

Francisco de Miguel Lucas

**O impacto da qualidade do estágio nos recursos de
empregabilidade e na exploração de carreira: estudo
com alunos dos Cursos Profissionais do Ensino
Secundário.**



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2023/2024

Francisco de Miguel Lucas

**O impacto da qualidade do estágio nos recursos de
empregabilidade e na exploração de carreira: estudo
com alunos dos Cursos Profissionais do Ensino
Secundário.**

Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de: Professor Doutor Vítor Gamboa



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2023/2024

O impacto da qualidade do estágio nos recursos de empregabilidade e na
exploração de carreira: estudo com os alunos dos Cursos Profissionais do
Ensino Secundário

Declaração de Autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura:

Francisco Lucas

Copyright em nome de Francisco Lucas

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Título: O impacto da qualidade do estágio nos recursos de empregabilidade e na exploração de carreira: estudo com alunos dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário.

Resumo: Os Cursos Profissionais no Ensino Secundário, surgem como uma modalidade de formação prática e profissionalizante, contendo um elemento fundamental para o processo de aprendizagem e para a inserção no mercado de trabalho, o estágio curricular. Neste sentido, e com o aumento que se tem registado em território continental e nas ilhas, no que diz respeito ao número de alunos inscritos em cursos profissionais, parece-nos pertinente estudar o impacto da qualidade dos estágios nos recursos de empregabilidade e na exploração de carreira, assim como nas intenções de abandono. Apresenta-se um estudo longitudinal, dividido em dois momentos. No primeiro momento, participaram 137 alunos e no segundo momento houve uma diminuição do número da amostra, por diversos fatores, passando este para 87 participantes. Os recursos de empregabilidade foram avaliados através da Medida Multidimensional de Empregabilidade (Lo Presti et al., (2019) adapt. Gamboa et al., 2023), *Career Exploration Survey* (CES) (Stumpf et al., (1983), adapt. Taveira, 1997), Risco de Abandono (Casanova et al., 2021) e o Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011). Foram realizadas análises de estatística descritiva das variáveis em estudo, como sociodemográficas, exploração de carreira, empregabilidade, entre outras. Posteriormente, procedemos a análises de correlações e ao cálculo de regressões. Experiências de estágio mais satisfatórias estiveram associadas a maiores níveis de exploração de carreira assim como a maiores recursos de empregabilidade. Ao contrário estiveram as intenções de abandono que aumentavam quando os recursos de empregabilidade eram menores, assim como com a exploração de carreira e quando vivenciavam experiências de estágio pouco satisfatórias. Estes resultados foram discutidos na articulação com a literatura da carreira e, depois das implicações, foram apresentadas limitações e apontada futura investigação.

Palavras-Chave: Cursos Profissionais; Empregabilidade; Exploração de Carreira; Qualidade do Estágio; Risco de Abandono

Title: The impact of internship quality on employability resources and career exploration: a study with students from Secondary Education Vocational Courses

Abstract: Vocational Courses in Secondary Education emerge as a form of practical and vocational training, featuring a key element for the learning process and entry into the job market: the curricular internship. In this context, and with the increasing number of students enrolled in professional courses both on the mainland and the islands, it seems relevant to study the impact of internship quality on employability resources, career exploration, and abandonment intentions. A longitudinal study was conducted, divided into two moments. In the first moment, 137 students participated, while in the second moment, the sample size decreased to 87 participants due to various factors. Employability resources were assessed using the Multidimensional Employability Measure (Lo Presti et al., 2019, adapted by Gamboa et al., 2023), the Career Exploration Survey (CES) (Stumpf et al., 1983, adapted by Taveira, 1997), Abandonment Intentions (Casanova et al., 2021), and the Internship Quality Inventory (Gamboa, 2011). Descriptive statistical analyses of variables such as sociodemographic, career exploration, and employability, among others, were performed. Subsequently, correlation analyses and regression calculations were conducted. More satisfactory internship experiences were associated with higher levels of career exploration and greater employability resources. In contrast, abandonment intentions increased when employability resources were lower, career exploration was limited, and internship experiences were unsatisfactory. These findings were discussed in connection with career literature, followed by implications, limitations, and suggestions for future research.

Keywords: Vocational Courses; Employability; Career Exploration; Internship Quality; Risk of Abandonment

Índice

Introdução.....	1
<i>Caracterização dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário</i>	2
<i>Formação em contexto real de trabalho: definições e finalidade</i>	5
<i>Efeito dos estágios no desenvolvimento vocacional</i>	6
Objetivo e Hipóteses.....	9
Método.....	10
Participantes.....	10
Instrumentos	11
Procedimentos de recolha de dados.....	13
Procedimentos de análise de dados	13
Resultados.....	13
Discussão.....	23
Considerações Finais e Implicações.....	30
Limitações	31
Referências Bibliográficas.....	33

Índice de Imagem

Gráfico 1 - Evolução do nº de alunos inscritos e o nº de diplomados nos Cursos Profissionais do Ensino Secundário.....	4
Tabela 1- Médias, Desvios-padrão, alfa de Cronbach, valor de t, valor de d Cohen (N=87)	15
Tabela 2- Correlações entre as variáveis em estudo em T1 (N=87)	17
Tabela 3- Correlações entre as variáveis em estudo em T2 (N=87)	18
Tabela 4 - Correlações entre as variáveis em estudo T1xT2 (N=87)	19
Tabela 5. - Regressão Hierárquica para a variável Intenção de Abandono	20
Tabela 6 - Regressão Hierárquica para a variável Exploração de Carreira	21
Tabela 7 - Regressão Hierárquica para a variável Recursos de Empregabilidade.....	22

Introdução

Os cursos profissionais do ensino secundário desempenham um papel crucial na formação dos jovens que se prepararam para ingressar no mundo do trabalho. Neste âmbito, os estágios profissionais surgem como uma opção curricular que permite, de uma forma integrada, a aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos no decurso da formação em contexto escolar. Esta prática proporciona aos alunos uma experiência educacional robusta e diretamente ligada às necessidades dos diversos locais de estágio.

Neste sentido, podemos considerar que o estágio curricular assume uma posição de destaque na trajetória formativa dos alunos, funcionando como um elo vital entre a teoria adquirida em sala de aula e a prática desenvolvida em contexto real de trabalho (Watts, 1996). Efetivamente, existe a expectativa de que este período de imersão prática permita aos alunos o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais em ambientes reais de trabalho, sendo um pilar na transição da vida académica para a vida profissional e posterior inserção no mercado de trabalho. Além disso, os estágios podem funcionar como uma porta de entrada para o mercado de trabalho, na medida em que neste período de formação as empresas podem identificar futuros talentos para os seus quadros. Em síntese, é benéfico para as empresas receber os estagiários, sendo que os estagiários também poderão beneficiar com esta experiência, uma vez que a mesma lhes permite avaliar se estão a estudar na área pretendida, e se gostam do que vão fazer profissionalmente. Permite também que ganhem confiança nas suas áreas de formação e ou de especialização.

O estágio tem como principal objetivo a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais (ANQEP, 2024; DGES, 2021). Por conseguinte, podemos afirmar que a aproximação ao contexto real de trabalho irá desafiar, não apenas as aprendizagens mais técnicas de cada área de formação, realizadas no período de formação em contexto escolar, mas também o ajustamento a uma realidade organizacional diferente, a empresa. Na literatura da carreira, para além da expectativa teórica, decorrente sobretudo das teorias relacionais e sociocognitivas (e.g., Blustein, 2011; Lent & Brown, 2013), são vários os estudos empíricos que sustentam o efeito das experiências em contexto real de trabalho no desenvolvimento vocacional dos jovens (e.g., Gamboa et al., 2014; Ocampo et al., 2020; Silva et al., 2013). No entanto, tanto quanto sabemos, os estudos empíricos têm vindo a analisar o efeito das experiências de trabalho sobretudo nos comportamentos adaptativos de carreira (e.g., Gamboa et al.,

2013), como será o caso da exploração, ou nos recursos de carreira, como será o caso da adaptabilidade de carreira (Ocampo et al., 2020; Silva & Gamboa, 2016). Assim sendo, e considerando que as experiências de estágio também cumprem uma importante função na transição entre a escola e o mundo do trabalho, temos como objetivo principal analisar o efeito da qualidade das experiências de estágio nos recursos de empregabilidade, no sentido adotado por Lo Presti e Pluviano (2016). Nesta linha de análise na primeira parte deste trabalho, percorremos a literatura que aborda a relação entre as experiências de trabalho e o desenvolvimento vocacional, oferecendo, por essa via, o suporte às hipóteses do estudo que nos propomos realizar. Na segunda parte, por sua vez, desenvolvemos o estudo empírico, com os procedimentos de recolha e análise de dados, apresentamos os resultados, discussão e a conclusão deste estudo.

Caracterização dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário

Com o desenvolvimento da industrialização surge uma clara separação entre os contextos de trabalho (a fábrica) e os contextos de formação (a escola). Por outras palavras, foi somente com o desenvolvimento das sociedades modernas que surgiram as escolas profissionais ou vocacionais, instituições que se dedicavam especificamente à formação técnica e prática de jovens, nas mais diversas áreas profissionais.

Ao longo do século XX, as escolas profissionais evoluíram no que diz respeito à sua principal missão e aos métodos pedagógicos adotados e alargaram a sua atuação a uma ampla gama de domínios de formação, como saúde, agricultura, turismo, informática e a gestão, entre outros (ANQEP, 2024; Barbosa et al., 2015). Hoje em dia, as escolas profissionais desempenham um papel crucial na formação e no desenvolvimento pessoal dos jovens, capacitando-os com as competências práticas e os conhecimentos teóricos como necessários a uma transição escola-mundo do trabalho bem-sucedida. Em síntese, por se tratar de uma proposta formativa com uma forte ênfase na preparação para a atividade profissional, as escolas profissionais continuam a desempenhar um papel vital na preparação dos indivíduos para os desafios imediatos e de médio e longo prazo que irão encontrar no mundo profissional contemporâneo.

