



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Milene Frasão Viana

**Qualidade e Satisfação Percebida
com o Estágio Curricular em Estudantes
de Psicologia**



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Milene Frasão Viana

**Qualidade e Satisfação Percebida
com o Estágio Curricular em Estudantes
de Psicologia**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia Aplicada
Área de especialização em Desenvolvimento de Carreira

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria do Céu Taveira
e da
Doutora Cátia Margarida da Cunha Marques

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

[Esta é a mais restritiva das nossas seis licenças principais, só permitindo que outros façam download dos seus trabalhos e os compartilhem desde que lhe sejam atribuídos a si os devidos créditos, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.]

Agradecimentos

Esta dissertação assinala o fim de um ciclo de académico, ciclo este bastante planeado em minha vida, durante o qual vivi, me dediquei e partilhei bons momentos. Foi um crescimento não só profissional, mas também um grande crescimento pessoal. Começo por expressar a minha gratidão às diversas pessoas que me apoiaram para que este trabalho pudesse ser realizado.

Inicialmente agradeço a Deus por ter me dado toda coragem e proteção para ter vindo a Braga, Portugal, por ter sido presente em minha vida nesses dois anos, me dando forças e discernimento para concluir esse ciclo tão esperado.

Um agradecimento especial à professora Maria do Céu Taveira pela orientação, paciência, apoio, otimismo e cuidado. Sinto-me horada por ter feito parte de uma equipe de trabalho tão eficiente e humana, que defende uma orientação profissional e de carreira acessível a todos.

Um agradecimento de todo coração à minha co-orientadora Cátia Marques, por toda a sua preocupação nos meus momentos mais difíceis, cuidado, disponibilidade, ensinamentos, por acreditar no meu trabalho e por toda a ajuda prestada.

Aos restantes elementos do grupo de investigação, pela positividade, entreaajuda e conselhos.

Agradeço de coração a minha mãe Edilena, pela sua fé, acreditar na minha decisão de sair do meu país e lidar com a saudade. As minhas irmãs Karoline, Stephane e Michele (minha metade) pelo amor, apoio e incentivo. A minha avó Luiza e a Branca que sempre estão na torcida.

Aos que me ouviram e deram sempre o seu ombro nos momentos mais desafiantes do dia a dia. Ao Luís, pelo seu amor, paciência e companheirismo, as amigas de curso que fizeram dos meus dias mais leves, aos meus amigos de Guimarães, às minhas amigas do Brasil que mesmo na distância foram importantes nas longas conversas ao telefone.

Por fim, ao homem a quem dedico este trabalho, cada segundo deste projeto e tudo o que dele resultar, meu pai Paulo, fonte de serenidade, sabedoria, honestidade pelo exemplo de vida, determinação e fé, que no meu segundo ano de mestrado enfrentou um câncer hoje superado, obrigada por me ensinar a lutar e não desistir.

O meu muito obrigada!!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Data: 04 de junho de 2019

Assinatura: Milene Frasão Viana

Milene Frasão Viana

Qualidade e Satisfação Percebida com o Estágio Curricular em Estudantes de Psicologia

Resumo

A qualidade da transição ensino superior e mercado de trabalho exerce uma influência notável no desenvolvimento subsequente da carreira e no ajustamento psicossocial dos estudantes. Este estudo analisa a relação entre a qualidade percebida do estágio curricular e a satisfação com o mesmo em estudantes do curso de Psicologia. Participaram 121 estudantes do último ano do curso de Psicologia de uma universidade pública do noroeste de Portugal. Destes 103 são raparigas (85.1%) e 16 são rapazes (13.2%), com idades entre 21 e 53 anos ($M = 24.6$) ($DP = 6.25$). Estes responderam a um questionário sociodemográfico, ao Inventário da Qualidade do Estágio e à Escala de Satisfação com o Estágio. Os resultados de uma análise de regressão linear múltipla indicam que a qualidade percebida no estágio curricular é um preditor significativo da satisfação com o estágio, sendo que estudantes com maior suporte social, melhores oportunidades de aprendizagem e maior clareza das instruções, apresentam maior satisfação com o estágio. Conclui-se que a perceção da qualidade de estágio pode constituir um comportamento adaptativo de carreira associado a componentes da satisfação com o estágio curricular em Psicologia.

Palavras-chave: estágio curricular, perceção da qualidade de estágio, satisfação com o estágio, supervisão em psicologia

Quality and Perceived Satisfaction with the Curricular Internship in Psychology Students

Abstract

The quality of the transition between higher education and labour market plays an important role on further career development and psychosocial adjustment of the students. This study analyses the relationship between the perceived quality of the curricular internship and the satisfaction of the students of Psychology. One hundred and twenty one students on the last year of Psychology degree, at a public university in the north-west of Portugal, took part of this study, 103 of those were female (85.1%) and 16 male (13.2%), aged between 21 and 53 ($M = 24.6$) ($SD = 6.25$). The study consisted in the analysis of the replies to a sociodemographic questionnaire, a Statistical Quality Inventory and a Stages of Satisfaction Scale. The results of a multiple linear regression analysis allowed to identify that the perceived quality of the curricular internship presents a significant indicator of the satisfaction with the very same, where students with better social support, learning opportunities and greater clarity of instruction present higher satisfaction with the internship. It was concluded that the perception of the quality of the internship seems to constitute an adaptive career behaviour associated to satisfaction components with the curricular internship in Psychology.

Keywords: curricular internship, perception of the quality of the internship, satisfaction with the internship, supervision in psychology

Índice

Revisão da Literatura.....	8
Método.....	13
Participantes.....	13
Instrumentos.....	13
Procedimentos de recolha de dados	14
Procedimentos de análise de dados.....	15
Resultados.....	15
Discussão e Conclusão.....	18
Referências Bibliográficas.....	21

Índice de Quadros

Quadro 1. Análise descritiva, consistência interna e intercorrelações	16
Quadro 2. Análise de regressão da qualidade do estágio na satisfação.....	17

Revisão da Literatura

A conclusão de um curso superior é usualmente marcada pela expectativa de ingresso no mercado de trabalho na área profissional relacionada com a formação (Vieira, Caires, & Coimbra, 2011). A literatura aponta que estudantes do ensino superior que tomam consciência das escolhas antecipadamente, exploram opções, e planeiam as suas carreiras, lidam melhor com a transição da universidade para o mundo profissional (e.g., Andrade, 2016; Baptista, 2017; O'Connor & Bodicoat, 2017). A qualidade dessa transição e das primeiras experiências profissionais exerce uma influência notável no desenvolvimento subsequente da carreira, na qualidade do ajustamento psicossocial e no bem-estar subjetivo dos estudantes (Brinder, Baguley, Crook, & Miller, 2015; Caires, Almeida, & Viera, 2010; Francis & Alagas, 2017; Gamboa & Silva, 2014; Garcia-Aracil, Monteiro, & Almeida, 2018; Santos, Oliveira, & Costa 2017; Silva, Coelho, & Teixeira, 2013; Sousa & Gonçalves, 2016; Oliveira, Melo-Silva, Taveira, & Grace, 2016; Vieira et al., 2011).

