

Vítor Gamboa¹Maria Paula Paixão²Ida Lemos³Olímpio Paixão⁴

A QUALIDADE DO ESTÁGIO PREDIZ A SATISFAÇÃO

Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante

Resumo: A aprendizagem em contexto real de trabalho constitui uma importante componente da formação dos alunos dos inseridos nas vias profissionalizantes do ensino secundário. No que se refere ao efeito deste tipo de experiências no desenvolvimento dos alunos, os resultados das investigações ainda não são muito conclusivos. Por esta razão, o presente estudo teve como objetivo analisar em que medida a qualidade percebida prediz a satisfação, a persistência e a utilidade percebida no que diz respeito às atividades realizadas no decurso do estágio, numa amostra de estagiários do ensino profissionalizante de nível secundário (N=346). Os resultados obtidos sugerem a relevância da qualidade da experiência de trabalho na explicação dos níveis de satisfação e da utilidade percebida do estágio, tendo surgido como principais preditores as oportunidades de aprendizagem e o suporte do supervisor. Por fim, são discutidas implicações na organização dos estágios curriculares do ensino profissionalizante .

Palavras-chave: qualidade do estágio, níveis de satisfação, ensino profissionalizante .

INTERNSHIP QUALITY PREDICTS SATISFACTION

Study with secondary vocational education students

Abstract: The provision of workplace-based experiences (internship) is an important component of training programs of students attending vocational education courses. Regarding the impact of such experiences in students' development, research results are not conclusive enough. Therefore, the present study aimed to analyze to what extent the perceived quality predicts satisfaction, persistence and perceived usefulness with regard to the activities carried out during the internship, in a sample of secondary vocational education students (N=346). Internship quality predicts satisfaction and perceived usefulness. The main predictors were learning opportunities and supervisor support. Finally, are discussed the implications of these results on the organization of vocational education internships.

Keywords: Internships quality, satisfaction levels, vocational education .

¹ **Professor Auxiliar da Universidade do Algarve (Portugal)**

Doutorado em Psicologia pela Universidade do Algarve (vgamboa@ualg.pt)

² **Professora Associada da Universidade de Coimbra (Portugal)**

Doutorada em em Psicologia pela Universidade Coimbra (mppaixao@fpce.uc.pt)

³ **Professora Auxiliar da Universidade do Algarve (Portugal)**

Doutorada em em Psicologia pela Universidade do Algarve (ilemos@ualg.pt)

⁴ **Investigador**

Doutorando em Psicologia na Universidade do Algarve (a38861@ualg.pt)

1. Introdução

A aprendizagem em contexto real de trabalho constitui uma componente importante da formação dos jovens que frequentam cursos de cariz profissionalizante. Enquanto medida de política educativa, a generalização desta modalidade de aprendizagem experiencial a todos os percursos profissionalizantes parece sugerir que, por si só, a aprendizagem desenvolvida em contexto meramente académico não garante a preparação dos estudantes, necessitando esta de ser complementada, ou enriquecida, com as aprendizagens que só o contexto real de trabalho pode proporcionar. Aliás, a ausência de experiências de trabalho, em alguns dos percursos do ensino secundário, tem sido apontada, segundo Alves (1997), como um dos maiores bloqueios aos processos de transição dos jovens para o mercado de trabalho, porque escolariza a aprendizagem e dificulta o seu reconhecimento e valorização por parte dos empregadores. É neste sentido que se observa, quer nos países desenvolvidos, quer nos países em vias de desenvolvimento, um esforço crescente para tornar os currículos mais adequados às mudanças que vão ocorrendo no mercado de trabalho, constituindo a organização de experiências de trabalho (estágios) a principal estratégia de conexão entre a escola e a realidade ocupacional (Griffiths & Guile, 2003).

Este tipo de iniciativas, por sua vez, entronca na crença de que a escola fornece uma melhor preparação para o mundo do trabalho se o contacto com esta realidade já estiver incluído no currículo (Stone & Josiam, 2000), servindo de ponte entre a educação e a economia, ou, nas palavras de Blackweel, Bowes, Harvey, Hesketh e Knight (2001), constituindo como que o ingrediente que faltaria a muitos cursos, nomeadamente aos profissionalizantes, e que comprometia um dos seus principais objetivos - aumentar o grau de empregabilidade e facilitar a inserção profissional dos alunos. No entanto, a eficácia das experiências de trabalho é extremamente variável e parece depender substancialmente de fatores que estão associados à sua preparação, acompanhamento e avaliação (Blackwell *et al.*, 2001; Smith & Harris, 2000; Watts, 1996), ainda que o entendimento dominante nos sistemas de Educação e Formação as considere como um fenómeno unidimensional, cujos benefícios são sem-

pre positivos e garantidos (Smith & Harris, 2000). Na verdade, tem sido precisamente este entendimento que tem conduzido a uma desvalorização do estudo do impacto das experiências de trabalho no trajeto desenvolvimental dos jovens. Contrariando esta perspetiva, a literatura tem vindo a conceptualizar as experiências de trabalho enquanto fenómeno complexo e multidimensional (e.g., Quiñones, 2004; Stone & Josiam, 2000; Tesluk & Jacobs, 1998), sugerindo que o modo como aquelas são preparadas, o acompanhamento que é feito e a natureza das atividades desenvolvidas, nos podem conduzir a resultados para os quais um olhar conceptualmente mais “desarmado” não apontaria. Por conseguinte, esclarecer a relação entre as diferentes qualidades do estágio curricular e a persistência na realização das tarefas e os níveis de satisfação dos alunos relativamente a esta atividade curricular passa a constituir o principal objetivo do presente trabalho.