O século XXI trouxe rápidas mudanças tanto na vida pessoal, quanto no mercado de trabalho, acarretando uma redefinição das trajetórias profissionais, mais complexas e incertas, onde a capacidade de se adaptar e ser flexível se tornou essencial (Savickas et al., 2009). A complexidade crescente do mercado de trabalho apresenta desafios adicionais para os estudantes do ensino secundário, especialmente nos momentos de

transição para o mercado de trabalho, assim como a passagem do ensino secundário para o ensino superior. De acordo com o organograma do sistema educativo português, no 9º ano de escolaridade, os jovens têm a possibilidade de optar por diferentes caminhos ou percursos de formação no ensino secundário, correspondentes ao 10º, 11º e 12º anos. Durante o ensino secundário, os estudantes preparam-se para uma transição desafiadora, normalmente associada a uma entrada mais imediata no mercado de trabalho ou à continuação dos estudos no ensino superior. Tal como acontece nas mais diversas transições de carreira, o resultado deste processo dependerá em grande parte das competências e dos recursos que cada estudante for capaz de mobilizar.

Os cursos científico-humanísticos são percursos de formação mais orientados para os estudantes que desejam prosseguir estudos superiores, enquanto os cursos profissionais oferecem uma ligação mais direta com o mundo do trabalho. Os cursos profissionais são formações de nível secundário, que têm como objetivo fornecer uma formação técnica especializada em áreas específicas. Estes cursos têm uma duração de três anos, com uma carga horária que varia entre 3110 e 3440 horas (Portaria n.º 235-A / 2018, de 23 de agosto) e são oferecidos por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública, escolas profissionais, públicas ou privadas, e por estabelecimentos do ensino particular e/ou cooperativo (ANQEP, 2024). É apresentada como uma das vantagens a sua natureza mais prática, uma vez que no plano curricular, para além das aulas e seminários, estão previstos estágios e projetos práticos, permitindo aos estudantes aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais de trabalho. O seu cariz profissionalizante torna esta modalidade de formação bastante atrativa para os estudantes que desejam adquirir competências práticas, no curto prazo, e, dessa forma, estar preparados para entrar no mercado de trabalho logo após a conclusão do curso (ANQEP, 2024).

Para além das características referidas, os cursos profissionais têm uma forte ligação com as necessidades do mercado de trabalho. Os currículos dos cursos são desenvolvidos em colaboração com empresas e profissionais da área, garantindo que os estudantes estarão a par das exigências e tendências do setor (ANQEP, 2024). Esta opção no desenho do currículo pode aumentar as oportunidades de emprego dos graduados e, nesse sentido, a sua empregabilidade. No entanto, os estudantes que concluem o ensino profissional continuam com a possibilidade de prosseguir os seus estudos para uma licenciatura relacionada, podendo assim obter um grau académico superior. Em suma, os cursos profissionais do ensino secundário são cursos que oferecem uma formação técnica

especializada em áreas específicas. Com uma abordagem prática, estão voltados para as necessidades do mercado de trabalho e proporcionam uma rápida inserção profissional. São uma excelente opção para quem deseja adquirir competências técnicas e iniciar uma carreira em um curto espaço de tempo, com a possibilidade de continuar os estudos numa área afim (ANQEP, 2024).

Desde o ano 2006, que se registou a entrada em funcionamento dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, o número de alunos inscritos em cursos profissionais, de 2006 a 2014 veio sempre a crescer, passando de cerca de 40 000 para cerca de 120 000 inscritos. De 2014 até 2022, os valores têm-se mantido entre os 115 000 a 120 000 inscritos, segundo dados disponibilizados pela ANQEP (2024).

Como é possível observar na Figura 1, o número de diplomados é bastante inferior ao número de alunos inscritos nos cursos profissionais do ensino secundário, isto é, embora a tendência, com o passar dos anos, tenha sido de um aumento do número de alunos inscritos, com algumas exceções, o número de diplomados ainda é bastante inferior relativamente ao número de inscritos. No ano 2022, o número de alunos inscritos foi de aproximadamente 115 000, enquanto o número de diplomados não ultrapassou os 25 000 alunos.

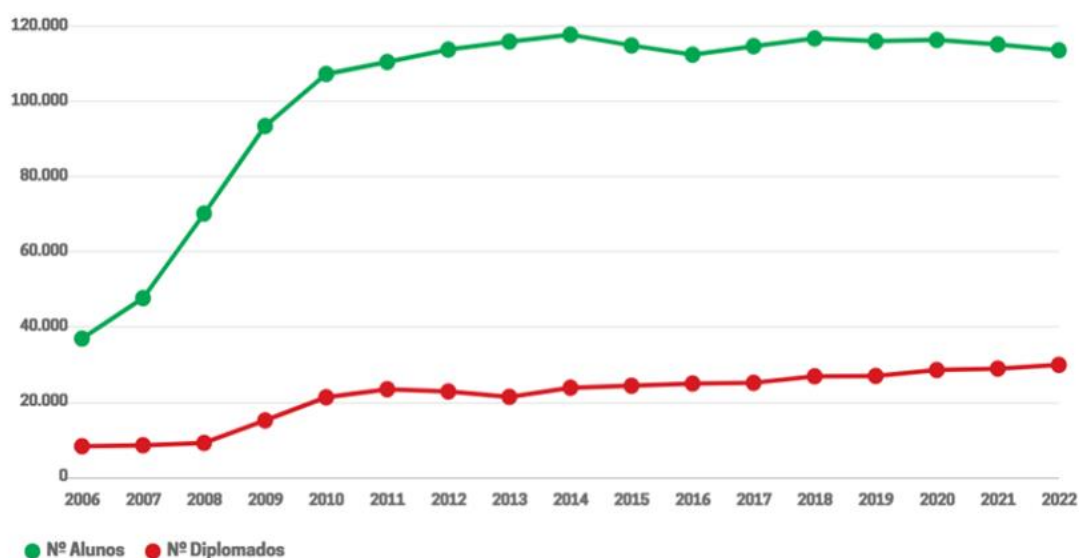


Gráfico 1 - Evolução do nº de alunos inscritos e o nº de diplomados nos Cursos Profissionais do Ensino Secundário (ANQEP, 2024)

Segundo um estudo realizado pela Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) em Portugal Continental, foi possível concluir que apenas 13% dos alunos de cursos profissionais continuam a estudar, após concluírem o ensino secundário.

A DGEEC acompanhou o percurso dos jovens um ano após terminarem o curso profissional e os resultados obtidos foram estes. Foi possível concluir que, ao invés, nos cursos científico humanístico, houve uma grande taxa de ingresso no ensino superior (85%) um ano após a conclusão do ensino secundário. De acordo com dados de 2019, 30% dos jovens que concluíram o ensino secundário profissional e estão a trabalhar, conseguiram emprego através de uma candidatura espontânea. Destes, 19% obteve emprego onde realizou estágio, ficando explícito aqui a importância dos estágios nos cursos profissionais para o futuro de cada estudante. Os últimos dados referentes à distribuição dos estudantes de ensino profissional em Portugal, referente ao gênero e idade, afirma que em 2018, com 17 ou menos anos havia 31% de mulheres matriculadas e 27% de homens matriculados. Com 18 anos havia 33% tanto para mulheres como homens. Com 19 anos, 22% dos alunos matriculados eram mulheres e 24% eram homens. Por fim, com 20 ou mais anos 14% eram mulheres e 16% eram homens (Barbosa et al., 2019). Em relação ao nível socioeconómico, surge uma preocupação adicional com os dados recolhidos, por estes mostrarem que existe uma correlação significativa entre o nível socioeconómico das famílias e o tipo de percurso educativo escolhido pelos alunos. De acordo com a mesma fonte, as escolas secundárias com maior proporção de alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos tendem a ter uma maior percentagem de estudantes a seguir o por cursos profissionais (em média 47% do total de alunos), em comparação com as escolas secundárias de contextos socioeconómicos mais elevados, onde apenas 22% dos alunos, em média, optam pelos cursos profissionais. Além disso foi possível concluir mais de metade dos estudantes dos cursos profissionais, provêm maioritariamente de famílias com baixo nível de escolaridade (\leq 1º Ciclo 12%; 2º e 3º Ciclo 46%) (Barbosa et al., 2019). Em relação à taxa de conclusão do curso, a mesma fonte concluiu que a grande maioria conclui os estudos (72,9%). Aqueles estudantes que não concluem o curso apresentam como razões: motivos pessoais (20,8%); não gostar de estudar (21,5%); não existir nenhum curso para a profissão que queriam seguir (17,7%) (Barbosa et al., 2019).