O estágio curricular tem vindo a ser definido como uma experiência de formação estruturada, e como um marco fundamental na formação e preparação dos estudantes do ensino superior para a entrada no mundo profissional (Santos et al., 2017). No contexto do ensino superior, os estágios curriculares possibilitam o contacto direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho, e consiste numa unidade curricular que integra o plano de estudos de vários cursos (Andrade, 2016; Bolhão, 2013; Caires & Almeida, 2000; Vieira et al., 2011). O mesmo faz parte de um procedimento didático-pedagógico, que exige a elaboração de um contrato de Termo de Compromisso entre universidade/organização/estudante (Baptista, 2017; Bolhão, 2013; Caires & Almeida, 2000). Santos et al. (2017) acrescentam ainda que o estágio é uma das experiências extraclasse consideradas mais importantes para a formação profissional e que os resultados advindos da experiência de estágio têm vindo a ser foco de vários estudos (e.g., Baptista, 2017; Bolhão, 2013; Caires et al., 2010; Francis & Alagas, 2017; Gamboa & Silva, 2014; Kipreos & Dimitropoulos, 2016; Matos, 2018; Monteiro, 2010; Silva et al., 2013). Estes estudos, de uma forma geral, realçam a importância de experiências de estágio mais satisfatórias para a promoção de maior autoeficácia profissional, decisão de carreira e exploração, bem como maior percepção de desenvolvimento de competências técnicas e transversais de trabalho, a partir da experiência do estágio e da percepção de satisfação com o mesmo.

O objetivo principal do estágio curricular é a aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto de prática profissional (Caires & Almeida, 2000; Kipreos & Dimitropoulos, 2016; Vélez & Giner, 2015). O estágio curricular deve ter uma relação direta com o curso

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

que o indivíduo frequenta e, obviamente, com os conteúdos trabalhados no mesmo (Vieira et al., 2011; Caires et al., 2010).

Quanto à estrutura do estágio, segundo Bolhão (2013), esta parece variar de acordo com a amplitude e o grau de definição dos resultados da aprendizagem esperados, e de acordo com o plano e carga horário total do curso. Segundo Caires e Almeida (2000), o estágio curricular, pode ser realizado em: (a) tempo parcial; (b) múltiplos contextos e de curta duração; (c) em regime exclusividade e de longa duração. Os estágios em tempo parcial estendem-se por um semestre ou um ano letivo, sendo caracterizados pela existência de vários blocos de estágio, de duração curta, e ocorrendo em simultâneo (por exemplo 1 a 2 dias por semana). Os estágios múltiplos e de curta duração caracterizam-se, fundamentalmente, pela alternância entre períodos de permanência na instituição (local de estágio) e de formação (na Universidade). A duração de tais períodos e a ênfase maior ou menor dada a cada um dos contextos de formação (local de trabalho e Universidade) é variável consoante os próprios objetivos e estrutura curricular dos cursos (Baptista 2017; Caires & Almeida, 2000; Monteiro, 2010).

Os estágios em exclusividade e de longa duração correspondem habitualmente a um período aproximado de 36 semanas, um ano letivo, correspondendo a 60 dias no local de estágio, num total de 840 horas de trabalho (Baptista, 2017; Monteiro, 2010). Nestes casos, o tempo passado na instituição de estágio é complementado com estadias na universidade para sessões de orientação semanais ou quinzenais com o docente orientador da área escolhida do estágio, sendo comum, também, existir um docente coordenador da unidade curricular e docentes coordenadores por área de estágio. A maior parte dos cursos em Portugal adota este modelo de estágio, prevendo a sua realização apenas no último ano do curso (Andrade, 2016; Baptista, 2017; Monteiro, 2010).

Em Portugal, os estágios em exclusividade e de longa duração são mais comuns nos cursos de Engenharia, Medicina, Psicologia ou de formação de professores (Caires & Almeida, 2000). Nos estágios do curso de Psicologia, os estudantes passam o equivalente a três dias por semana na instituição de estágio, deslocando-se um dia por semana à universidade, a fim de frequentarem seminários de investigação e intervenção. Nestes seminários, procura-se aprofundar conceitos teóricos e a sua aplicação prática, havendo igualmente momentos para que os estudantes exponham as suas dúvidas e procurem apoio relativamente aos seus projetos de investigação e de intervenção de estágio (Monteiro, 2010).

Em concordância com este formato e estrutura do estágio curricular, Guaragni e Chaves (2017) e Vieira et al., (2011) concluem que quanto maior for a carga horária do estágio, maior será a vivência e a percepção da qualidade da experiência de estágio, permitindo a experimentação, absorção e a

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

implementação do conhecimento. Isto reforça o fato de que a teoria aprendida majoritariamente nas instituições de ensino superior, e a prática vivenciada através de experiências de estágio, se complementam, sendo ambos essenciais para um bom desempenho das funções inerentes ao estágio e também da formação do profissional de psicologia, neste caso (Baptista, 2017; Caires et al., 2010).