Experiência de trabalho: conceito e finalidades

Segundo Watts (1996), a expressão “Experiência de Trabalho” (ET) surge carregada de alguma ambiguidade, sobretudo quando nos reportamos aos alunos que estão na escola a tempo inteiro, pois refere-se a atividades nas quais os indivíduos experienciam tarefas de trabalho, em ambientes de trabalho, mas sem se identificarem completamente com o papel de trabalhador. Nas Experiências de Trabalho, o aluno é encaminhado para o contexto de trabalho, ainda no decorrer do período de formação, para se confrontar com uma outra realidade organizacional e, conseqüentemente, reformular as grelhas de leitura que tinha sobre a mesma. Nesta situação, o papel central do formando é assim o de aprender não o de trabalhador. Na maior parte dos casos, trata-se de uma atividade não remunerada, organizada pela escola, que pode assumir vários formatos: surgir em alternância com a formação em contexto escolar, intercalar dois grandes períodos de formação na escola (*modelo Sandwich*), ou surgir no fim do processo de formação, o conhecido estágio final de curso. Se quisermos transitar para conceptualizações menos descritivas, Tesluk e Jacobs (1998) apresentam uma definição que, ao considerar simultaneamente fatores individuais, contextuais e a

interação entre os mesmos, permite ultrapassar algumas das limitações apontadas aos estudos que têm procurado investigar o impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento dos indivíduos e, de certo modo, responder aos apelos de muitos dos investigadores que trabalham neste campo (e.g., Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007).

As finalidades que orientam a operacionalização das experiências de trabalho também podem ser diversas. Enquanto em alguns casos se pretende apenas proporcionar o contacto com o mundo do trabalho, promovendo aprendizagens mais genéricas sobre o mesmo, noutros, pelo contrário, procura-se sobretudo o desenvolvimento das competências específicas exigidas para o exercício profissional. As primeiras, na maior parte das vezes, antecedem uma decisão de cariz vocacional, enquanto as segundas têm lugar em programas de formação profissional, fazendo parte integrante do itinerário formativo. Na verdade, a literatura sublinha que são evidentes as divergências em torno das finalidades a inscrever neste tipo de atividade curricular, as quais se podem resumir na questão colocada por Smith e Harris (2000, p.1), “*is the purpose to learn about the workplace or in the workplace?*”. Tal como está colocada, esta questão encerra os dois grandes posicionamentos acerca do papel da educação na preparação para o mundo do trabalho. Uma perspetiva mais funcionalista (vocacionalista/profissionalista), que concebe a aprendizagem em contexto de trabalho como uma mais-valia no desenvolvimento das competências mais imediatamente necessárias ao tecido económico; e uma perspetiva de cariz mais humanista, que vê na aprendizagem em contexto de trabalho uma oportunidade para alargar e enriquecer as grelhas de leitura mobilizadas na análise da realidade socioprofissional, favorecendo assim decisões de carreira mais informadas.

A qualidade das experiências de trabalho

Como referimos anteriormente, uma parte substancial da investigação que tem procurado compreender o efeito das experiências de trabalho no desenvolvimento dos adolescentes recorreu quase sempre a medidas de natureza quantitativa, como o número de horas ou de semanas de trabalho (Loughlin & Barling, 1998). No en-

tanto, já nos anos 80, Greenberger, Steinberg e Ruggiero (1982) lembravam que os investigadores e os políticos tendem a conceber as experiências de trabalho dos adolescentes como se de um fenómeno unidimensional se tratasse, ignorando as diferenças que aspetos como a iniciativa, a autonomia e as oportunidades de aprendizagem, entre outros, podem ter no desenvolvimento dos mesmos. Esta questão ganha particular atualidade quando já pensamos saber que as qualidades das experiências de trabalho têm um efeito diferenciador no comportamento e no desenvolvimento dos trabalhadores adultos (e.g., Duffy & Lent, 2009; Lent & Brown, 2006; Quiñones, 2004), pelo que estudar o seu impacto no desenvolvimento dos jovens em formação inicial parece fazer também todo o sentido. Além disso, o impacto da experiência em contexto real de trabalho no desenvolvimento dos adolescentes tem vindo a ser demonstrado em vários estudos e por vários autores (e.g., Rauscher, Wegman, Wooding, Davis, & Junkin, 2012; Smith & Harris, 2000). Relativamente a esta questão, existem evidências de que são sobretudo as facetas mais qualitativas das experiências de trabalho que têm um impacto efetivo no desenvolvimento dos adolescentes.

O interesse por avaliar e assegurar a qualidade das experiências de trabalho é assim um fenómeno relativamente recente, sendo que uma das razões porque a literatura se tem debruçado pouco sobre a influência da experiência de trabalho e da sua qualidade na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes se prende com o pressuposto de que todas as experiências de formação experiencial são válidas e igualmente efetivas (Smith & Harris, 2000). Historicamente, os sistemas de formação inicial assentam na ideia de que a observação dos trabalhadores mais velhos e a repetição das tarefas é suficiente para garantir que o estudante em formação desenvolve as competências requeridas para um determinado domínio profissional. Por conseguinte, perpetua-se a ideia de que os contextos de trabalho são estáveis, imutáveis e transparentes, o que, por si só, pode explicar o fraco investimento realizado em estudos que relacionem as qualidades das experiências de trabalho com a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e vocacional dos jovens.