Formação em contexto real de trabalho: definições e finalidade

A Experiência de trabalho (ET) envolve a participação dos alunos em contexto de trabalho durante o período de formação, permitindo que eles se confrontem com uma realidade organizacional diferente daquela onde ocorre a formação mais teórica, a escola (Watts, 1996). Geralmente, estas experiências são atividades organizadas pela escola, que

recorrem a uma bolsa de empresas ou instituições parceiras, e podem ocorrer em alternância com a formação escolar, em pequenos períodos de estágio, ou no estágio final de curso, sendo que estas duas possibilidades estão plasmadas nos planos curriculares dos cursos profissionais. Adotando a classificação de Anakwe e Greenhaus (2000), as experiências de trabalho dos cursos profissionais são formais, uma vez que são certificadas e fazem parte de um programa de formação. Além dos aspetos já referidos, na caracterização de um estágio podemos considerar os seus aspetos quantitativos (tempo e quantidade de trabalho) e qualitativos (complexidade das tarefas, oportunidades de aprendizagem, suporte social) (e.g., Tesluk & Jacobs, 1998). Num importante esforço de sistematização, Watts (1991, 1996) agrupou as finalidades dos estágios em dez categorias: a) Ajudar os alunos a compreender melhor os conceitos aprendidos em sala de aula; b) Motivar os alunos para a aprendizagem escolar, tornando o currículo mais relevante; c) Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; d) Permitir aos alunos obter conhecimentos e compreensão sobre o mundo do trabalho; e) Ampliar as opções de carreira dos alunos e auxiliá-los no planeamento profissional; f) Permitir que os alunos testem suas preferências vocacionais antes de se comprometerem totalmente; g) Expor os alunos aos desafios do trabalho, para que possam lidar melhor com a transição para o mundo profissional; h) Auxiliar os alunos a adquirir conhecimentos e competências específicas em uma área profissional; i) Facilitar o contato direto dos alunos com empregadores, visando futuras oportunidades de emprego; j) Transferir a responsabilidade de orientação dos estudantes para outros além dos professores.

Deste conjunto de finalidades depreende-se que, para além da preparação técnica dos alunos, também têm implicações no seu desenvolvimento pessoal e vocacional. Nos cursos profissionais, os estágios têm o objetivo principal de desenvolver competências profissionais específicas e facilitar a transição dos alunos para o mundo do trabalho.

Efeito dos estágios no desenvolvimento vocacional

Os estágios têm um impacto relevante na exploração e nas decisões de carreira dos estudantes (e.g., Da Silva et al., 2013; Gamboa & Paixão 2008, Ocampo et., al 2020; Silva & Gamboa 2014). Esta atividade curricular oferece a oportunidade de vivenciar o ambiente de trabalho real, aplicar conhecimentos teóricos e obter uma compreensão mais aprofundada da respetiva área de interesse. Os estágios permitem aos estudantes experimentar diferentes funções, setores e ambientes de trabalho, ajudando-os a delimitar as suas preferências e a tomar decisões informadas sobre a sua carreira profissional,

forneendo *insights* sobre as possibilidades de emprego e trajetórias profissionais e possibilitando o ajustamento de expectativas. Em suma, os estágios têm uma influência significativa na escolha de carreira, proporcionando experiências práticas, *insights* e a chance de ajustar expectativas (e.g., Silva & Gamboa, 2014).

No que se refere aos estudos empíricos que suportam a relação entre a realização de um estágio e o desenvolvimento vocacional, segundo alguns autores, (e.g., Da Silva et al., 2013; Gamboa & Paixão, 2008; Ocampo et al., 2020; Silva & Gamboa, 2014) o desenvolvimento vocacional está fortemente associado à realização de estágios com a participação ativa nas atividades. Vários estudos mostram, com os resultados obtidos, que houve um aumento estatisticamente significativo nos valores médios da exploração vocacional, principalmente na atividade exploratória relacionada ao novo ambiente. Este resultado está de acordo com a expectativa teórica de que a transição para novos contextos leva a um aumento na atividade exploratória. Além disso, segundo Gamboa e Paixão (2008), a participação em reuniões para definir os objetivos do estágio, receber informações e discutir expectativas diferentes proporciona uma vantagem na atividade exploratória no início dessa nova experiência. Esse resultado está alinhado com as teorias de ajustamento, as quais destacam a importância do conhecimento mútuo no processo de ajuste entre indivíduo e os contextos de formação e de trabalho. Também vai ao encontro das abordagens do desenvolvimento que enfatizam o papel facilitador das atividades de exploração e planeamento durante os períodos de transição para novos contextos, promovendo a adaptabilidade e a aquisição de atitudes, crenças e comportamentos mais positivos (e.g., Ocampo et al., 2020; Silva & Gamboa, 2014).

Segundo alguns autores, as qualidades do estágio têm grande impacto no domínio de carreira, nomeadamente a autonomia, o suporte social e as oportunidades de aprendizagem (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Gamboa et al., 2014). As experiências de estágio permitem aos jovens vivenciar contextos do mundo de trabalho que, de uma forma geral, permite momentos de aprendizagem, de suporte e autonomia. Alguns autores defendem que todas estas dimensões potenciam o desempenho e a satisfação dos estagiários (e.g., Binder et al., 2015; Dysvik & Kuvaas, 2011; McHugh, 2016). Na literatura é defendido que a realização de um estágio pode ter impacto na atividade exploratória de carreira dos alunos, isto porque neste novo contexto de formação estes são expostos a atividades que requerem esforço interpretativo, porque não são imediatas e estruturadas. Este processo é assim gerador de dúvidas, hipóteses, expectativas ou

interrogações, sobre o novo papel a desempenhar, o de estagiário, e sobre a sua carreira, em termos mais globais. Neste contexto, foi possível confirmar que a exploração do mundo e de si é um processo psicológico complexo, sendo que existem evidências empíricas do evidente impacto que pode ter na adaptabilidade e ajustamento de carreira (e.g., Blustein, 1997; Hannigan, 2001; Kracke, B., & Schmitt-Rodermound, E., 2001; Taveira, 2001). Porém, existe outro ponto de vista abordado por alguns autores, que acrescentam que o impacto das experiências de estágio no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos é extremamente variável e depende de muitos outros fatores, para além da duração, como por exemplo a preparação e organização das atividades e do estágio em si, a supervisão e o acompanhamento proporcionado ao aluno, fatores contextuais como por exemplo o nível socioeconómico das famílias, o espaço geográfico, as relações com os pares, relação parental (Smith & Harris, 2000). Alguns estudos apontam que a exploração vocacional, a adaptabilidade na carreira e o desenvolvimento vocacional estão positivamente relacionados. No que diz respeito ao papel dos colegas, diversos estudos mostram que conversar frequentemente com amigos sobre questões de carreira tem uma relação significativa com uma maior intensidade relacionada com a exploração de carreira (Kracke, 2002). O apoio de amigos e colegas não só facilita esta exploração, como também contribui para uma maior adaptabilidade na carreira, ajudando os jovens a ajustarem-se melhor às exigências e às mudanças no mundo do trabalho (Kenny & Bledsoe, 2005). Este apoio mostra-se especialmente relevante na exploração vocacional direcionada para o meio envolvente, ou seja, aquela que se foca no contexto e nas oportunidades ocupacionais disponíveis (Felsman & Blustein, 1999). Além dos colegas, o papel dos professores mostra ser igualmente determinante no desenvolvimento vocacional dos alunos. O acompanhamento e suporte oferecidos pelos professores estão significativamente associados às expectativas e orientação de carreira (Kenny & Bledsoe, 2005). Professores que apoiam e incentivam os seus alunos podem ajudar a criar uma base sólida para que estes definam objetivos profissionais mais claros e realistas. De forma semelhante, o estudo conduzido por Kenny e colaboradores (2003) confirma que o suporte, tanto por parte dos colegas como dos professores, para com o aluno, tem um impacto significativo no seu envolvimento escolar e no processo de tomada de decisões vocacionais. Este suporte promove não só uma maior participação na vida escolar, como também incentiva os estudantes a estabelecer objetivos e projetos de carreira e a elevar o nível das suas aspirações profissionais. Assim, o contexto de apoio social, tanto de colegas quanto de professores, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das

competências para o sucesso no percurso vocacional. Por fim, segundo alguns autores, um outro fator que tem vindo a ser estudado e que mostra ter alguma influência no impacto das experiências de estágio e, conseqüentemente, no processo de exploração de carreira é o nível socioeconómico, como já foi referido anteriormente. O contexto socioeconómico das famílias pode influenciar nas oportunidades de estágio. Os resultados obtidos nesta vertente mostram que quanto maior for o nível socioeconómico a tendência é que o aluno tenha um maior aproveitamento e maiores níveis de exploração. Ao invés, quanto menor for o nível socioeconómico a tendência é existir um menor investimento por parte do aluno (Gamboa & Paixão, 2008). No contexto nacional, nos estudos longitudinais de Gamboa e colaboradores (2013) e Gamboa e Paixão (2008), com amostras de estudantes do ensino secundário profissionalizante, concluíram que a qualidade percebida do estágio, designadamente a autonomia, o feedback dos colegas, as oportunidades de aprendizagem e o suporte do supervisor, surgem positivamente associada aos processos de exploração ocorridos no decurso do estágio. Nestes dois estudos, a variável em T1 emerge como o principal preditor dessa mesma variável em T2, o que nos remete para alguma estabilidade dos processos de exploração, tal como é sugerido por Robitschek e Cook, em 1999. No estudo de Silva e Gamboa (2014), a qualidade do estágio teve um impacto significativo nas mudanças observadas nos recursos de adaptabilidade de carreira, designadamente a autonomia e a clareza das instruções do supervisor. Contrariamente à expectativa inicial, o treino disponibilizado pelo supervisor surge negativamente associado as variáveis da adaptabilidade. Segundo os autores do estudo, uma explicação possível para este estudo radica na ideia de que uma maior exigência técnica possa ser entendida como um maior controlo e como um fator que desvia os estagiários da reflexão em torno das questões de carreira.

Objetivo e Hipóteses

No decurso do exercício de revisão da literatura realizado, este estudo tem como objetivo principal analisar o efeito das experiências de estágio e da sua qualidade (ex., autonomia, suporte, oportunidades de aprendizagem) nos recursos de empregabilidade e nos comportamentos adaptativos de carreira (exploração).

Esta linha de análise sustenta as seguintes hipóteses de investigação a seguir apresentadas, no âmbito de estudo longitudinal com dois momentos de recolha de dados (pré e pós estágio):

H1: Espera-se um incremento da atividade exploratória e dos níveis reportados nos recursos de empregabilidade de T1 para T2.