Estudos destacam que a experiência do estágio curricular possui vantagens não só para os estudantes, como para as universidades e para as empresas (Baptista, 2017; Brinder et.al., 2015; Kipreos & Dimitropoulos, 2016; Santos et al., 2017; Tepper & Holtf, 2015; Vélez & Giner, 2015). Entre as vantagens para os estudantes, destaca-se a construção de uma visão mais realista do mundo do trabalho e das perspectivas de carreira, a promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de habilidades na sua área profissional, o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais, o aumento das oportunidades de emprego, maiores níveis de maturidade e de autoconfiança dos estudantes (Baptista, 2017; Brinder et.al., 2015; O'Connor & Bodicoat, 2017; Santos et al., 2017; Silva et al., 2013). Entre as vantagens para as universidades, destaca-se a possibilidade de estreitamento das relações entre a academia e a comunidade empresarial, a avaliação formal para uma melhor acreditação da instituição, assim como, o aumento de credibilidade da mesma e o proporcionar aos seus estudantes a oportunidade de colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos. Entre as vantagens para as empresas, pode-se destacar a redução de custo com recrutamento e contrato, e qualidade do perfil dos estagiários. Estes mesmos autores concluem, assim, que se trata de um processo benéfico para todas as partes envolvidas. Contudo, para que a experiência de estágio seja vantajosa para todas as partes envolvidas é necessário a presença de um profissional da instituição onde se realiza o estágio, com formação ou experiência profissional avançada na área onde vai decorrer a aprendizagem do(a) estagiário(a), e um/a professor/a supervisor/a docente da escola, para orientá-lo/a e supervisioná-lo/a. A estes profissionais é atribuída a função de supervisores do estágio (Andrade, 2016; Batista, 2017; Ferreira & Reis, 2016; Neto & Oliveira, 2015).

O papel do supervisor do estágio em psicologia, é o de um detentor de conhecimentos e experiências práticas que se responsabiliza por orientar e formar os estudantes através da ética profissional, permitindo não somente promover a autonomia dos estudantes, mas também, orientar relativamente às dificuldades que se vão fazendo sentir ao longo desta trajetória (Duarte, 2015; Lima, Rebolças, & Grave, 2018; Neto, Oliveira, & Guzzo, 2017; Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2014).

Nas universidades, as supervisões de estágio curricular em psicologia baseiam-se em modelos focados em competência, através, por exemplo, da metacompetência, e no modelo *Developmental, Ecological, Problem* (DEP), esses modelos incluem o supervisor e o estagiário num processo de

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

autoavaliação de competência como plataforma para estabelecimento de metas, para desenvolver as habilidades dos estudantes num contexto sistémico, assim como também para ser capaz de resolver problemas (American Psychological Association - APA, 2014; Falender & Shafranske, 2017; Gonsalvez & Calvert, 2014; Simon, Cruise, & Newman, 2014).

No processo de orientação/supervisão, a relação supervisor/estagiário exerce um papel importante na construção da identidade profissional, mas também, na percepção da qualidade e satisfação com o estágio. É nesta relação que o supervisor fornece *feedback*, apoio bibliográfico, reflexão sobre os fundamentos e perspetivas da intervenção, assim como, apoio emocional aos estagiários no período de adaptação a um novo contexto de trabalho e de aprendizagem (Andrade, 2016; Baptista, 2017; Nel & Fouch, 2017; Neto et al., 2017; Oliveira, Vieira, Alcoforado, Ferreira, & Simões, 2009). Efetivamente, a compreensão, humanismo, frontalidade, tolerância e respeito são características do orientador/supervisor que são referidas como os mais importantes aspetos enfatizados pelos estagiários na percepção da qualidade do estágio (Ferreira & Reis, 2016).

Investigadores como Caires e Almeida (2000), Neto e Oliveira (2015), Foltz, Fisher, Denton, Campbell, Speight, Steinfeldt e Latorre (2015), e Nel e Fouch (2017), completam essa ideia, afirmando que a relação supervisor/estagiário deve ser emocionalmente carregada e pautada pelo respeito mútuo, confiança e apoio. Quando assim acontece, o supervisor exerce um papel central na construção da identidade profissional dos estudantes, tornando-se um elemento chave do desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos. Em concordância com esta perspetiva sobre o relacionamento entre supervisor e estagiário, Machado e Barletta (2015) concluíram que a escolha do local de estágio curricular em psicologia encontra-se diretamente relacionada com a escolha do supervisor de preferência e com a forma do mesmo se relacionar com o estudante. Assim, a partir da literatura sobre o papel do supervisor no estágio e a relação supervisor/estagiário, é possível perceber que o mesmo é parte fundamental na construção da identidade profissional dos estudantes, na transição universidade mercado de trabalho, bem como uma dimensão importante na percepção da qualidade do estágio e na satisfação com o mesmo (Duarte, 2015; Ferreira & Reis, 2016; Guaragni & Chaves, 2017; Monteiro, 2010).

Além de uma supervisão adequada ao estágio curricular, uma outra dimensão relevante para a percepção da qualidade do estágio e a satisfação com o mesmo, é ter um local e condições apropriadas que favoreçam as condições de ensino e aprendizagem (Cook, Stokes, & Parker, 2015; Teixeira & Teixeira, 2015). Holyoak (2013), Tepper e Holtf (2015), e Santos e Nobrega (2017) completam esta ideia, afirmando que quando há falta de espaço para trabalhar, a falta de entrosamento com a equipe de trabalho, a falta de acompanhamento no local de estágio e a falta de autonomia e *feedback*, pode

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

comprometer a dinâmica do processo formativo, bem como comprometer a satisfação do estágio curricular.

Assim, Gamboa e Paixão (2014) e Gamboa, Paixão, Lemos e Paixão (2016), referem a este propósito que para que o estágio seja um contexto que promova a satisfação e um meio de construção de novos significados, é preciso que haja determinadas condições oferecidas pelo contexto, nomeadamente, no que se refere à diversidade de tarefas, à autonomia experimentada, à supervisão, oportunidade de aprendizagem e às relações e suporte social de amizade desenvolvidas. Assim, o processo de aprendizagem é afetado por fatores no ambiente de aprendizagem. Geralmente, se os estudantes têm uma compreensão positiva dos objetivos educacionais, as relações desenvolvidas, a clareza das tarefas a desenvolver e carga de trabalho, isso está relacionado com a percepção da qualidade de estágio que gera satisfação com o mesmo (Caires et al., 2010; García- Aracil et al., 2018; Matos, 2018). As condições oferecidas no contexto de estágio no que se refere ao suporte social e relações de amizade desenvolvidas, segundo as pesquisas de Andrade (2016), Baptista (2017), Cook et al. (2016), Gamboa (2011), Gamboa e Silva (2014) e Gamboa et al., (2016), exercem um papel importante na percepção da qualidade e satisfação com o mesmo, pois nos seus estudos, os comportamentos de ajuda entre colegas, o apoio emocional, a ajuda na resolução de tarefas e os conselhos relativos ao funcionamento da empresa apresentam uma associação positiva na percepção da qualidade e satisfação com o estágio. Cook et al., (2015) e Gamboa (2011) afirmam ainda que quando os estudantes atribuem qualidade aos seus estágios, estes destacam o processo de exploração vocacional associado.