Na análise aqui apresentada, a noção de qualidade da experiência de trabalho remete-nos especificamente para os conteúdos de um determinado posto de trabalho e para o tipo de tarefas e de atividades que os indivíduos desempenham no seu local de trabalho (e.g., Van Vianen, De Pater & Preenen, 2008). Em termos globais, um posto de trabalho é considerado de elevada qualidade quando oferece diversas oportunidades de aprendizagem, encoraja a responsabilidade, promove o desenvolvimento de competências profissionais e o estabelecimento de relações sociais de apoio e de suporte. Assim, e de acordo com esta definição, será importante lembrar que, no essencial, a qualidade das experiências de trabalho está associada à riqueza das aprendizagens realizadas pelos alunos e à reflexão que estes fazem a propósito das mesmas (e.g., Billett, 2004; Blackwell et al., 2001; Smith & Harris, 2000; Watts, 1996). No caso específico dos cursos profissionalizantes, a qualidade da aprendizagem oferecida no contexto de trabalho é um aspeto fortemente desejável, uma vez que a investigação tem vindo a demonstrar que as experiências em contexto real de trabalho são uma excelente forma de integrar as dimensões profissionais nos currículos escolares dos alunos.

Passemos então a apresentar as dimensões mais frequentemente consideradas em alguns dos estudos que procuraram avaliar a qualidade das experiências de trabalho, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal, com o funcionamento motivacional e com a satisfação. Barling e Kelloway (1999), na introdução ao seu livro – *Young workers varieties of experience*, referem que, na maior parte dos casos, a qualidade das experiências de trabalho inclui uma grande diversidade de dimensões psicossociais e operativas do contexto de trabalho, das quais os autores destacam as seguintes: autonomia, diversidade de tarefas, stresse ocupacional, oportunidades para desenvolver novas competências, orientação e *feedback* do supervisor, relações com colegas, oportunidade para aprender coisas novas e congruência entre a escola e o contexto de trabalho. Por sua vez, o estudo levado a cabo por Stone e Josiam (2000) é, de entre os trabalhos por nós consultados, aquele que incluiu um maior número de dimensões para avaliar a qualidade das experiências de trabalho, cerca de dezoito. Para além das dimen-

sões já referidas, surgem aspetos como: lidar com pessoas, escrever, ler e fazer cálculos, desafio físico, e aplicação das aprendizagens específicas adquiridas na escola. No contexto Australiano, Carless, Couzin-Wood, Duncan, Imber, Munro e Novatsis (2003) avaliaram a qualidade do estágio de um grupo de estudantes de uma pós-graduação em Psicologia das Organizações, recorrendo a quatro indicadores de qualidade: a autonomia, a responsabilidade, o *feedback* do supervisor e as oportunidades de aprendizagem. Por sua vez, Sekiguchi (2012), tal como Stansbie, Nash e Jack (2013), procuraram estudar as relações entre as características dos estágios recorrendo ao *Job Diagnostic Survey*, de Hackman e Oldham, 1975. Este inventário, que é um dos mais utilizados na avaliação das características do trabalho, mede a percepção do indivíduo em seis características do trabalho: variedade, autonomia, identidade da tarefa, *feedback*, relações com os outros e oportunidade para desenvolver amizades.

Em síntese, podemos salientar que foram diversos os indicadores contemplados nos estudos que apresentámos anteriormente, embora alguns deles só façam sentido quando nos reportamos ao trabalho remunerado. Do nosso ponto de vista, esta diversidade de indicadores relativos à qualidade das experiências de trabalho sublinha, por si só, a multiplicidade de aspetos que podem ser considerados nos processos avaliativos e na investigação levada a cabo neste domínio, sendo que o critério de inclusão de um ou outro indicador vai depender, obviamente, das finalidades do estudo em questão. No que se refere especificamente à avaliação da qualidade das experiências de trabalho dos alunos dos cursos profissionalizantes do ensino secundário, as finalidades que estruturam estas atividades curriculares, podem, do nosso ponto de vista, servir de critério para a construção de um conjunto de indicadores da sua qualidade. Além disso, o processo avaliativo destas modalidades de formação deve incluir sempre um lote de medidas “universalmente” aceites para a avaliação da qualidade das experiências de trabalho, que venham a ser organizadas ao abrigo do desenho curricular de qualquer curso profissionalizante, tais como as oportunidades de aprendizagem, a autonomia, o suporte e a supervisão.