H2: Espera-se que a variável em T1 (e.g., exploração) explique a variância dessa mesma variável em T2 (e.g., exploração).

H3: A qualidade do estágio explique a variância das variáveis em T2 (exploração e empregabilidade), depois de controlado o efeito destas variáveis em T1 e das variáveis sociodemográficas.

Método

Participantes

Participaram 137 alunos, num primeiro momento, do 2º e 3º ano de Cursos Profissionais de instituições dos Açores, em que 76 eram do sexo feminino (55,5%), 59 eram do sexo masculino (43,1%) e 2 participantes preferiram não referir o seu género (1,5%). Relativamente às idades dos participantes, encontrava-se compreendida entre os 16 e os 28 anos ($M= 18,05$; $DP= 2,51$). No que se refere às habilitações da mãe e do pai, a classe mais representativa foi o Ensino Básico, tanto para a mãe como o pai sendo estes os valores, respetivamente, 52,2% ($N= 71$) e 64,7% ($N= 88$). No que se refere às reprovações no ensino básico, ou seja, entre o 1º e o 9 anos de escolaridade, 46,7% dos participantes afirmaram nunca ter reprovado ($N=64$) e os restantes 53,3% afirmaram ter reprovado no ensino básico, pelo menos uma vez ($N= 73$).

Relativamente à experiência de trabalho na área de formação que se encontra a frequentar, 50,4% da amostra afirma nunca ter tido nenhuma experiência ($N= 69$) e 49,6% afirma já ter tido experiências de trabalho na sua área de formação ($N= 68$).

Segundo os resultados obtidos, um pequeno número de participantes ($N= 26$) receberam orientação vocacional e aconselhamento de carreira, sendo apenas 19% da amostra. Os restantes 81% dos participantes ($N= 111$) afirmam não ter recebido nos últimos anos qualquer tipo de orientação vocacional e aconselhamento de carreira.

Registrar que entre T1 e T2 o número de participantes diminuiu, sendo diversas as razões para este fato, como por exemplo, i) o direito de os participantes desistirem da sua participação a qualquer momento, ii) a falta de adesão dos participantes a um segundo esforço na resposta aos questionários, e iii) a dificuldade de contacto com os estudantes no pós-estágio, uma vez que muitos diretores de curso não tinham qualquer atividade agendada para este período do ano letivo. Neste sentido dos 137 participantes no primeiro momento, no segundo momento continuaram no estudo 87 participantes.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico - Este instrumento é composto por 9 questões de forma a caracterizar os participantes e a recolher dados sociodemográficos como a idade, o sexo (masculino, feminino ou prefere não referir), a nacionalidade (portuguesa/outra), habilitações e profissões dos pais, alguns dados académicos (reprovações), experiência de trabalho na área de formação (se já teve ou não) e, por fim, orientação/aconselhamento vocacional e de carreira (se já beneficiou ou não).

Inventário da Qualidade do Estágio - O Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Gamboa, 2011), é composto por 37 itens e tem como objetivo avaliar as perceções dos alunos dos Cursos Profissionais. Este inventário aborda 6 dimensões relativas à qualidade dos estágios curriculares, que são estas: A Variedade de tarefas e Oportunidades de Aprendizagem, composta por 8 questões (e.g. Tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes) ($\alpha = .93$); *Feedback* dos Colegas, composta por 4 questões (e.g. Recebi, dos meus colegas, informação útil para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho.) ($\alpha = .93$); Autonomia, composta por 4 questões (e.g. Pude tomar decisões de grande responsabilidade acerca da organização do meu trabalho) ($\alpha = .91$); Suporte Social, com 4 questões (e.g. As pessoas com quem trabalhei foram muito simpáticas) ($\alpha = .89$); Treino proporcionado pelo Supervisor, composta por 10 questões (e.g. Sempre que iniciava uma nova atividade era-me explicado, pelo supervisor, como se fazia.) ($\alpha = .96$); Suporte do Supervisor, composta por 7 questões (e.g. O meu supervisor, dava-me, frequentemente indicações sobre a qualidade do meu trabalho) ($\alpha = .95$). As respostas são fornecidas numa escala tipo *Likert* que varia entre 1 ponto e 5 pontos onde o 1 corresponde a discordo bastante e o 5 a concordo bastante.

Escala de Exploração de Carreira – A escala *Career Exploration Survey* (CES) (Stumpf et al., 1983) foi adaptada para uma versão portuguesa por Taveira (1997). Este inventário tem como objetivo avaliar o processo de exploração vocacional. A versão portuguesa é composta por 54 itens de resposta tipo *Likert* em que as respostas variam entre 1 a 5 pontos. Assinalado 1 ponto reflete baixa atividade exploratório, enquanto os 5 pontos refletem alta atividade exploratória. Para este estudo serão utilizadas apenas duas subescalas que são a exploração do meio composta por 4 itens (e.g. Nos últimos 3 meses, conversei com pessoas especializadas na área profissional que me interessa.) ($\alpha = .70$) e a exploração de si, composta por 5 itens (e.g. Nos últimos 3 meses, obtive informação sobre o tipo de empregos ou locais de trabalho com o que quero seguir.) ($\alpha = .73$) (Gamboa et al., 2011). A exploração do meio pretende avaliar o grau de exploração do

participante relativamente às profissões, empregos ou organizações, realizadas nos últimos 3 meses. Já a exploração de si pretende avaliar o grau de exploração pessoal e de retrospeção realizada nos últimos 3 meses.

Escala Multidimensional da Empregabilidade – A Escala Multidimensional da Empregabilidade (Lo Presti & Pluviano, 2016; Adapt. Gamboa et al., 2023) foi desenvolvida para avaliar recursos relacionados à empregabilidade e é composta por quatro dimensões. A primeira dimensão é o "Capital humano e Desenvolvimento Profissional" ($\alpha = .90$; item 1 a 9, e.g., Sinto-me suficientemente confiante para me envolver numa discussão com outros profissionais sobre aspetos técnicos do meu trabalho ou da minha profissão.), que mede os recursos individuais necessários para adquirir conhecimentos, competências e habilidades que contribuam para o alcance dos objetivos de carreira. A segunda dimensão é o "Capital social e *Networking*" ($\alpha = .88$; item 10 a 16, e.g., Acho que estabelecer novas relações sociais pode ter um efeito positivo na minha vida.), que avalia os recursos individuais que facilitam a análise do contexto e a identificação de pessoas importantes para construir relacionamentos que favoreçam o sucesso na carreira. A terceira dimensão é a "Identidade de carreira e Autogestão" ($\alpha = .94$; item 17 a 20, e.g., Acho que tenho um plano claro da minha carreira), que mensura os recursos que promovem a consciência da carreira, permitindo que o indivíduo dê sentido às experiências de trabalho passadas e planeje o futuro de acordo com seus objetivos, valores, expectativas e preocupações. Por fim, a quarta dimensão é a "Monitorização" ($\alpha = .90$; item 21 a 28, e.g., Sou capaz de criar e enviar um currículo específico e focado para responder a uma oferta de emprego), que avalia os recursos individuais que facilitam a análise do ambiente, identificando oportunidades, restrições, barreiras e requisitos, além de auxiliar na tomada de decisões e na busca de informações sobre oportunidades de emprego e o mercado de trabalho para um melhor ajuste da carreira. A escala é composta por 28 itens e utiliza uma escala tipo *Likert*, em que os participantes atribuem valores de 1 a 5 pontos às suas respostas.

Risco de Abando – Este instrumento é constituído por 3 dimensões, mas que neste estudo apenas analisamos 1 dimensão que é esta a Intenção de Abandono ($\alpha = .90$) constituída por 4 itens (e.g., Já falei com amigos e/ou familiares sobre a possibilidade de abandonar o Ensino profissional.). As respostas dos participantes são avaliadas através de uma escala *Likert* de 1 (nunca) a 5 (sempre) pontos (Casanova et al., 2021).

Procedimentos de recolha de dados

Este projeto envolveu a participação de estudantes de cursos profissionais, o que requer a consideração de questões éticas e morais para proteger os seus direitos. Foram adotadas medidas para garantir a confidencialidade dos dados coletados, com a participação no estudo sendo voluntária e anónima. Antes da aplicação dos instrumentos já apresentados anteriormente, foi submetido um pedido de autorização às Direções das Instituições onde a amostra foi recolhida. Foi necessário obter a aprovação da comissão de ética da Universidade do Algarve, bem como a aprovação do Conselho Científico da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve para o projeto de dissertação.

A aplicação dos questionários foi realizada por meio da plataforma *Google Forms*, em contexto sala de aula e com a supervisão do professor titular da disciplina ou do investigador. Em T2, o procedimento foi idêntico, sendo exceção uma das escolas em que por indisponibilidade os alunos, estes responderam a partir de casa. Os questionários foram partilhados através de um link que lhes permitiu o acesso ao mesmo, para que os participantes pudessem responder. Cada participante recebeu um código único, e a coleta dos dados foi realizada online, de forma individual e em conformidade com as leis de proteção de dados.

Procedimentos de análise de dados

Os resultados obtidos foram analisados utilizando o software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 26, tendo em conta os objetivos e hipóteses da pesquisa. Primeiramente, foram realizadas análises estatísticas descritivas das variáveis em estudo, como variáveis sociodemográficas, exploração de carreira, empregabilidade, rendimento académico e satisfação com o estágio. Em seguida, foram utilizados procedimentos de análise correlacional e cálculo de regressões hierárquicas, para determinar o impacto das qualidades do estágio na mudança observada nos recursos de empregabilidade, na exploração e nas intenções de abandono.