Um outro fator que contribui para a percepção da qualidade e satisfação com o estágio, é o facto da escolha de estágio ter sido respeitada e o estagiário estar na opção preferida (Brinder et al., 2017). Os estudantes admitidos na primeira opção de escolha revelaram uma maior satisfação com a supervisão e o acompanhamento, em virtude de se encontrarem inseridos no âmbito do estágio que desejavam (Caires et al., 2010; Monteiro, 2010). Essa percepção da qualidade de estágio gera satisfação nos estudantes, e essa satisfação é percebida quando os estagiários cumprem as normas e realizam as atividades solicitadas para retribuir o que a organização fez ou faz por eles. Dessa forma, passa a existir o comprometimento como um contrato de duplo sentido (Gamboa et al., 2016; Ribeiro & Tolfo, 2011). Segundo a Teoria do Ajustamento Profissional, esse contrato também é chamado de correspondência pessoa-ambiente (Dawes & Lofquist, 1984). Para estes pesquisadores quanto mais as habilidades de uma pessoa correspondem aos requisitos da organização, é mais provável que ela execute bem o trabalho e seja percebida como satisfatória pelo empregador. Ribeiro e Tolfo (2011) completam afirmando que a correspondência do perfil de estágio ambicionado pelo estudante, promove uma maior

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

satisfação com a experiência e com a própria instituição e os seus recursos, facilitando a sua integração na mesma, com os seus atores, contextos e rotinas. Quando o estudante está satisfeito com o estágio curricular, dá-se um aumento da confiança em realização de novas tarefas, a aproximação do estudante com a realidade profissional e do mercado de trabalho, o crescimento académico, a promoção de flexibilidade perceptiva e comportamental, o desenvolvimento de competências transversais de trabalho, além do aumento das conexões entre teoria e prática e a diminuição da dependência dos estudantes em relação aos professores (Francis & Alagas, 2017; Gamboa & Silva, 2014; Silva et al., 2013).

Em suma, a literatura sobre perceção e satisfação da qualidade de estágio indica que, quando o estágio atinge os objetivos necessários para um bom desempenho académico do estagiário, isso torna a transição para o mundo do trabalho uma tarefa mais bem-sucedida, por existir por parte dos “novos trabalhadores” a maturidade exigida no mundo profissional (e.g., Caires, 2003; Oliveira et al., 2016; Sousa & Gonçalves, 2016; Tarmazi, Jumain, Idris, & Ali-Tan, 2017). Sendo assim, torna-se relevante, então, analisar como as perceções que emergem durante o estágio curricular afetam a satisfação com o mesmo. O presente estudo aborda a forma como os estudantes do curso de psicologia de uma universidade pública do noroeste de Portugal percecionam as suas experiências de estágio. Pretendeu-se analisar qual o efeito da qualidade percebida do estágio curricular de estudantes do curso de psicologia na satisfação com o mesmo, com a seguinte questão de investigação: a perceção da qualidade de estágio prediz a satisfação com o mesmo?

Método

Participantes

Participaram neste estudo, os estudantes do último ano do curso de psicologia de uma universidade pública do noroeste de Portugal, que concluíram o estágio curricular. Estes foram admitidos no local estágio na sua primeira opção de escolha. Foram coletados dados de 121 participantes, 103 (85.1%) raparigas e 16 (13.2%) rapazes, com idades entre 21 e 53 anos ($M = 24.6$; $DP = 6.25$). Destes, 57 eram estudantes do ano letivo de 2013 e 64 do ano letivo de 2014.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram, um Questionário Sociodemográfico, o Inventário da Qualidade do Estágio (IQE, Gamboa, 2011) e a escala de Satisfação com o Estágio do Questionário de Satisfação com o Estágio (QSE, Gamboa, 2012).

Questionário Sociodemográfico. Inclui questões relativas à idade, ao sexo e ao ano letivo dos estudantes participantes.

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

Inventário da Qualidade do Estágio (IQE, Gamboa, 2011). É uma escala com 40 itens, que permitem avaliar as percepções com o estágio curricular de estudantes universitários, em nove dimensões de qualidade, consistentes: (a) autonomia (e.g., item 39 - *tive várias oportunidades para decidir como organizar o meu trabalho*; $\alpha = .81$), (b) *feedback* dos colegas (e.g., item 33 - *os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho*; $\alpha = .83$), (c) suporte social (e.g., item 15- *sempre que precisei de ajuda tive realmente com quem contar*; $\alpha = .82$), (d) variedade de tarefas (e.g., item 9 - *envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas*; $\alpha = .83$), (e) oportunidades de aprendizagem (e.g., item 30- *tive oportunidade de aplicar na prática o que aprendi na escola*; $\alpha = .80$), (f) clareza das instruções do supervisor (e.g., item 2 - *por indicação do supervisor, soube sempre o que tinha para fazer*; $\alpha = .79$), (g) treino pelo supervisor (e.g., item 37 - *quando tive dúvidas o meu supervisor esclareceu-me*; $\alpha = .84$), (h) *feedback* do supervisor (e.g., item 14 - *o meu supervisor dava-me, frequentemente, indicações sobre a qualidade do meu trabalho*; $\alpha = .80$), (i) suporte e encorajamento do supervisor (e.g., item 8 - *o meu supervisor esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário*; $\alpha = .87$).

Neste estudo, os valores de consistência interna (coeficientes *alpha Cronbach*) variam entre .80 (suporte social) a .95 (treino pelo supervisor). As respostas foram dadas numa escala do tipo *Likert* com cinco pontos, na qual o 1 significa “discordo bastante” e o 5 “concordo bastante”.

Escala de Satisfação com o Estágio (QSE, Gamboa 2012). Trata-se de uma escala composta por 4 itens, que permitem avaliar o grau de satisfação do estudante com o estágio em quatro dimensões (e.g., item 1 - atividades de preparação do estágio, item 2 – supervisão no local de estágio, item 3 - orientação do estágio por parte da escola/universidade, item 4 – atividades desenvolvidas durante do estágio) o valor de consistência interna (coeficiente *alpha Cronbach*), α total = .73.

