para mim, o ano de estágio implicou um maior desgaste psicológico	<input type="radio"/> 47. Para mim, o ano de estágio implicou um maior desgaste psicológico Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
48. Se voltasse atrás (ou pudesse) teria escolhido outra instituição para estagiar	<input type="radio"/> 48. Se voltasse atrás (ou pudesse) teria escolhido outra instituição para estagiar Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente

		Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
49. Os recursos disponíveis na Universidade (e.g. bibliografia, instrumentos de avaliação psicológica) foram suficientes para dar resposta às minhas necessidades durante o estágio	<input type="radio"/> 49. Os recursos disponíveis na Universidade (e.g. bibliografia, instrumentos de avaliação psicológica) foram suficientes para dar resposta às minhas necessidades durante o estágio	<input type="radio"/> Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
50. Senti dificuldades na conciliação das tarefas relacionadas com o estágio e com a elaboração da tese	<input type="radio"/> 50. Senti dificuldades na conciliação das tarefas relacionadas com o estágio e com a elaboração da tese	<input type="radio"/> Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
51. Ao longo do estágio tive problemas de sono (e.g., insónias, pesadelos, poucas horas de sono, dormir em demasia)	<input type="radio"/> 51. Ao longo do estágio tive problemas de sono (e.g., insónias, pesadelos, poucas horas de sono, dormir em demasia)	<input type="radio"/> Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
52. Creio que os 1ºs anos do curso foram essenciais à aquisição de competências pessoais e sociais determinantes para a minha inserção no mundo do trabalho	<input type="radio"/> 52. Creio que os 1ºs anos do curso foram essenciais à aquisição de competências pessoais e sociais determinantes para a minha inserção no mundo do trabalho	<input type="radio"/> Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
53. Senti dificuldades em “sintonizar” com outros profissionais (e.g., formas de “ler” a realidade, postura profissional, questões éticas)	<input type="radio"/> 53. Senti dificuldades em “sintonizar” com outros profissionais (e.g., formas de “ler” a realidade, postura profissional, questões éticas)	<input type="radio"/> Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
54. Ao longo do estágio senti falta de alguém com quem partilhar as dificuldades sentidas	<input type="radio"/> 54. Ao longo do estágio senti falta de alguém com quem partilhar as dificuldades sentidas	<input type="radio"/> Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
55. Consegui estabelecer uma boa relação com os órgãos de gestão/chefias da	<input type="radio"/> 55. Consegui estabelecer uma boa	<input type="radio"/> Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente

		Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
instituição onde estagiei	relação com os órgãos de gestão/chefias da instituição onde estagiei	Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56a. Durante o estágio acabei por estar envolvido(a) em tarefas/actividades que iam para além do âmbito/objectivos do próprio estágio (Se sim, indique no espaço abaixo que tipo de tarefas/actividades, "Tarefairo", por exemplo)	56a. Durante o estágio acabei por estar envolvido(a) em tarefas/actividades que iam para além do âmbito/objectivos do próprio estágio (Se sim, indique no espaço abaixo que tipo de tarefas/actividades, "Tarefairo", por exemplo)	Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56b. Durante o estágio acabei por estar envolvido(a) em actividades "extra-estágio", mas relevantes para a minha formação pessoal/profissional (dê exemplos no espaço abaixo)	56b. Durante o estágio acabei por estar envolvido(a) em actividades "extra-estágio", mas relevantes para a minha formação pessoal/profissional (dê exemplos no espaço abaixo)	Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56c. Estas actividades "extra" constituíram uma sobrecarga no estágio	56c. Estas actividades "extra" constituíram uma sobrecarga no estágio	Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. A competição com o(s) meu(s) colega(s) de estágio foi, para mim, motivo de dificuldade	57. A competição com o(s) meu(s) colega(s) de estágio foi, para mim, motivo de dificuldade	Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Senti dificuldades em me adaptar ao meio/realidade circundante da instituição em termos do tipo de cultura/necessidades/problemas que o caracterizam	58. Senti dificuldades em me adaptar ao meio/realidade circundante da instituição em termos do tipo de cultura/necessidades/problemas que o caracterizam	Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. O estágio implicou alterações nos meus	59. O estágio implicou		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo e outras vezes em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
hábitos/padrões alimentares (e.g., horários, apetite, tipo de alimentação)	alterações nos meus hábitos/padrões alimentares (e.g., horários, apetite, tipo de alimentação) Discordo totalmente		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. A realidade do mundo profissional trouxe-me algumas desilusões. (Em caso afirmativo, dê exemplos no espaço abaixo)	60. A realidade do mundo profissional trouxe-me algumas desilusões. (Em caso afirmativo, dê exemplos no espaço abaixo) Discordo totalmente		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. O estágio permitiu-me adquirir, desenvolver e/ou consolidar competências fundamentais ao meu futuro profissional (Especifique as 3 principais competências adquiridas, no espaço abaixo, identificando a questão)	61. O estágio permitiu-me adquirir, desenvolver e/ou consolidar competências fundamentais ao meu futuro profissional (Especifique as 3 principais competências adquiridas, no espaço abaixo, identificando a questão) Discordo totalmente		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Tive momentos no estágio em que pensei em desistir	62. Tive momentos no estágio em que pensei em desistir Discordo totalmente		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62a. Pensei desistir por desgaste físico	62a. Pensei desistir por desgaste físico Discordo totalmente		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62b. Pensei desistir por Insatisfação com o curso escolhido	62b. Pensei desistir por Insatisfação com o curso escolhido Discordo totalmente		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62c. Pensei desistir por má relação com colega(s) de estágio	62c. Pensei desistir por má relação com colega(s) de estágio Discordo totalmente		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
62d. Pensei desistir por má relação/insatisfação com supervisor(es)	<input type="radio"/> 62d. Pensei desistir por má relação/insatisfação com supervisor(es) Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
62e. Pensei desistir por problemas pessoais / desgaste psicológico/emocional	<input type="radio"/> 62e. Pensei desistir por problemas pessoais / desgaste psicológico/emocional Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
62f. Pensei desistir por dificuldades de adaptação à instituição	<input type="radio"/> 62f. Pensei desistir por dificuldades de adaptação à instituição Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
62g. Pensei desistir por falta de motivação para as actividades de estágio	<input type="radio"/> 62g. Pensei desistir por falta de motivação para as actividades de estágio Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
62h. Pensei desistir por insegurança pessoal	<input type="radio"/> 62h. Pensei desistir por insegurança pessoal Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
62i. Pensei desistir por desilusão em relação ao mundo profissional	<input type="radio"/> 62i. Pensei desistir por desilusão em relação ao mundo profissional Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente
62j. Pensei desistir por insatisfação com a nota / apreciações relativas ao meu	<input type="radio"/> 62j. Pensei desistir por insatisfação com a nota /	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo

	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes de acordo outras em desacordo	Concordo	Concordo totalmente
estágio	apreciações relativas ao meu estágio Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62k. Outros motivos levaram-me, em determinado momento, a pensar desistir do estágio	<input type="radio"/> 62k. Outros motivos levaram-me, em determinado momento, a pensar desistir do estágio Discordo totalmente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Às vezes de acordo outras em desacordo	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Concordo totalmente

Comentários:

*

10. Por favor, responda a cada questão, indicando quer os aspectos positivos, quer os negativos relacionados com os respectivos tópicos (indique o n.º da questão e responda no espaço abaixo):

63. Identifique 3 sentimentos negativos associados à sua experiência de estágio;

64. Identifique 3 sentimentos positivos associados à sua experiência de estágio;

65. Identifique 3 aspectos positivos relacionados a sua supervisão na Universidade;

66. Identifique 3 aspectos negativos relacionados com a sua supervisão na Universidade;

67. Identifique 3 aspectos positivos relacionados com a sua supervisão na instituição de estágio;

68. Identifique 3 aspectos negativos relacionados com a sua supervisão na instituição de estágio.