Resultados

Os resultados deste estudo, estão descritos em três fases. Numa primeira fase temos a estatística descritiva, com a apresentação das médias, desvios-padrão, alfa de *Cronbach*, valor de *t*, valor de *p*, e *d* de Cohen. Na segunda fase, reportamos as análises bivariadas (correlações) e, por fim, na terceira fase dos resultados, temos a análise do

efeito preditor das variáveis independentes (T1, sociodemográficas e qualidade do estágio) nas variáveis critério (recursos de empregabilidade e exploração de carreira), com recurso a modelos de regressões hierárquicas.

Na Tabela 1., são apresentadas as médias, os desvios-padrão, e os valores de alfa de *Cronbach*, para cada uma das variáveis estudadas, e os valores do teste t de *student* para amostras emparelhadas e respetivo tamanho do efeito (*d* de Cohen).

Tabela 1.*Médias, Desvios-padrão, alfa de Cronbach, valor de t, valor de d Cohen (N=87)*

		1º Momento		2º Momento		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
		Média/DP	α	Média/DP	α			
IAEP	Intenção de Abandono do Ensino	1.96/1.140	.90	1.91/1.027	.85	.225	.822	.02
MME	Capital Humano	3.66/0.560	.90	3.96/0.533	.88	-5.366	<.001	.58
	Capital Social	3.87/0.621	.88	3.40/0.538	.85	-1.487	.141	.16
	Identidade de Carreira	3.94/0.754	.94	4.03/0.710	.91	-.425	.672	.05
	Monitorização	3.65/0.580	.90	3.73/0.550	.88	-1.269	.208	.14
CES	Exploração do Self	3.34/0.734	.75	3.58/0.720	.73	-3.105	.003	.33
	Exploração do Meio	3.38/0.804	.74	3.72/0.749	.70	-4.353	<.001	.47
IQE	Variedade e Oport. Aprend.			4.30/0.710	.93			
	Feedback Colegas			3.92/0.943	.93			
	Autonomia			4.28/0.792	.91			
	Suporte Social			4.41/0.781	.89			
	Treino			4.18/0.856	.96			
	Suporte Supervisor			4.16/0.904	.95			

Legenda: IAEP – Intenção de Abandono do Ensino Profissional, MME – Medida Multidimensional de Empregabilidade, CES – *Carrer Exploration Survey*, IQE – Inventário de Qualidade do Estágio.

Quanto à escala Intenção de Abandono do Ensino Profissional (Casanova et al., 2021), apenas se utilizou a subescala relativa à Intenção de Abandono. Atendendo como referência o valor médio de resposta (*Likert* 1-5), em T1, apresenta um valor médio de resposta baixo ($M = 1.96$; $DP = 1.14$). Em T2, apresenta um valor médio ainda mais baixo ($M = 1.91$; $DP = 1.03$), sendo que a diferença não atingiu a significância estatística.

Relativamente à escala Multidimensional da Empregabilidade (Lo Presti et al., 2019; adapt. Gamboa et al, 2023), utilizou-se as quatro subescalas: o Capital Humano, o Capital Social, a Identidade de Carreira e a Monitorização. Atendendo como referência o

valor médio de resposta (*Likert 1-5*), em T1, as dimensões Identidade de Carreira (M = 3.94; DP = 0.75) e Capital Social (M = 3.87; DP = 0.62), apresentam os valores médios mais elevados em oposição à Monitorização (M = 3.65; DP 0.58) e ao Capital Humano (M = 3.66; DP = 0.56), que apresentam os valores mais baixos da escala, no entanto continuam a estar acima de média da escala de resposta. Em T2, as dimensões que obtiveram maior média de resposta foram a Identidade de Carreira (M = 4.03; DP = 0.71) e o Capital Humano (M = 3.96; DP = 0.53). Em oposição as dimensões com os valores médios de resposta mais baixo foram a Monitorização (M = 3.73; DP = 0.55) e o Capital Social (M = 3.40; DP = 0.54), contudo obtiveram valores acima da média da escala de resposta. Quando se comparou T1 com T2, nas dimensões da Empregabilidade, observaram-se diferenças significativas no Capital Humano favoráveis ao segundo momento ($t = -5.37$; $p = <.001$; d Cohen = .58).

Tendo em conta as dimensões que compõe a *Career Exploration Survey* (Stumpf et al., 1983; adapt. Taveira (1997), considerando como referência o valor médio de resposta (*Likert 1-5*), em T1, tanto a subescala Exploração do *Self* (M = 3.34; DP = 0.73) como a Exploração do Meio (M = 3.38; DP = 0.80) obtiveram uma média de resposta acima da média da escala de resposta. Comparando os valores médios em T1 e T2, observaram-se diferenças significativas, favoráveis ao momento T2, na Exploração do *Self* ($t = -3.11$; $p = .003$; $d = .33$), e na Exploração do Meio ($t = -4.35$; $p = <.01$; $d = .47$).

Por último, quanto ao Inventário de Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011), este foi aplicado em T2 e verifica-se que quer a Variedade de Tarefas e Oportunidades de Aprendizagem (M = 4.30; DP = 0.71), o Suporte Social (M = 4.41; DP = 0.78) e a Autonomia (M = 4.28; DP = 0.79), apresentam os valores médios mais elevados, em oposição aos valores mais baixos que surgem nas variáveis *Feedback* dos Colegas (M = 3.92; DP = 0.94), o Treino (M = 4.18; DP = 0.86) e o Suporte do Supervisor (M = 4.17; DP = 0.90), tendo por referência o valor médio da escala (*Likert 1-5*).

Com o intuito de explorar as diferenças entre as variáveis vocacionais, em função das variáveis sociodemográficas, recorreu-se à realização do teste t de *student* para amostras independentes e a *ANOVAS*.

Neste contexto, na análise do efeito da variável sexo, em T1, observaram-se diferenças significativas favoráveis ao sexo masculino nas intenções de abandono ($t = 2,64$; $p = <.01$; $d = .46$). Quanto às diferenças significativas favoráveis ao sexo feminino

observaram-se diferenças no Capital Humano ($t = -1.92; p < .05; d = -.33$); o Capital Social ($t = -2.86; p < .01; d = -.50$); a Identidade de Carreira ($t = -2.81; p < .05; d = -.49$). Em T2 apenas observou-se diferenças significativas no sexo masculino nas intenções de abandono ($t = 2.19; p < .01; d = -.49$). Nas restantes variáveis sociodemográficas, não se observaram efeitos significativos nas variáveis vocacionais em estudo, assim como na variável abandono.

No segundo momento de análise, foram realizados cálculos de correlações entre as variáveis em estudo, em cada momento (T1 e T2) e entre momentos (T1xT2).

Tabela 2.

Correlações entre as variáveis em estudo em T1 (N=87)

	MEE-CH1	MME-CS1	MME-IC1	MME-M1	EXP-S1	EXP-M1
MEE-CH1						
MME-CS1	.765**					
MME-IC1	.622**	.596**				
MME-M1	.670**	.652**	.675**			
EXP-S1	.523**	.511**	.360**	.443**		
EXP-M1	.497**	.470**	.413**	.480**	.674**	
INTEN-A1	-.271**	-.353**	-.252**	-.237**	.049	.021

Legenda: MME – medida multidimensional da empregabilidade, CH – capital humano, CS – capital social, IC – identidade de carreira, M – monitorização, EXP – exploração, S – *self*, M – meio, INTEN-A – intenções de abandono. * $p < .05$; ** $p < .01$

De uma forma geral, no primeiro momento, observaram-se correlações significativas no sentido esperado. Neste contexto, a relação entre a Exploração de Carreira e os Recursos de Carreira (Empregabilidade), constata-se que, em T1, todas as dimensões destas duas variáveis correlacionaram positivamente e com resultados altamente significativos. Em relação à Intenção de Abandono, as correlações também foram no sentido esperado, ou seja, observaram-se correlações negativas e significativas com as diferentes dimensões da empregabilidade. Nas correlações entre as dimensões da empregabilidade, no Capital Humano, a correlação mais alta foi com o Capital Social ($r = .77; p < .01$) e a mais baixa foi com a Intenção de Abandono ($r = -.27; p < .01$). No Capital Social, como foi referido anteriormente, a correlação mais elevada foi com o Capital Humano e a mais baixa foi com a Intenção de Abandono ($r = -.35; p < .01$). Na Identidade de Carreira, por sua vez, a correlação mais elevada foi com a Monitorização

($r = .68$; $p < .01$) e mais baixa foi com a Intenção de Abandono ($r = -.25$; $p < .01$). Quanto à Exploração do *Self*, a correlação mais elevada foi com a Exploração do Meio ($r = .67$; $p < .01$). As dimensões da exploração apresentam correlações significativas e positivas com as diferentes dimensões da empregabilidade. Quanto à Intenção de Abandono, a correlação mais elevada foi com o Capital Social ($r = -.35$; $p < .01$).

Tabela 3.