Neste estudo, o valor de consistência interna (coeficiente *alpha Cronbach*) é de .74. As respostas foram dadas numa escala do tipo *Likert* com cinco pontos, na qual o 1 significa “nada satisfeito” e o 5 “muito satisfeito”.

Procedimentos de recolha de dados

Primeiramente foi pedida autorização para utilização dos instrumentos, aos seus respetivos autores, a qual foi autorizada. Seguidamente, foi pedida autorização ao Conselho Pedagógico e à Presidência da Escola de Psicologia de uma Universidade Pública do noroeste de Portugal para a realização da pesquisa, através de um consentimento livre e esclarecido, autorizando a recolha dos dados com os estudantes da instituição. Os participantes foram convidados a preencher os instrumentos da recolha de dados à medida que os mesmos entregavam o relatório de conclusão de estágio. Dessa forma,

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

foi entregue o consentimento informado aos estudantes, convidando os mesmos e informando-os sobre o objetivo da recolha de dados. Foi explicado também que as respostas dos participantes seriam uma mais-valia para a investigação, nomeadamente, de aspetos a melhorar no processo de supervisão e de organização geral deste tipo de Unidade Curricular. Foi ainda referido que a investigação sobre este tipo de ensino-aprendizagem e que o tratamento das respostas seria confidencial, sendo utilizado apenas para efeito de investigação. Os estudantes responderam ao protocolo em cerca de 20 minutos.

Procedimentos de análise de dados

Inicialmente foram realizadas análises de estatística descritiva para descrever os participantes deste estudo. Seguidamente, foram realizadas análises de correlação entre as escalas dos instrumentos IQE (Gamboa, 2011) e QSE (Gamboa, 2012). Por fim, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla, para verificar se as dimensões da qualidade do estágio predizem a satisfação com o mesmo. Todos os dados foram analisados e tratados estatisticamente usando o IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.1.

Resultados

O quadro 1 apresenta os resultados da estatística descritiva (médias, desvios-padrão, e valores de alfa *Cronbach*) das variáveis em estudo, bem como os valores de correlações observados entre essas 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 variedade das tarefas e o valor menos elevado em autonomia. Por sua vez, a variável dependente - Satisfação com o Estágio - também apresenta valores médios acima do ponto intermédio da escala de resposta de cinco posições. Analisando as correlações obtidas entre as diferentes dimensões da qualidade do estágio e a satisfação com o estágio, constata-se que as relações mais fortes com a satisfação com o estágio ocorreram com as dimensões de Suporte Social e de Supervisor Treino. Na generalidade, evidencia-se uma relação positiva e significativa entre as diferentes subescalas do IQE e a subescala satisfação com o estágio, exceto entre o *feedback* e autonomia, $r = .181$, $p = .06$, a clareza e o *feedback* dos colegas $r = .159$, $p = .09$, e entre o supervisor treino e o *feedback* dos colegas, $r = .185$, $p = .06$.

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

Quadro 1

Análise descritiva, consistência interna e intercorrelações

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>A</i>	Intercorrelações									
Satisfação estágio	75.71	14.74	.74										
Autonomia	30.49	8.15	.81	.352***									
Feedback colegas	75.14	15.92	.87	.195*	.181†								
Suporte social	85.36	12.90	.80	.626***	.256**	.470***							
Variedade tarefas	85.96	13.03	.85	.491***	.304**	.355***	.370***						
Oportunidades aprendizagem	86.22	11.02	.90	.604***	.322**	.423**	.559***	.735***					
Clareza instruções do supervisor	75.09	16.37	.86	.595***	.203*	.159†	.524***	.285**	.364***				
Treino pelo supervisor	75.85	16.26	.95	.626***	.213*	.185†	.647***	.310**	.444***	.928***			
Feedback supervisor	76.24	15.92	.82	.499***	.209*	.328**	.553***	.430***	.458***	.787***	.828***		
Supervisor suporte	79.32	14.00	.85	.562***	.245**	.265**	.622***	.477***	.517***	.834***	.861***	.897***	

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

Tendo em conta as recomendações de autores como Field (2011), os resultados da análise de pressupostos para a realização da regressão linear múltipla, indicam que o pressuposto da dimensão da amostra não está cumprido, uma vez que a amostra é constituída por 121 participantes e a regressão requer 15 participantes por preditor (9x15). O pressuposto de independência das observações está cumprido, uma vez que o valor de *Durbin Watson* = 2.08 (Marôco, 2018). O pressuposto de ausência de singularidade e de multicolinearidade está cumprido, uma vez que não se incluíram variáveis que são combinações lineares de outras variáveis já inseridas na análise, e a relação entre os preditores é espelhada por *Tolerance* >.1, excepto para o supervisor treino que é de .08. O pressuposto da ausência de *outliers* está cumprido, pois *Standardized Residuals* apresenta o mínimo de - 2.82 e o máximo de 2.55, bem como o máximo de *Cooks'D* é de .264. O pressuposto de normalidade da distribuição dos *Standardized Residuals* encontra-se cumprido (*Kolmogorov-Smirnov* $p = .102$, *Shapiro-Wilk* $p = .327$) (Marôco, 2018). Mesmo não estando cumpridos todos os pressupostos, descrevem-se em seguida os resultados da regressão linear múltipla refletindo acerca das possíveis limitações dos resultados na discussão tal como sugere Field (2011).

Quadro 2

Análise de regressão da qualidade do estágio na satisfação

	R ² (R ² Aj.)	Z(9,94)	B	T
Autonomia	.564	15.79***	.113	1.62
<i>Feedback</i> colegas			-.124	-1.524
Suporte social			.316	3.00**
Variedade tarefas			.164	1.58
Oportunidades aprendizagem			.277	2.46*
Clareza das instruções do supervisor			.404	2.11*
Treino pelo supervisor			.160	.70
<i>Feedback</i> supervisor			-.070	-.433
Supervisor suporte			-.271	-1.48

*** $p < .001$ ** $p < .001$ * $p < .05$

O modelo de regressão linear múltipla explica 60.2% da variância (R²Aj.=.56), sendo significativo, $Z(9,94) = 15.79$, $p < .001$. A perceção da qualidade de estágio apresenta-se como um preditor significativo da satisfação com o estágio, sendo que os estudantes que apresentam maior suporte social $\beta = .32$, $t = 3.00$, $p = .003$, melhores oportunidades de aprendizagem $\beta = .28$, $t = 2.46$, $p = .016$, e maior clareza das instruções do supervisor $\beta = .40$, $t = 2.11$, $p = .037$, apresentam maior satisfação com o estágio (Quadro 2).