Enquadramento ao estudo empírico

A revisão da literatura no domínio da carreira parece sustentar a ideia de que são sobretudo as qualidades do estágio, como a autonomia, o suporte social e as oportunidades de aprendizagem, que têm um efeito efetivo no desenvolvimento dos jovens, e não tanto as suas facetas mais quantitativas (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Gamboa, Paixão, & Jesus, 2014). Por sua vez, os investigadores e teóricos da motivação, sobretudo aqueles que se inscrevem na malha conceptual da teoria da auto-determinação (SDT, Ryan & Deci, 2000) e na teoria sociocognitiva da carreira (Lent & Brown, 2006), já identificaram um conjunto de fatores contextuais que podem favorecer a motivação nos contextos de trabalho de formação (e.g., Gagné & Deci, 2005; Duffy & Lent, 2009). De uma forma geral, os contextos de trabalho e de aprendizagem que oferecem suporte, oportunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, autonomia, favorecem o desempenho e a satisfação (e.g., Dysvik & Kuvaas, 2011; Barling, Kelloway, & Iverson, 2003; Binder, Baguley, Crook, & Miller, 2015; McHugh, 2016). Mais precisamente, e em consonância ainda com os principais postulados dos modelos do desenho do trabalho já referidos (e.g., Hackman & Oldham, 1980; Quiñones, 2004) e com a literatura no âmbito da aprendizagem experiencial (e.g., Billett, 2004; Feldman & Weitz, 1990; Knouse & Fontenot, 2008; Watts, 1996), esperávamos que a uma maior qualidade percebida do estágio estivesse associada uma maior satisfação, uma maior persistência nas tarefas, e uma maior utilidade percebida. Por conseguinte, e procurando alargar o conhecimento neste domínio, nomeadamente no contexto português, o presente estudo teve como objetivo analisar em que medida a qualidade percebida prediz a satisfação, a persistência e a utilidade percebida no que diz respeito às atividades realizadas no decurso do estágio.

2. Método

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 346 alunos do ensino secundário profissionalizante (51% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 16 e os 26 anos ($M = 18.41$; $DP = 1.57$). O nível socioeconómico (NSE),

que foi determinado pela habilitação mais elevada entre os pais do participante, organiza-se em três níveis, a saber: baixo (até 9º ano – 56,7%), médio (ensino secundário – 38,7%) e elevado (ensino superior – 4,7%). Em relação aos dados escolares, 53,4 % dos participantes já reprovaram pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar.

2.2 Medidas

Questionário sociodemográfico que solicitava informação relativa à idade, sexo, habilitações dos pais, e trajetória escolar (número de reprovações).

Inventário da Qualidade do Estágio (IQE, Gamboa, 2011) – trata-se de uma escala com 40 itens, que tem como principal objetivo avaliar as perceções dos alunos dos cursos Tecnológicos do ensino secundário, em nove dimensões relativas à qualidade dos estágios curriculares: (a) Autonomia (ex., item 39 - *tive várias oportunidades para decidir como organizar o meu trabalho*; $\alpha = .81$), (b) Feedback dos Colegas (ex., item 33 - *os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho*; $\alpha = .83$), (c) Suporte Social (ex., item 15 - *sempre que precisei de ajuda tive realmente com quem contar*; $\alpha = .82$), (d) Variedade de tarefas (ex., item 9 - *envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas*; $\alpha = .83$), (e) Oportunidades de aprendizagem (ex., item 30 - *tive oportunidade de aplicar na prática o que aprendi na escola*; $\alpha = .80$), (f) Clareza das instruções do supervisor (ex., item 2 - *por indicação do supervisor, soube sempre o que tinha para fazer*; $\alpha = .79$), (g) Treino proporcionado pelo supervisor (ex., item 37 - *quando tive dúvidas o meu supervisor esclareceu-mas*; $\alpha = .84$), (h) Feedback do supervisor (ex., item 14 - *o meu supervisor dava-me, frequentemente, indicações sobre a qualidade do meu trabalho*; $\alpha = .80$), (i) Suporte e encorajamento do supervisor (ex., item 8 - *o meu supervisor esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário*; $\alpha = .87$). As respostas são dadas numa escala do tipo Likert com cinco pontos, na qual o 1 corresponde a discordo bastante e o 5 corresponde a concordo bastante.

Satisfação com o estágio – avaliada através de uma escala com quatro itens ($\alpha = .73$), que procuravam avaliar o grau de satisfação nos seguintes aspetos: supervisão

no local de estágio, orientação do estágio por parte da escola e atividades desenvolvidas durante o estágio e avaliação global do estágio (*De uma forma global, considerando todos os aspetos do estágio, assinala o teu grau de satisfação*). As respostas foram dadas numa escala de tipo *Likert*, com cinco pontos (de 1-nada satisfeito a 5-muito satisfeito).

Persistência nas atividades de estágio—avaliada através de uma escala com três itens ($\alpha = .76$) (exemplo – *durante o estágio, persisti nas atividades mesmo quando não me pareceram interessantes*). As respostas foram dadas numa escala de tipo *Likert*, com cinco pontos (de 1-discordo muito a 5- concordo muito)

Utilidade do estágio - foi medida através de um único item, que apresenta a seguinte formulação: *consideras que aquilo que aprendeste no estágio te será útil na vida profissional futura?* Também neste caso, a resposta foi dada numa escala tipo *Likert*, com cinco pontos (de 1-nada útil a 5-muito útil).

2.3 Procedimentos de recolha e análise dos dados

Depois de obtidas as devidas autorizações e o consentimento dos participantes, aos quais foi assegurada a confidencialidade dos dados, os instrumentos foram aplicados, em contexto de sala de aula, pelo primeiro autor do estudo, duas semanas após a conclusão do estágio. Quanto aos procedimentos de análise dos dados, depois da estatística descritiva e do estudo das correlações, recorreremos a análises de variância e ao test *t* de Student, a fim de se testar a existência de diferenças nas variáveis em estudo, em função das características sociodemográficas dos participantes. A etapa seguinte na análise dos dados procurou responder à principal finalidade deste estudo – conhecer o efeito da qualidade do estágio nos níveis de satisfação, persistência e utilidade percebida. Para tal, calcularam-se equações de regressão (hierárquica), nas quais a Satisfação, a Persistência e a Utilidade do estágio entraram na qualidade de variáveis dependentes (VD), enquanto as variáveis sociodemográficas foram incluídas num primeiro bloco (M1), de modo a se controlar o seu efeito. Num segundo bloco (M2) foram incluídas em equações distintas, as variáveis gerais da qualidade do estágio e as variáveis relativas à su-

pervisão do estágio. Por último, importa referir que o nível utilizado para avaliar a significância dos testes estatísticos efetuados foi de .05. As análises foram realizadas com recurso ao programa de tratamento de dados estatísticos SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.