Correlações entre as variáveis em estudo em T2 (N=87)

	MEE-CH2	MME-CS2	MME-IC2	MME-M2	EXP-S2	EXP-M2
MEE-CH2						
MME-CS2	.705**					
MME-IC2	.713**	.566**				
MME-M2	.711**	.544**	.756**			
EXP-S2	.341**	.092	.252*	.375**		
EXP-M2	.429**	.183	.364**	.488**	.723**	
INTEN-A2	-.106	.427**	-.201	-.159	.285**	.112

Legenda: MME – medida multidimensional da empregabilidade, CH – capital humano, CS – capital social, IC – identidade de carreira, M – monitorização, EXP – exploração, S – *self*, M – meio, INTEN-A – intenções de abandono. * $p < .05$; ** $p < .01$

Quanto aos valores de correlação observados em T2, de uma forma geral, são significativos e no sentido esperado. Neste contexto, a relação entre a Exploração de Carreira e os Recursos de Carreira (Empregabilidade), constata-se que, em T2, todas as dimensões destas duas variáveis correlacionaram positivamente e, a grande maioria delas com resultados significativos. Em relação à Intenção de Abandono, a maioria das correlações também foram no sentido esperado e com valores significativos. No capital Humano, a correlação mais alta foi com a Identidade de Carreira ($r=.71$; $p < .01$). No Capital Social, a correlação mais elevada foi com o Capital Humano ($r = .71$; $p < .01$). Na Identidade de Carreira, a correlação mais elevada foi com a Monitorização ($r = .76$; $p < .01$). Quanto à Exploração do *Self* a correlação mais elevada é com a Exploração do Meio ($r = .72$; $p < .01$), tal como se observou em T1. Em relação à Exploração do Meio a correlação mais elevada, como foi dito anteriormente, foi com a Exploração do *Self*. Quanto à Intenção de Abandono a correlação mais elevada foi com o Capital Social em T2 ($r = -.427$; $p < .01$). De referir que em T2, esta variável apresenta uma correlação positiva e significativa com a exploração do self ($r = .285$; $p < .01$). Por fim, a última Tabela das correlações entre momentos (T1xT2).

Tabela 4.*Correlações entre as variáveis em estudo T1xT2 (N=87)*

	MEE-CH2	MME-CS2	MME-IC2	MME-M2	EXP-S2	EXP-M2	INTEN-A2
MEE-CH1	.586**	.425**	.527**	.610**	.323**	.371**	-.231*
MME-CS1	.479**	.407**	.420**	.538**	.229*	.257*	-.334**
MME-IC1	.315**	.195	.450**	.398**	.174	.284**	-.301
MME-M1	.462**	.281**	.457**	.587**	.251*	.378**	-.221
EXP-S1	.338**	.137	.320**	.361**	.506**	.595**	.014
EXP-M1	.415**	.274*	.352**	.447**	.414**	.590**	-.206
INTEN-A1	-.223	-.387**	-.239*	-.262*	.169	.149	.503**

Legenda: MME – medida multidimensional da empregabilidade, CH – capital humano, CS – capital social, IC – identidade de carreira, M – monitorização, EXP – exploração, S – *self*, M – meio, INTEN-A – intenções de abandono. * $p < .05$; ** $p < .01$

Tendo em conta os resultados obtidos entre o primeiro e o segundo momento, os valores observados sugerem estabilidade nos níveis dos Recursos da Empregabilidade, na Exploração de Carreira e nas Intenções de Abandono. Mais precisamente, na diagonal, Capital Humano ($r = .59$; $p < .01$), Capital Social ($r = .41$; $p < .01$), Identidade de Carreira ($r = .45$; $p < .01$), Monitorização ($r = .59$; $p < .01$), Exploração do *Self* ($r = .51$; $p < .01$), Exploração do Meio ($r = .59$; $p < .01$), e, por fim, as Intenções de Abandono ($r = .59$; $p < .01$).

O último momento de análise, realizado neste estudo, está presente na Tabela 4. onde é possível observar os resultados obtidos através de Regressões Hierárquicas com o intuito de determinar os contributos das variáveis da qualidade do estágio nos recursos de empregabilidade, exploração e intenções de abandono, depois de controlado o efeito destas mesmas variáveis em T1, assim como o efeito das variáveis sociodemográficas. As variáveis utilizadas foram a Exploração do Meio, Exploração do *Self*, Intenção de Abandono, Capital Humano, Capital Social, Identidade de Carreira e a Monitorização. Como variáveis dependentes fazem parte todas as supramencionadas em T2. Quantos às variáveis independentes, no Bloco I fazem parte as mesmas variáveis, mas em T1. No Bloco II, foram incluídas sete variáveis sociodemográficas (idade, sexo, habilitações da mãe, habilitações do pai, reprovações, experiência de trabalho, orientação de carreira). Por fim, o Bloco III, contém subescalas do Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2021), a saber, Variedade de Tarefas e Oportunidades de Aprendizagem, *Feedback* dos Colegas, Autonomia, Suporte Social, Treino e Suporte do Supervisor.

Todas estas variáveis independentes foram utilizadas no sentido de analisar os efeitos de T1 para T2, tendo em conta alguns dados sociodemográficos, a qualidade do estágio e o impacto deste nos comportamentos da exploração de carreira, intenções de abandono e nos recursos da empregabilidade.

Tabela 5.

Regressão Hierárquica para a variável Intenção de Abandono (N=87)

	Intenção de Abandono T2		
	R ²	ΔR ²	β
Bloco 1	.263**	.263**	
VT1			.513**
Bloco 2	.320**	.057	
Idade			-.017
Género			-.146
Habilitações Mãe			.037
Habilitações Pai			-.032
Reprovações			.163
Experiência de trabalho			-.051
Orientação de Carreira			-.117
Bloco 3	.458**	.137*	
Variedade e Oportunidade de Aprendizagem			.088
Feedback Colegas			.023
Autonomia			-.494*
Suporte Social			-.105
Treino			-.123
Suporte Supervisor			.265

Legenda: VT1 – Variável em T1

Tabela 6.*Regressão Hierárquica para a variável Exploração de Carreira (N=87)*

	Exp. Meio T2			Exp. <i>Self</i> T2		
	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β
Bloco 1	.396**	.396**		.241**	.241**	
VT1			.629**			.491**
Bloco 2	.444**	.047		.304**	.063	
Idade			.011			-.106
Gênero			.019			.100
Habilitações Mãe			-.028			-.005
Habilitações Pai			-.096			-.095
Reprovações			.075			-.037
Experiência de trabalho			-.121			-.036
Orientação de Carreira			-.148			-.131
Bloco 3	.455**	.012		.354**	.050	
Variedade e Oportunidade de Aprendizagem			.079			.172
<i>Feedback</i> Colegas			-.019			-.151
Autonomia			-.011			.048
Suporte Social			-.027			-.037
Treino			.075			.306
Suporte Supervisor			-.193			-.501

Legenda: VT1 – Variável em T1

Tabela 7.*Regressão Hierárquica para a variável Recursos de Empregabilidade (N=87)*

	Capital Humano T2			Capital Social T2			Identidade de Carreira T2			Monitorização T2		
	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β
Bloco 1	.378**	.378**		.152**	.152**		.205**	.205**		.308**	.308**	
VT1			.615**			.390**			.453**			.555**
Bloco 2	.446**	.068		.284**	.132		.327**	.122		.379**	.071	
Idade			-.025			.024			-.085			-.107
Género			.098			.335**			.057			.060
Habilitações Mãe			.117			.086			.033			-.031
Habilitações Pai			-.164			-.185			-.146			-.064
Reprovações			.148			.142			.032			.140
Experiência de trabalho			-.151			-.047			-.299**			-.105
Orientação de Carreira			.021			.158			.049			.108
Bloco 3	.531**	.085		.397**	.113		.384**	.057		.411**	.032	
Variedade e Oportunidade de Aprendizagem			.515*			.495*			.232			.150
Feedback Colegas			-.040			.032			.099			-.009
Autonomia			-.393			-.074			-.269			-.038
Suporte Social			.110			-.057			.275			.062
Treino			-.850*			-.753			-.494			-.740
Suporte Supervisor			.677			.648			.306			.618

Legenda: VT1 – Variável em T1

Tendo em conta a Tabela 5., relativa aos preditores da intenção de abandono, a Tabela 6., relativa aos preditores da exploração de carreira e a Tabela 7., relativa aos preditores dos recursos da empregabilidade, observamos que as variáveis em T1 (Bloco I) explicam a variância destas mesmas variáveis no momento dois, sendo de 26.3% para as Intenções de Abandono, $F(1,74) = 26.43, p < .01$, 39.6% para a Exploração do Meio, $F(1,74) = 48.56, p < .01$, 24.1% para a Exploração do *Self*, $F(1,74) = 23.50, p < .01$, 37.8% para o Capital Humano, $F(1,74) = 45.05, p < .01$, 15.2% para o Capital Social, $F(1,74) = 13.31, p < .01$, 20.5% para a Identidade de Carreira, $F(1,74) = 19.13, p < .01$, 30.8% para a Monitorização, $F(1,74) = 32.94, p < .01$.

No segundo bloco (Bloco II), as variáveis sociodemográficas não contribuíram significativamente para a variância tanto das Intenções de Abandono, como da Exploração e da Empregabilidade. No entanto, emergiram alguns preditores individuais significativos. Assim, o género mostrou ser um preditor significativo do Capital social ($\beta = .34, p < .01$), enquanto a Experiência de Trabalho revelou ser um preditor significativo da Identidade de Carreira ($\beta = -.299, p < .01$).

No terceiro e último bloco (Bloco III), a qualidade do estágio explica mais 13,7% da variância nas Intenções de Abandono, $F(6,61) = 3.68, p < .05$, 8.5% da variância no Capital Humano, $F(6,61) = 4.93, p < .01$; 11.3% da variância no Capital Social, $F(6,61) = 2.87, p < .01$. Neste bloco, a Autonomia surge como um preditor significativo das Intenções de Abandono ($\beta = -.494, p < .05$). A Variedade de Tarefas e Oportunidades de Aprendizagem, por sua vez, surge como preditor significativo do Capital Humano ($\beta = .515, p < .05$) e do Capital Social ($\beta = .495, p < .05$). Já o Treino mostrou ser um preditor significativo no Capital Humano ($\beta = -.850, p < .05$).