Discussão e Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar o efeito da qualidade percebida do estágio curricular por estudantes de psicologia, na satisfação com o mesmo. Na análise de correlação, verificou-se que existe uma correlação positiva e significativa entre as diferentes dimensões da qualidade do estágio e a satisfação com o estágio. Estes resultados encontram suporte nos estudos de Gamboa et al. (2016), que sugerem a relevância da qualidade da experiência de trabalho na explicação dos níveis de satisfação escolar e profissional. Por outro lado, estes autores constataram que as associações mais fortes da qualidade com a satisfação com o estágio ocorreram com as dimensões de oportunidades de aprendizagem e variedade nas tarefas, o que difere dos resultados encontrados neste estudo.

Neste estudo, por sua vez, realça-se o registo de correlações significativas mais fortes entre o suporte social e o supervisor treino com a satisfação com o estágio. No estudo de Gamboa et al. (2016), o suporte social, apesar de não ser o aspeto mais fortemente correlacionado com a satisfação, apresenta uma forte correlação, mas o mesmo não acontece com o supervisor treino, que é dos aspetos menos correlacionados. Uma possível explicação para estas diferenças nos resultados de ambos os estudos pode ser o facto de se tratarem de participantes de diferentes níveis de ensino, com os estudantes do ensino superior participantes neste estudo a valorizarem aspetos relativos à qualidade do estágio diferentes do que os aspetos valorizados por alunos do ensino secundário profissionalizante, participantes do estudo de Gamboa et al. (2016). Isto justifica-se pelo fato de, no estudo de Gamboa et al. (2016), os participantes serem alunos do ensino secundário, a estudar em vias qualificantes do ponto de vista profissional, que valorizam, no estágio, aspectos voltados para o relacionamento interpessoal como, o apoio do grupo, as relações de amizade, e as relações de ajuda no contexto de trabalho. Segundo aqueles autores, a valorização destes aspectos é mais comum na fase etária entre os 15 e 18 anos, fase em que se encontravam os participantes desse estudo. Neste estudo, os participantes são estudantes universitários com idades entre 21 e 53 anos, isto é, mais velhos e com leque de idades mais abrangente, que valorizam para além das relações de ajuda, as orientações, os exemplos e o treino dado pelo supervisor, antes da realização das tarefas.

Os resultados do presente estudo encontram suporte, também, nos estudos de Baptista (2017), que constataram que a satisfação estabeleceu associações mais fortes com as dimensões de supervisão (clareza nas instruções) e suporte social. O estudo de Baptista (2017) foi realizado com pessoas com experiência prévia de estágio curricular e/ou profissional. Nesse estudo é confirmada a hipótese de existência de uma associação positiva entre as componentes organizacionais (supervisão e acompanhamento académico, supervisão e acompanhamento organizacional e relações

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

interpessoais/suporte social) e os resultados de estágio (aprendizagem, desenvolvimento profissional e satisfação com o estágio) (Baptista, 2017). No presente estudo, essas dimensões são as que mais explicam a satisfação com o estágio. No estudo de Baptista (2017), também, a oportunidade de aprendizagem, apesar de não ser o aspeto mais fortemente correlacionado com a satisfação, apresenta uma forte correlação, quando se questiona a aprendizagem no estágio.

Os resultados encontrados na pesquisa a partir da análise de regressão linear múltipla realçam a importância das oportunidades de aprendizagem para a percepção de maior satisfação com o estágio. Resultados semelhantes foram encontrados noutros estudos (e.g., Cook, Stokes, & Parker, 2015; Gamboa et al., 2016; Teixeira & Teixeira, 2015; Tepper & Holtf, 2015 Santos & Nobrega, 2017). Assim, as condições apropriadas para a transferência de conhecimentos aprendidos em sala de aula em situações concretas do estágio, é uma variável de forte poder preditivo no que se refere à sua relação com a satisfação com o estágio. Dessa forma, pode concluir-se que quando os estágios curriculares possuem condições para o trabalho e são estruturados com níveis crescentes de complexidade, de forma a proporcionar aos estudantes uma aprendizagem progressiva, isso torna-se um fator explicativo da satisfação dos estudantes com o estágio.

Neste estudo, os resultados da análise de regressão linear múltipla realçam ainda a importância da clareza das instruções do supervisor para a satisfação com o estágio. Resultados semelhantes foram encontrados noutros estudos (eg., American Psychological Association, 2014; Andrade, 2016; Falender & Shafranske, 2017; Ficher e Denton, 2015; Gamboa e Silva, 2014; García- Aracil et al., 2018; Gonsalvez & Calvert, 2014; Matos, 2018; Monteiro, 2010; Nel & Fouch, 2017; Neto et al., 2017; Neto & Oliveira, 2015; Oliveira et al., 2009; Simon, Cruise, & Newman, 2014). Assim, a relação supervisor/estagiário quanto as orientações dadas pelo supervisor, é uma variável que explica fortemente a percepção da qualidade de estágio. Pode-se concluir que a definição de metas de trabalho, planeamentos e orientação dadas de forma clara pelo supervisor, ajudam no processo de formação e aprendizagem e contribuem para a satisfação dos estudantes de psicologia com o seu estágio curricular.

Em pesquisas recentes, o suporte social no que diz respeito às relações interpessoais em contexto de estágio é também uma variável da percepção da qualidade de estágio, que se vem destacando também como uma variável de forte poder preditivo, no que se refere à sua relação com a satisfação com o estágio (e.g., Baptista, 2017, Cook et al., 2015, Gamboa, 2011; Gamboa e Paixão, 2014), tal como acontece neste estudo. Aspectos como o apoio emocional, a ajuda na resolução de tarefas, as relações de amizade e os conselhos relativos ao funcionamento da empresa dados pelos colegas de trabalho, relacionam-se com o desenvolvimento profissional e satisfação dos estudantes com o estágio

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

curricular. Podemos concluir que os relacionamentos interpessoais construídos no local de estágio apresentam-se como um fator de destaque na percepção da qualidade e satisfação com o estágio. Sendo assim, trata-se de uma variável que deve ser considerada quando se planeiam programas de estágio nas mais diversas áreas, mas em específico, na psicologia, uma vez que os estudantes deste curso parecem valorizar bastante o suporte social percebido.