3. Resultados

A Tabela 1. apresenta a estatística descritiva (médias, desvios-padrão e valores mínimos e máximos) das variáveis em estudo, bem como os valores de correlações observados entre estas variáveis.

No que se refere aos valores médios da qualidade do estágio (IQE), situam-se todos acima do ponto intermédio da escala de resposta, sendo que o valor mais elevado foi observado na variável Suporte social ($M = 4.21$; $DP = .71$). Por sua vez, as variáveis dependentes também apresentam valores médios acima do ponto intermédio da escala de resposta de cinco posições, tendo-se observado o valor mais elevado na variável Persistência ($M = 4.70$; $DP = .65$). Analisando as correlações obtidas entre as diferentes qualidades do estágio e as medidas de resultado (Satisfação com o estágio, Persistência nas atividades de estágio e Utilidade percebida do estágio), constata-se que as associações mais fortes com a Satisfação com o estágio ocorreram com as Oportunidades de aprendizagem ($r = .58$) e com a Variedade de tarefas ($r = .55$). Já com a variável Persistência nas tarefas, as associações mais fortes foram também observadas com as variáveis Oportunidades de aprendizagem ($r = .24$) e Variedade de tarefas ($r = .24$). Por último, observa-se que a Utilidade percebida correlaciona positiva e significativamente com todas as qualidades do estágio, sendo o valor de correlação mais elevado aquele que se observou com a variável Oportunidades de aprendizagem ($r = .64$). No que diz respeito ao efeito das variáveis sociodemográficas nas restantes variáveis em estudo, a idade e o sexo masculino surgem associados a maiores níveis de autonomia e de suporte, quer dos colegas, quer do supervisor de estágio. O próximo procedimento de análise de dados procurou oferecer uma noção do efeito da qualidade percebida do estágio nos níveis de satisfação, persistência e utilidade percebida (variáveis independen-

tes). Para tal, foram calculadas equações de regressão (hierárquica), nas quais as medidas relativas à qualidade do estágio entraram na qualidade de variáveis independentes, enquanto que as variáveis sociodemográficas (idade e sexo) foram incluídas no primeiro bloco, de modo a se poder controlar o seu efeito. Previamente, o estudo da intensidade da multicolinearidade das variáveis independentes, através da análise das correlações, das estatísticas de colinearidade (Tolerância e VIF) e do diagnóstico da colinearidade, através do Condition Index e da proporção da variância, revelou que a intensidade da multicolinearidade é baixa, o que torna viável o cálculo das equações da regressão hierárquica.

A Tabela 2. apresenta, de forma sintética, as dimensões gerais do estágio que contribuem de forma significativa para explicar a variância observada nas variáveis dependentes: Satisfação com o estágio, Persistência nas tarefas e Utilidade percebida do estágio. No que diz respeito à Satisfação com o estágio, os principais preditores são as Oportunidades de aprendizagem ($\beta = .314$), o Suporte social ($\beta = .222$) e a Variedade de Tarefas ($\beta = .144$), sendo que no seu conjunto este bloco explica cerca de 37,3 % da Satisfação ($\Delta F = 43.57$; $p < .01$). No que se refere à Persistência nas tarefas, não surgiram preditores individuais significativos no âmbito das qualidades gerais do estágio. Por seu turno, a variância da Utilidade do estágio é explicada, em cerca de 39,5 % ($\Delta F = 46.27$; $p < .01$), pelas Oportunidades de aprendizagem ($\beta = .543$) e Variedade de tarefas ($\beta = .135$).

Na Tabela 3, surgem como variáveis independentes as qualidades do estágio relativas à supervisão, as quais no seu conjunto explicam 30% da variância da Satisfação ($\Delta F = 39,10$; $p < .01$), 3,7 % da Persistência ($\Delta F = 3.27$; $p < .01$), e 13,8 % da Utilidade percebida ($\Delta F = 13.97$; $p < .01$). Surgem como preditores da Satisfação, todas as qualidades de supervisão, sendo que o valor mais elevado foi observado na variável Suporte do supervisor ($\beta = .393$). Na variável dependente Persistência, tal como se observou com as qualidades gerais do estágio, não foram encontrados preditores individuais significativos. Por fim, surgem como preditores da Utilidade percebida o Feedback do Supervisor ($\beta = .275$) e o Treino do supervisor ($\beta = -.227$).