Discussão

Este estudo teve como objetivo principal analisar o efeito das experiências de estágio e da sua qualidade nos recursos de empregabilidade e nos comportamentos adaptativos de carreira (exploração), em estudantes do ensino profissional. Segundo a literatura, este é um tema com bastante relevância e que, embora não seja uma área de grande investimento por parte de investigadores, como a literatura sugere, tem grande influência nos processos de exploração e adaptabilidade de carreira dos indivíduos. Neste contexto, é de extrema importância haver um investimento nesta área para dar a conhecer os fatores vocacionais mais importantes nestes processos que os jovens são sujeitos e

possibilitar uma melhor preparação e atuação das escolas, empresas, supervisores e o próprio jovem. Assim, nesta investigação, optou-se por analisar o impacto dos estágios nos recursos de empregabilidade, na exploração do meio e do *self*, e nas intenções de abandono, dos alunos inscritos nos cursos profissionais de quatro instituições com ensino profissional da região dos Açores.

Nas Intenções de Abandono, de T1 para T2 é possível afirmar que os valores médios baixaram, pelo que podemos inferir que a experiência de estágio, por ser a última etapa do processo de formação e pela sua importância na qualificação, tem efeito negativo nas intenções de abandono. Este facto remete-nos para o sentimento de conclusão de curso dos alunos, visto que os participantes neste estudo, alguns fazem parte do 3º e último ano de curso. Sendo esta a última etapa de formação, o esperado é que o valor das intenções de abandono diminua, tal como se observou, no estudo aqui apresentado, sendo que os resultados desta dimensão estão de acordo com o que a literatura descreve (e.g., Da Silva, 2013; Ocampo et al., 2020). Existem outras explicações para estes resultados obtidos, sustentada pela literatura, como por exemplo a satisfação com o curso. Vários autores mostram que quanto maior a satisfação sentida pelos estudantes com o curso, menor será as intenções de abandono, assim como com a expectativa de empregabilidade. A perceção do aluno relativa às oportunidades de emprego tem forte influência nas intenções de abandono. Se acreditam que têm possibilidades de quando terminarem o curso começar a trabalhar na sua área de formação, acontece que ficam mais propensos a permanecer e a concluir os seus estudos na área de formação, e assim as intenções de abandono serão menores. Por outro lado, há um grande risco de abandono quando os alunos não percebem estes aspetos descritos anteriormente. Caso sentem que não têm oportunidades de emprego na sua área de formação grande é o risco de se sentirem desmotivados, sendo esta uma consequência para o aumento das intenções do abandono (e.g., Casanova, et al., 2021; Gomes et al., 2019; Lopes et al., 2023).

Quanto aos recursos da empregabilidade, estes aumentaram no decurso do período de estágio, designadamente o capital humano, a par dos comportamentos de exploração. Verificou-se uma melhoria significativa nos recursos de empregabilidade dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento do capital humano e nos comportamentos de exploração. Segundo alguns autores, esta evolução está relacionada com a transição do contexto académico para o contexto profissional, onde os alunos se confrontam com

novas exigências e oportunidades que estimulam o seu crescimento profissional. (Da Silva, 2013; Gamboa & Paixão, 2008; Ocampo, 2020)

O capital humano, que se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades e competências de um indivíduo, é particularmente reforçado durante o estágio. No ambiente de trabalho, os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na escola, aprofundando as suas competências técnicas e desenvolvendo novas capacidades que não são plenamente exploradas no contexto académico. O contacto com situações reais de trabalho, a resolução de problemas práticos e a colaboração com profissionais experientes proporcionam uma aprendizagem mais rica e concreta, o que aumenta significativamente o seu valor no mercado de trabalho (Lo Presti & Pluviano, 2016).

Para além disso, os comportamentos de exploração, que mostram ser fundamentais para o desenvolvimento da carreira, também aumentaram significativamente. Estes comportamentos dizem respeito à capacidade dos alunos de explorar o mercado de trabalho, identificar oportunidades de desenvolvimento e adaptar-se a diferentes contextos profissionais. No ambiente escolar, essa exploração tende a ser mais teórica ou limitada. No entanto, na prática, ou seja, no estágio, os alunos passam a ter a oportunidade de interagir com diferentes profissionais, compreender, delinear e refletir sobre os seus próprios objetivos profissionais. Esta exploração prática é fundamental para o desenvolvimento da sua identidade profissional e adaptabilidade no mercado de trabalho (e.g., Felsman & Blustein, 1999; Kenny & Bledsoe, 2005).

A mudança do ambiente académico para o profissional implica também um ajuste significativo nas expectativas e no comportamento dos alunos. Ao serem expostos a novas experiências e a um ambiente a que não estão confortáveis e desconhecido, são desafiados a desenvolver competências transversais como a comunicação, a resolução de problemas e o trabalho em equipa, todas elas cruciais para o sucesso profissional. Assim, o estágio serve como uma etapa essencial na transição para o mundo do trabalho, potenciando dimensões como o capital humano e incentivando uma exploração ativa de si próprios e do meio que estão inseridos no mundo do trabalho. (e.g., Gamboa et al., 2008; Gamboa, 2011; Gamboa et al., 2016; Silva & Gamboa, 2014)

Quanto à qualidade do estágio, os alunos manifestam uma avaliação bastante positiva em relação à experiência de estágio, dado que as médias das suas respostas se

encontram acima do ponto intermédio da escala. Isto reflete uma apreciação elevada da atividade de estágio, sugerindo que, para a maioria dos alunos, esta experiência é vista como altamente enriquecedora, tanto em termos de desenvolvimento de competências profissionais, como de crescimento pessoal (e.g., Gamboa et al., 2016).

O elevado nível de satisfação pode estar relacionado com a possibilidade de os alunos aplicarem, em contexto real de trabalho, os conhecimentos adquiridos durante a formação académica, bem como de desenvolverem novas competências. O contato com o ambiente profissional permite-lhes ganhar uma visão prática sobre a sua futura área profissional, conhecer as exigências do mercado e enfrentar desafios que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este envolvimento prático parece ser, assim, um elemento fundamental para o sentimento de realização e valorização do estágio (e.g., Gamboa & Paixão, 2008; Gamboa et al., 2016; Silva & Gamboa, 2014). Os resultados obtidos neste estudo estão de acordo com os resultados obtidos em outros estudos realizados com alunos do ensino profissional e técnico-profissional, relativamente ao nível de satisfação com o estágios, que também evidenciam avaliações positivas (e.g., Gamboa & Paixão, 2008; Gamboa et al., 2016). Estudos anteriores confirmam que os alunos valorizam a oportunidade de estágio como uma parte essencial da sua formação, considerando-a crucial para a sua integração futura no mercado de trabalho. De facto, o estágio é frequentemente referido como uma experiência que fortalece a confiança dos alunos nas suas capacidades e prepara-os melhor para as exigências profissionais. Outra conclusão que podemos retirar é que o facto de os alunos avaliarem tão positivamente a qualidade dos seus estágios sublinha a importância destas experiências práticas para o desenvolvimento das suas competências e para a construção de uma carreira mais sólida e alinhada com as exigências reais do mercado de trabalho (Silva & Gamboa, 2016).

Num segundo momento de análise das relações bivariadas, tal como esperávamos, surgem associações positivas e significativas entre as variáveis em estudo.

Tanto em T1 como T2 as correlações observadas estão de acordo com a expectativa que decorre da literatura consultada. Os resultados evidenciam a relevância dos recursos de empregabilidade, que se manifestam através de competências pessoais, apoio social e relações privilegiadas, na facilitação da exploração do self e do meio, conforme delineado pela teoria sociocognitiva de carreira (e.g., Blustein 2011; Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2013). De acordo com a teoria sociocognitiva de carreira, a exploração do self

refere-se ao processo pelo qual os indivíduos avaliam suas próprias habilidades, interesses e valores em relação às oportunidades disponíveis no ambiente. Neste contexto, os recursos de empregabilidade desempenham um papel crucial. Quando os alunos percebem que possuem competências e um bom nível de apoio social, sentem-se mais confiantes e os resultados são mais positivos tanto a nível acadêmico como profissional (e.g. Blustein 2011; Gamboa et al., 2015; Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2013).

Os resultados deste estudo sugerem que, quanto mais elevados são os níveis de empregabilidade, maior é a propensão dos alunos para a exploração do self e do meio. Este fenómeno pode ser interpretado como uma manifestação do aumento da autoeficácia, que é uma crença fundamental na teoria sociocognitiva. Indivíduos com alta autoeficácia tendem a assumir riscos, explorar novas possibilidades e persistir diante de desafios. Assim, a relação positiva entre recursos de empregabilidade e a exploração do *self* sugere que a promoção de competências e a criação de relações sociais são essenciais para fomentar uma maior exploração de identidade e carreira. (e.g., Gomes et al., 2019; Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2013)

Além disso, observou-se que os recursos de empregabilidade correlacionam significativamente, mas de forma negativa, com as intenções de abandono, ou seja, quanto maior os recursos de empregabilidade menor as intenções de abandono, o que vai de acordo com outros autores (e.g., Casanova et al., 2021; Gamboa et al., 2022; Lopes et al., 2023). Este resultado é particularmente significativo, pois sugere que alunos que dispõem de competências pessoais robustas, acesso a apoio social/*networking* e relações interpessoais fortalecidas, estão menos propensos a abandonar os seus estudos. Essa correlação negativa implica que um ambiente de apoio, onde os alunos se sentem valorizados e compreendidos, pode ser um fator mitigador contra as intenções de abandono. Quando os alunos percebem que possuem competências necessárias para enfrentar os desafios acadêmicos e têm uma base de apoio e suporte, a sua motivação para continuar os estudos aumenta. Este aspeto vai de acordo com a revisão de literatura efetuada e defendida por alguns autores, que enfatizam a importância de um ambiente social positivo na persistência dos alunos e no seu compromisso a longo prazo com o percurso académico e profissional (e.g., Kenny & Bledsoe, 2005). Por fim, os resultados obtidos nas fases T1 e T2 do nosso estudo não só corroboram a importância dos recursos de empregabilidade na exploração do self e do meio, como também enfatizam a sua influência nas intenções de abandono.