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 estudantes reportam relativamente ao estágio curricular. Por conseguinte, assegurar a qualidade dos processos de formação em contexto de estágio, sobretudo através dos processos de promoção das oportunidades de aprendizagem, de clareza nas instruções proporcionadas pelo supervisor e de suporte social parece-nos fundamental. Este estudo procura destacar a importância da consolidação das competências técnicas e relacionais necessárias ao exercício profissional. Importa ainda referir a importância inquestionável da experiência de estágio curricular no desenvolvimento vocacional dos estudantes do curso psicologia. Os estudantes de psicologia situam-se, nesta fase, num momento crítico do processo de transição entre a universidade e o mundo do trabalho, e podem através destas experiências de estágio adquirir competências chave de carreira que lhes permitam fazer uma transição para o mercado de trabalho mais informada, esclarecida, consciente e ética. Dessa forma, acredita-se que este estudo contribuiu para um melhor entendimento acerca da percepção de satisfação com estágio de estudantes do curso de Psicologia. Espera-se que este estudo contribua tanto para a produção académica nas áreas de Aprendizagem, Instrução e Carreira, quanto para a melhoria da unidade curricular de Estágio dos cursos de Psicologia. Acredita-se que as contribuições advindas de estudos assim concebidos permitirão delinear os processos psicológicos que contribuem para a satisfação do estágio. As instituições de ensino também beneficiarão deste conhecimento na medida em que este estudo poderá traduzir na melhoria das suas práticas.

Por último, quanto às limitações deste estudo salienta-se o tamanho da amostra, que para o tipo de análises efetuadas neste estudo beneficiaria em ser maior. Sugere-se que em próximos estudos seja aumentado o número de participantes e que contributos mais precisos possam ser retirados. Uma outra limitação do estudo é que o mesmo analisa a percepção do estágio somente na perspetiva dos estudantes. Sugere-se que em estudos futuros se verifique o fenómeno na perspetiva dos supervisores também, abordando dimensões como por exemplo, local apropriado da supervisão, carga horária da supervisão, linha de atuação adequada para a supervisão de acordo com a experiência do supervisor/a, no sentido

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

de se esclarecer em que medida estes aspetos interferem nas perceções dos estudantes acerca da qualidade da experiência de estágio.

Referências Bibliográficas

- American Psychological Association. (2014). *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology*. Retrieved from <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- Andrade, C. S. M. L. (2016). *Vivências e perceções do estágio curricular em estudantes de psicologia da universidade de Évora* (Tese de mestrado, Universidade de Évora, Évora). Acedido em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17556/1/tese%20carina.pdf>
- Baptista, P. J. (2017). *Estágios em Portugal: determinantes da satisfação* (Tese de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa). Acedido em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15778/1/joao_jacinto_batista_diss_mestrado.pdf
- 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. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.12.001
- Bolhão, A. F. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários. Estudo de caso numa instituição de ensino superior* (Tese de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra). Acedido em <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/321>.
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação, 13*(2), 219-241.
- Caires, S. (2003). *Vivências e perceções do estágio pedagógico: A perspectivas dos estagiários da Universidade do Minho* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3246>
- Caires, S. Almeida, L., & Vieira, D. (2010). Os estágios curriculares no quadro dos desafios de Bolonha: avaliação das vivencias e perceções dos estagiários. *Formación e Innovación Educativa na Universidade, 23*, 131-134. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1877>
- Cook, S. J., Stokes, A., & Parker, R. S. (2015). A 20-year examination of the perceptions of business school interns: A longitudinal case study. *Journal of Education for Business, 90*, 103-110. doi:10.1080/08832323.2014.988201
- Dawes, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A Psychological Theory of Work Adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Retrieved from

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

http://vpr.psych.umn.edu/sites/g/files/pua2236/f/monograph_xxiii_a_theory_of_work_adjustment_a_revision.pdf

- Duarte, D. A. (2015). A supervisão enquanto dispositivo: narrativa docente do estágio profissional em psicologia do trabalho. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 19, 133-144. doi:10.1590/1807-57622014.0170
- Falendar, C. A., & Shafranske, E. P. (2017). Competency-based clinical supervision: Status, opportunities, tensions, and the future. *Australian Psychologist Society*, 52, 86–93. doi:10.1111/ap.12265
- Ferreira, M. N., & Reis, A. C. (2016). Estágio curricular supervisionado: o papel do supervisor na formação profissional do discente de engenharia de produção. *Scientia Plena*, 12, 01-09. doi:10.14808/sci.plena.2016.023601
- Field, A. (2011). *Discovering statistics Using SPSS*. (3ª ed.). Sage.
- Foltz, B. D., Fisher, A. R., Denton, L. K., Campbell, W. L., Speight, Q. L., Steinfeldt, J., & Latorre, C. (2015). Applied sport psychology supervision experience: a qualitative analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27, 449-463. doi: 10.1080/10413200.2015.1043162
- Francis, R.S., & Alagas, E.N. (2017). Satisfaction towards internship programmes and future career development for students in private higher education Institutions: A research note. *Asia- Pacific Journal of Innovation in Hospitality and Tourism*, 6(2), 69-74.
- Gamboa, V. (2011). *O impacto da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional de alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Algarve, Faro). Acedido em [https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1693/1/O%20IMPACTO%20DA%20EXPERI%C3%8ANCIA%20DE%20EST%C3%81GIO%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20V%20\(1\).pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1693/1/O%20IMPACTO%20DA%20EXPERI%C3%8ANCIA%20DE%20EST%C3%81GIO%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20V%20(1).pdf)
- Gamboa, V., & Paixão, P. (2014). A qualidade da experiência de estágio e o desenvolvimento vocacional de estudantes dos cursos tecnológicos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27, 377-387. doi: 10.1590/1678-7153.201427219
- Gamboa, V., & Silva, C. (2014). O impacto do estágio na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 105-114. Acedido em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