4. Discussão

No presente estudo tivemos como principal objetivo analisar em que medida a qualidade do estágio curricular prediz os níveis de satisfação, a persistência nas tarefas e a utilidade percebida. Num primeiro momento, considerando os valores médios nas diferentes dimensões da qualidade do estágio, podemos inferir que esta atividade curricular foi avaliada muito positivamente, tal como se observou nos estudos de Feldman e Weitz (1990), provavelmente por se tratar de uma primeira experiência de aprendizagem estruturada, num contexto que não a escola (e.g., Watts, 1996). Para além deste aspeto, se tivermos em conta que cerca de 53,4 % destes alunos já reprovaram pelo menos uma vez ao longo da sua trajetória escolar, os elevados níveis de satisfação também podem ser explicados em parte pela natureza das experiências de aprendizagem que ocorrem em contexto de trabalho, mais experienciais e, por conseguinte, mais práticas, por oposição às aprendizagens mais conceptuais que ocorrem em contexto escolar (e.g., Billett, 2004; Griffiths & Guile, 2003).

Num segundo momento, e tal como esperávamos, as análises de correlações sugerem associações positivas e significativas entre a qualidade do estágio e os níveis de satisfação, de persistência e de utilidade percebida. Este resultado encontra suporte nos modelos de desenho do trabalho, que têm procurado explicar o desempenho e a satisfação a partir das características do trabalho (e.g., Hackman & Oldham, 1980; Quiñones, 2004), e nos diferentes estudos empíricos que de forma consistente sublinham a importância da qualidade na satisfação e no desempenho em situação de estágio, ou de formação em contexto de trabalho (e.g., Knouse & Fontenot, 2008; Stanbie *et al.*, 2013).

Num terceiro momento, e na linha das sugestões de autores como Van Vianen e colaboradores (2008) e Mortimer e Zimmer-Gembeck (2007), entre muitos outros, adotámos um procedimento de análise que procura dar visibilidade ao efeito das diferentes qualidades do estágio no desenvolvimento dos jovens, favorecendo, dessa forma, uma abordagem complexa e multidimensional deste fenómeno. Numa primeira análise, importa sublinhar que a variância explicada pelas qualidades do

Tabela 1.
Valores médios, desvio-padrão, valores de mínimo e máximo, consistência interna e correlações entre as variáveis em estudo (N= 346)

	M	DP	Min/Max	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1.Autonomia	3.82	.68	1/5	.81																
2.Feedback colegas	3.52	.78	1/5	.83	.33 ^{***}															
3.Suporte social	4.21	.71	1/5	.82	.48 ^{***}	.45 ^{***}														
4.Variedade tarefas	3.91	.70	1/5	.83	.63 ^{***}	.38 ^{**}	.53 ^{***}													
5.Oportunidades aprendizagem	3.91	.63	1/5	.80	.59 ^{***}	.34 ^{**}	.50 ^{***}	.74 ^{***}												
6.Supervisor clareza	3.66	.76	1/5	.79	.37 ^{***}	.40 ^{**}	.51 ^{***}	.43 ^{**}	.42 ^{**}											
7.Supervisor treino	3.80	.85	1/5	.84	.20 ^{**}	.31 ^{**}	.51 ^{***}	.30 ^{**}	.32 ^{**}	.74 ^{***}										
8.Supervisor feedback	3.61	.80	1/5	.80	.41 ^{***}	.44 ^{***}	.53 ^{***}	.43 ^{***}	.45 ^{***}	.69 ^{***}	.70 ^{***}									
9.Supervisor suporte	3.86	.75	1/5	.87	.51 ^{***}	.41 ^{**}	.67 ^{***}	.50 ^{***}	.48 ^{**}	.78 ^{**}	.75 ^{**}	.78 ^{***}								
10.Satisfação	3.70	.70	1/5	.73	.48 ^{***}	.23 ^{**}	.50 ^{***}	.55 ^{***}	.58 ^{***}	.48 ^{**}	.35 ^{**}	.47 ^{***}	.54 ^{***}							
11.Persistência	4.70	.65	1/5	.76	.21 ^{**}	.19 ^{**}	.21 ^{**}	.24 ^{**}	.24 ^{**}	.16 ^{**}	.18 ^{**}	.11 [*]	.17 ^{**}	.21 ^{**}						
12.Utilidade estágio	3.92	.91	1/5		.38 ^{**}	.21 ^{**}	.38 ^{**}	.53 ^{**}	.64 ^{**}	.29 ^{**}	.20 ^{**}	.35 ^{**}	.33 ^{**}	.50 ^{**}	.16 ^{**}					
13.Idade	18.41	1.57	16/26		.13 [†]	.10	.07	.08	.08	.11 [†]	.07	.13 [†]	.13 [†]	.14 [†]	.04	.11 [†]				
14.Sexo	Masc. 50.9	Fem. 49.1			.17 ^{**}	.04	.19 ^{**}	.08	.14 ^{**}	-.01	.03	.04	.08	.20 ^{**}	.11 [†]	.14 ^{**}	.19 ^{**}			
15.NSE	Baixo 56.7	Médio 38.7	Alto 4.7		.03	.04	.01	.02	-.04	.07	-.02	.02	.03	.02	.04	.02	-.04	-.18 ^{**}		
16.Reprovações	Sim 54.3	Não 45.7			.05	.07	.01	.01	-.03	.08	.04	.09	.09	.02	-.08	.02	.60 ^{**}	-.09	-.05	

Legenda: Masc. – Masculino = 0; Fem. – Feminino = 1; NSE – Nível Socioeconômico; Reprovações: 0 = não, 1 = sim;
* $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabela 2.

Síntese das regressões hierárquicas para cálculo do efeito das qualidades gerais do estágio na satisfação, na persistência e na utilidade percebida (N=346).

	Satisfação		Persistência		Utilidade	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Idade	.103		.018		.086	
Sexo	-.186**		-.103		-.132*	
1.Autonomia		.094		.041		-.059
2.Feedback dos colegas		-.066		.093		-.038
3.Suporte social		.222**		.040		.063
4.Variedade de tarefas		.144*		.108		.135*
5.Oportunidades aprendizagem		.314**		.073		.543**
F	9.42**	35.49**	2.01	4.47**	5.13**	34.49**
R ²	.052	.425	.012	.085	.029	.424
ΔF	9.42**	43.57**	2.01	5.40**	5.13**	46.27**
ΔR	.052	.373	.012	.073	.029	.395

Legenda: M1 – Modelo 1; M2 – Modelo 2; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabela 3.

Síntese das regressões hierárquicas para cálculo do efeito das qualidades de supervisão do estágio na satisfação, na persistência e na utilidade percebida (N=346).

	Satisfação		Persistência		Utilidade	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Idade	.104		.017		.088	
Sexo	-.184**		-.105		-.128*	
6.Supervisor clareza		.251**		-.035		.146
7.Supervisor treino		-.249**		.129		-.227**
8.Supervisor feedback		.149*		-.097		.275**
9.Supervisor suporte		.393**		.117		.157
F	9.36**	30.58**	2.08	2.89**	5.00**	11.23**
R ²	.052	.352	.012	.049	.028	.166
ΔF	9.36**	39.10**	2.08	3.27**	5.00**	13.97**
ΔR	.052	.300	.012	.037	.028	.138

Legenda: M1 – Modelo 1; M2 – Modelo 2; * $p < .05$; ** $p < .01$.

estágio é bastante expressiva no que diz respeito à Satisfação (37,3 % - qualidades gerais, e 30 % - supervisão) e à Utilidade percebida (39,5 % - qualidades gerais, e 13,8 % - supervisão).

Por conseguinte, admitindo a relevância destas variáveis no funcionamento motivacional (e.g., Duffy & Lent, 2009; Ryan & Deci, 2000), para além dos efeitos mais proximais, como o incremento do rendimento escolar (e.g., Binder *et al.*, 2015), a qualidade do estágio pode efetivamente vir a ter impactos mais distais, ao longo da trajetória desenvolvimental dos indivíduos, designadamente ao nível das trajetórias profissionais (e.g., Knouse & Fontenot, 2008; Sekiguchi, 2012). Já no que diz respeito à persistência perante as atividades de estágio, a variância explicada foi muito modesta, não se tendo observado a emergência de preditores individuais significativos. Neste caso, não sendo a única explicação para os resultados observados, pensamos que uma das razões poderá estar na fraca variabilidade da medida adotada para avaliar este constructo.

Por fim, no que se refere ao efeito das diferentes qualidades do estágio na satisfação e na utilidade percebida, são de destacar as oportunidades de aprendizagem e a variedade de tarefas, mais relacionadas com as competências técnico profissionais, a par das qualidades associadas à supervisão. Estes resultados encontram suportes principais proposições da teoria da autodeterminação (SDT, Ryan & Deci, 2000), segundo a qual as oportunidades de aprendizagem, a autonomia e o suporte favorecem o funcionamento motivacional. No mesmo sentido surgem os contributos das abordagens relacionais e sociocognitivas da carreira (e.g., Lent & Brown, 2006), que sublinham a importância dos mecanismos de suporte na definição de objetivos e no envolvimento em atividades como a exploração dos contextos de aprendizagem e de trabalho. Para além do enquadramento na malha conceptual dos modelos referidos anteriormente, estes resultados vão ao encontro dos muitos estudos empíricos que suportam a importância das oportunidades de aprendizagem (e.g., Carless *et al.*, 2003; Barling *et al.*, 2003; Sekiguchi, 2012; Stansbie *et al.*, 2013) e das qualidades de supervisão (e.g., McHugh, 2016).

No entanto, e contrariamente à nossa expectativa, a

Autonomia não surge como um preditor significativo da Satisfação e da Utilidade do estágio. Carecendo de uma análise mais detalhada, pensamos que este resultado pode ser explicado em parte pelo nível de qualificação dos alunos participantes neste estudo. Na verdade, no nível III de qualificação profissional, ainda que a autonomia, ou a capacidade de decisão, seja assumida como uma dimensão desejável na preparação e atuação destes técnicos, num primeiro contacto com a realidade ocupacional, sobretudo no âmbito de um estágio de curta duração, as oportunidades de aprendizagem e o suporte acabam por ganhar maior expressão, sendo que a capacidade de tomar decisões depende de um maior domínio no âmbito das competências técnicas.

5. Considerações finais

Uma vez que se espera que as instituições de educação e formação de jovens garantam a qualidade dos processos de ensino aprendizagem, consideramos que os principais resultados do presente estudo sublinham a importância da qualidade da experiência de estágio nos níveis de satisfação e na utilidade que os alunos reportam relativamente a esta atividade curricular, a qual se situa num momento crítico do processo de transição entre a escola e o mundo do trabalho. Por conseguinte, assegurar a qualidade dos processos de formação em contexto de trabalho, o designado estágio, sobretudo através dos processos de supervisão e das oportunidades de aprendizagem proporcionadas, irá favorecer indiscutivelmente a consolidação das competências técnicas e relacionais necessárias ao exercício profissional.