- Gamboa, V., Paixão, P., Lemos, & Paixão, O. (2016). A qualidade do estágio prediz a satisfação: Estudos com os alunos do ensino secundário profissionalizante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 17*, 1-11, 2016. doi: 10.23882/OM5-2016-10-08
- García- Aracil, A., Monteiro, S., & Almeida. L. S. (2018). Students perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active Learning in Higher Education. Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions*, 1-14. doi: 10.1177/1469787418791026
- Gonsalvez, C. J., & Calvert, F. L. (2014). Competency-based models of supervision: Principles and applications, promises and challenges. *Australian Psychologist, 49*, 200–208. doi:10.1111/ap.12055
- Guaragni, C., & Chaves, A. G. C. R. (2017). Estágio supervisionado: uma pesquisa com estudantes de psicologia. *Revista Destaques Acadêmicos, 9*, 01-16. doi:10.22410/issn.2176-3070.v9i3a2017.142
- Kipreos, J., & Dimitropoulos, P. (2016). Academic internship and students' satisfaction evidence from Grece. *Journal of Studies in Education, 6*, 21-31. doi:10.5296/jse.v6i3.9536
- Holyoak, L. (2013). Are all internships beneficial learning experiences? An exploratory study. *Education + Training, 55*, 573 – 583. doi: 10.1108/ET-02-2012-0024
- Lima, M., Rebolcas, F., & Grave, L. (2018). *Formação em Psicologia: Dimensões compartilhadas na atenção básica á saúde*. Comunicação apresentada no 12º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Lisboa. Acedida em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6240/1/12CongNacSaude_671.pdf
- Machado, G. I. M.S, & Barletta, J. B. (2015). Supervisão clínica presencial e online: percepção de estudantes de especialização. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 11*, 77- 85. doi: 10.5935/1808-5687.20150012
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com Utilização do SPSS Statistics (7ª ed.)*. Reportnumber
- Matos, P. E. P (2018). *Percepção de autoeficácia, empatia e vinculação em psicólogos estagiários: estudo exploratório* (Tese de mestrado, Instituto Fernando Pessoa, Porto). Acedida em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/71117/1/DM_Pedro%20Matos.pdf
- Monteiro, R. (2010). *Vivências e percepções de estágio em psicologia: estudo comparativo entre estagiários da Universidade do Minho e da Universidade de Coimbra* (Tese de mestrado, Universidade do Coimbra, Coimbra). Acedido em <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/15267>

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

- Neto, W. F. S., & Oliveira, W. A. (2015). Práticas do supervisor acadêmico na formação do psicólogo: Estudo bibliométrico. *Psicologia: ciência e profissão, 35*, 1042-1058. doi:10.1590/1982-3703001632014
- Neto, W. F. S. Oliveira, W. A., & Guzzo, R. S. L. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*, 573-582. doi:10.1590/2175-3539/2017/0213111111
- Nel, L., & Fouche, P. (2017). Experiences of master's students regarding clinical supervision in an applied psychology programme in South Africa. *Teaching in higher education, 22*, 30–43. doi:10.1080/13562517.2016.1213230
- O'Connor, H., & Bodicoat, M. (2017). Exploitation or opportunity? Student perceptions of internships in enhancing employability skills. *British Journal of Sociology of Education, 38*, 435-449. doi: 10.1080/01425692.2015.1113855
- Oliveira. A. L., Vieira. C. M. C, Alcoforado. J. L. M, Ferreira. J. A, & Simões, (2009). Vivências e percepções do estágio curricular em Educação de Adultos: A perspectiva dos alunos. *Revista portuguesa de pedagogia, 43*(1), 205-224. Acedida em <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1267/715/>
- Oliveira, M. C, Melo-Silva, L. L, Taveira, M. C., & Grace, R. C (2016). Measuring university-to-work success: development of a new scale. *Career Development International, 21*, 85-104. doi: 10.1108/CDI-04-2015-0051
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2014). *O papel do estágio e da supervisão no desenvolvimento profissional do psicólogo*. Lisboa
- Ribeiro, A. D. S., & Tolfo, S. R. (2011). Estagiários, vínculos e comprometimento com as organizações concedentes de estágio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 63*(no.spe.),15-25. Acedido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v63nspe/03.pdf>
- Santos, A. C., & Nobrega, D. O. (2017). Dores e delícias em ser estagiária: o estágio na formação em psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão, 37*, 515-528. doi: 10.1590/1982-3703002992015
- Santos, S.Y, Oliveira, A.G.L., & Costa, A. M. (2017). *O estágio na formação profissional*. Comunicação apresentada em XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Argentina. Acedido em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181144>
- Silva, C. S. C., Coelho, P. B. M., & Teixeira, M. A. P. (2013). Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação*

QUALIDADE E SATISFAÇÃO COM ESTÁGIO

- Profissional*, 14(1), 35-36 Acedido em
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso
- Simon, D. J., Cruise, T. K., & Newman D. S. (2014). Supervision in school psychology: the developmental, ecological, problem-solving model. *Psychology in the Schools*, 51, 636-646. doi: 10.1002/pits.21772
- Sousa, E., & Gonçalves, C. (2016). Satisfação com a formação superior e transição para o trabalho. *Revista de Psicologia*, 25, 1-20. doi:10.5354/0719-0581.2016.41690
- Tarmazi, S. A. A., Jumain, M. A. M., Idris, A. K. M., & Ali Tan. Z. M. A. (2017). Internship program: A study on students' satisfaction. *Journal of Tourism, Hospitality & Culinary Arts*, 9(2), 371-382
Acedida em <https://fhtm.uitm.edu.my/v2/images/jthca/Vol9Issue2/3-04.pdf>
- Teixeira, R., & Teixeira, L. (2015). A supervisão acadêmica de estágio em questão. *Serviço Social & Saúde*, 14(2), 173-186. Acedida em
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/download/8642736/10219>
- Tepper, R. J., & Holtf, M. P. (2015). Unpaid internships: Free labor or valuable learning experience?. *B.Y.U. Education & Law Journal*, 1(11), 323-352, Acedida em
<https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2015/iss1/11>
- Vélez, G. S., & Giner, G. R (2015). Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: a systematic review. *Journal of Employment Counseling*, 52, 121-130. doi: 10.1002/joec.12010
- Vieira, D. A., Caires. S., & Coimbra J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36. Acedida em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203018660005>