Em futura investigação, e assinalando desde já uma das principais limitações do trabalho que aqui apresentamos, sugerimos um estudo longitudinal, que nos possa oferecer evidência do efeito da qualidade do estágio nos processos de inserção profissional dos diplomados do ensino profissionalizante (ex., satisfação com o emprego, preocupações de carreira, entre outros). Num contexto em que em termos de política educativa se assiste a uma evidente valorização do estágio enquanto mecanismo de aproximação ao mundo do trabalho e, nesse sentido, enquanto processo facilitador da inserção profissional dos alunos, será igualmente importante desen-

volver estudos que comparem, nestes mesmos indicadores de resultado, diferentes formatos, ou modalidades, de organização das experiências de trabalho em contexto de trabalho (ex., alternância versus estágio no final do curso).

Por último, importa garantir ainda que em investigação futura, para além da perceção acerca da qualidade do estágio, são avaliados aspetos como o próprio plano

de formação (ex., objetivos e organização das aprendizagens, avaliação) e as características do supervisor (ex., formação pedagógica, experiência profissional, competências de comunicação) e do contexto (ex., recursos humanos e técnicos, potencial de aprendizagem proporcionado), no sentido de se esclarecer em que medida estes aspetos interferem nas perceções dos alunos acerca da qualidade da experiência de estágio.

Referências bibliográficas

- Alves, J.M. (1997). *Currículos e programas do ensino secundário. Problemas e perspectivas*. Dossier Rumos. Porto: Porto Editora.
- Barling, J., & Kelloway, K. (1999). Introduction. In J. Barling & K. Kelloway (Eds.), *Young workers Varieties of Experience* (pp. 3-16). Washington: American Psychological Association.
- Barling, J., Kelloway, K., & Iverson, R. (2003). High-quality work, job satisfaction, and occupational injuries. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 276-283.
- Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A., & Knight, P. (2001). Transforming Work Experience in Higher Education. *British Educational Research Journal, 27*, 269-285.
- Billett, S. (2004). Learning through work: workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 109-124). London: Routledge.
- Binder, J.F., Baguley, T., Crook, C. & Miller, F. (2015). The academic value of internships: Benefits across disciplines and student backgrounds. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 73-82.
- Carless, S.A., Couzin-Wood, C., Duncan, C., Imber, A., Munro, J., & Novatsis, E. (2003). Practicum training for organizational psychologists: A survey of current and past student's attitudes. *Australian Journal of Psychology, 38*(1), 55-61.
- Duffy, R.D., & Lent, R.W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 212-223.
- Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2011). Intrinsic motivation as a moderator on the relationship between perceived job autonomy and work performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*(3), 367-387. DOI: 10.1080/13594321003590630.
- Feldman, D.C., & Weitz, B.A. (1990). Summer interns: factors contributing to positive developmental experiences. *Journal of Vocational Behavior, 37*, 267-284.
- Gamboa, V. (2011). *O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário*. Faro: Universidade do Algarve (Tese de doutoramento).
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S.N. (2014). Vocational profiles and internship quality among Portuguese VET students. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 2*, 22 1-244. doi: 10.1007/s10775-014-9268-0.
- Gagné, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 331-362.
- Greenberger, E., Steinberg, L.D., & Ruggiero, M. (1982). A job is a job is a job...or is it? *Work and Occupations, 9*, 79-96.

- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2, 56 -73.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1980). *Work Redesign*. Reading: Addison-Wesley.
- Knouse, S.B., & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. *Journal of Employment and Counseling*, 45, 61-66.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Loughlin, C., & Barling, J. (1998). Teenagers' part-time employment and their work-related attitude and aspirations. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 197- 207.
- McHugh, P. (2016). The impact of compensation, supervision and work design on internship efficacy: implications for educators, employers and prospective interns. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/1369080.2016.1181729.
- Mortimer, J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Adolescent paid work and career development. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 255-275). Rotterdam: Sense Publishers.
- Quiñones, M. (2004). Work experience: a review and research agenda. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 19, 119-138.
- Rauscher, K. J., Wegman, D. H., Wooding, J., Davis, L., & Junkin, R. (2013). Adolescent Work Quality: A View from Today's Youth. *Journal of Adolescent Research*, 28(5), 557-590. DOI:10.1177/0743558412467676
- Ryan, M.R. & Deci, R.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Sekiguchi, T. (2012). Part-time work experiences of university students and their career development. *Japan Labor Review*, 9(3), 5-29.
- Smith, E., & Harris, R. (2000). *Work Placements in Vocational Education and Training Courses: review of research*. Adelaide: National Center for Vocational Education Research (NCVER).
- Stansbie, P., Nash, R., Jack, K. (2013). Internship Design and Its Impact on Student Satisfaction and Intrinsic Motivation. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(4), 157-168.
- Stone, J.R., & Josiam, B. (2000). The impact of school supervision of work and job quality on adolescent work attitudes and job behaviors. *Journal of Vocational Education Research*, 25, 532-574.
- Tesluk, P.E., & Jacobs, R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel Psychology*, 51, 321-354.
- Vianen, A.E.M.V., Pater, I.E. D., & Preenen, P.T.Y. (2008). Career management: taking quality control of the quality of work experiences. In J.A. Athanasou & R.V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 283-301): Springer Science + Business Media B.V.
- Watts, A.G. (1996). Experienced-based learning about work. In A.G. Watts & B. Law & J. Killeen & J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance: theory, policy and practice* (pp. 233-246). London: Routledge.
- Zimmer-Gembeck, M., & Mortimer, J. (2006). Adolescent work, vocational development and education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537-566.