Os dados recolhidos nos momentos T1 e T2 deste estudo revelam que os valores obtidos são significativos e moderados, o que indica uma estabilidade significativa nos recursos de empregabilidade e nos comportamentos de exploração entre T1 e T2 (e.g., Robitschek & Cook, 1999). Esta constatação é importante, pois sugere que, apesar das diferentes experiências que os alunos possam vivenciar, as bases que sustentam os seus recursos de empregabilidade e de exploração obtiveram valores correlacionais estáveis e moderados. A estabilidade evidenciada nos recursos de empregabilidade e nos comportamentos de exploração pode ser justificada pela natureza destes fenómenos, que são profundamente enraizados nas experiências de aprendizagem acumuladas ao longo da vida, especialmente nos contextos escolar e ocupacional, o que alinha com as proposições das teorias desenvolvimentistas e sociocognitivas da carreira (e.g., Lent et al., 2002, Savickas, 2005; Super et al., 1996). Desde os primeiros anos de educação até à formação, neste caso, secundário, os indivíduos desenvolvem competências e comportamentos que se solidificam através da prática e da experiência. Este processo de aprendizagem é contínuo, envolvendo não apenas o domínio de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de competências interpessoais e sociais que são cruciais para o sucesso no mundo do trabalho (e.g., Gamboa et al., 2016).

Os recursos de empregabilidade, que incluem competências como a comunicação, o trabalho em equipa e a resiliência, são frequentemente moldados por experiências anteriores, e a sua construção não é um processo imediato. Assim, espera-se que as mudanças nos recursos de empregabilidade e nos comportamentos de exploração não sejam significativamente acentuadas apenas devido a uma experiência de estágio isolada. Embora um estágio possa, sem dúvida, proporcionar novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, as bases sobre as quais se estruturam esses recursos são mais profundas e requerem tempo e várias experiências para se alterarem substancialmente (Da Silva et al., 2013; Gamboa & Paixão, 2008).

Por fim, num terceiro momento de análise, as três variáveis vocacionais (exploração, empregabilidade e intenção de abandono) observou-se que a variável medida em T1 exerce um efeito significativo em T2. Este resultado vai de acordo com a literatura existente, que indica que, para os comportamentos de exploração, o melhor preditor para uma variável em T2 é, de facto, a mesma variável medida em T1 (e.g., Gamboa et al., 2013; Robitschek & Cook, 1999; Silva & Gamboa, 2016). Vários estudos têm defendido que a estabilidade das medidas é um fator crucial na compreensão dos processos de

exploração ao longo do tempo, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do *self* quanto aos recursos de empregabilidade e ao meio em que os indivíduos estão inseridos. Essa constatação reforça a ideia de que as experiências e percepções formadas numa fase inicial têm um impacto duradouro, moldando as escolhas e comportamentos futuros dos alunos nos seus percursos de carreira.

No segundo bloco, a análise das variáveis sociodemográficas, em relação aos comportamentos de exploração, não revelou efeitos significativos, contrariando, assim, as nossas expectativas. Este resultado não vai bem de acordo com a literatura existente, uma vez que se poderia prever que fatores como idade, género e nível de escolaridade teriam um impacto relevante nos comportamentos de exploração e nos recursos de adaptabilidade dos alunos (e.g., Hyde, 2005; Taveira et al., 1997). A ausência de significância estatística sugere que, neste contexto específico, as variáveis sociodemográficas podem não desempenhar um papel tão determinante na exploração como inicialmente pensado. Essa conclusão permite a reflexão sobre a necessidade de considerar outros fatores, como as experiências pessoais e o contexto social dos alunos, que podem ter um impacto mais direto na forma como eles abordam suas escolhas e a exploração de oportunidades.

No terceiro bloco, os resultados indicaram que, de maneira geral, a qualidade do estágio parece ter algum impacto na exploração dos alunos. Esta conclusão vai de acordo com diversos estudos que associam a qualidade do estágio aos processos de exploração de carreira (e.g., Gamboa & Paixão, 2008; Silva & Gamboa, 2014). Entretanto, apesar de se ter verificado um impacto da qualidade do estágio nos recursos da empregabilidade, não foram identificados preditores individuais significativos dentro deste bloco. Isso pode indicar que, embora a qualidade do estágio seja um fator relevante a considerar, a sua influência pode ser mais complexa do que a simples análise de variáveis individuais sugere. Os resultados destacam a importância de uma avaliação holística da experiência de estágio, levando em conta fatores como o ambiente de trabalho, o nível de supervisão e o tipo de tarefas desempenhadas, que podem impactar a forma como os alunos exploram suas carreiras. (e.g., Silva & Gamboa, 2014)

Quanto aos recursos de empregabilidade, no segundo bloco as variáveis sociodemográficas existem dois preditores significativos que são o género e a experiência de trabalho. Neste contexto, as raparigas tendem a apresentar maiores recursos de empregabilidade, particularmente no que diz respeito ao nível do Capital Social. Segundo

alguns autores, as raparigas tendem a ter uma maior atenção à realidade e às condições que possam favorecer o sucesso na carreira, o que vai de acordo com os resultados obtidos neste estudo. Por outro lado, ter tido experiência no trabalho favorece a estruturação da identidade de carreira. Vivenciar ambiente de trabalho, proporciona aos alunos uma melhor compreensão das exigências e perceber melhor o nível das suas competências. Estas experiências não só contribuem para o desenvolvimento profissional, mas também pessoal (e.g., Hyde, 2005; Taveira et al., 1997).

Ainda sobre os recursos de empregabilidade, mas referente ao efeito da qualidade do estágio (Bloco 3), a variedade de tarefas e oportunidade de aprendizagens, surgem como preditores do capital humano e do capital social. Por outras palavras, a riqueza da experiência do estágio, a variedade de tarefas e oportunidades de aprendizagem, surge associada à aquisição de conhecimentos e de competências assim como à identificação de recursos que favorecem o sucesso na carreira (Tesluk & Jacobs, 1998). Contrariamente à nossa expectativa, o treino do supervisor tem um efeito negativo no capital humano. Uma das possíveis explicações para este resultado é em relação ao processo de desenvolvimento do aluno. O excesso de treino ou de supervisão pode ser interpretado pelo aluno como falta de capacidade de aprender de forma autónoma. Pode acontecer que afete a sua motivação, confiança e desenvolvimento pessoal e profissional, impactando negativamente a construção de identidade do aluno.

Por último, quanto às intenções de abandono, no segundo bloco as variáveis sociodemográficas não mostraram preditores significativos. Contudo no terceiro bloco emerge um preditor significativo que é a autonomia. Os alunos que puderam tomar decisões e conduzir o seu próprio processo de aprendizagem, tendem a apresentar menores intenções de abandono. Segundo alguns autores, essa autonomia não só promove um maior envolvimento e compromisso com os processos de aprendizagem, mas também permite os alunos sentirem maior responsabilidade e um maior controlo nas atividades que estão a desempenhar. Com isto, a motivação e a satisfação aumentam e, conseqüentemente, as intenções de abandono diminuem, contribuindo assim para um maior sucesso académico (e.g., Da Silva, 2013; Gamboa et al., 2016).

Considerações Finais e Implicações

Os resultados obtidos neste estudo, na esmagadora maioria das vezes, vão ao encontro das investigações existentes nesta área. Neste contexto, a qualidade dos estágios

mostra-se fundamental para o desenvolvimento e construção dos recursos de carreira. Como foi possível confirmar com este estudo e com os autores citados, estágios que oferecem oportunidades de aprendizagem com diversas tarefas, supervisão apropriada, autonomia, suporte social, entre outros fatores que não foram estudados neste estudo, mas que estão referenciados por outros autores, tendem a preparar melhor os alunos para enfrentar os desafios da entrada no mercado de trabalho. Neste sentido, é de extrema importância a preparação e existir um elo entre a instituição de ensino e a instituição recetor do estagiário, para que seja possível haver comunicação entre as duas instituições e o estagiário de todos os processos ao longo do estágio. Assim, é crucial a monitorização ao longo do estágio através de registos num diário ou de grelhas, de modo a se aumentar a consciência do papel da qualidade no desenvolvimento das competências e recursos de carreira e que os próprios estagiários possam documentar e refletir de uma forma crítica e contínua da sua evolução e das atividades realizadas ao longo do estágio. Com esta reflexão e monitorização, os alunos ganham uma maior perceção das competências que estão a adquirir e dos recursos que estão a construir. Outro fator importante da monitorização é que facilmente identifica-se dúvidas existentes e torna-se possível intervir mais rapidamente, assegurando a qualidade do estágio.

Limitações

A literatura disponível nesta área de estudo, das variáveis como a carreira, a empregabilidade e a exploração de carreira, no ajustamento ao Ensino Profissional, especificamente no impacto dos estágios e nas intenções de abandono, são limitadas. Sendo este um tema já de si só complexo para estudo devido a uma ampla gama de fatores que podem influenciar os seus resultados, a consideração da interação dos comportamentos e recursos com as variáveis contextuais, leva a uma maior complexidade nas análises e discussão de resultados.

No que diz respeito às experiências de estágio, foi possível registar algumas limitações. Primeiro nem todos os estágios tinham a mesma duração, uns mostraram ser mais curtos e mais intensivos, outros mais longos e menos intensivos, sendo a sua carga horária mais distribuída. Segundo a literatura este fenómeno pode ter alguma influência a posteriori nos resultados pois quem experiência estágios com maior duração, por norma, estes tendem a ter um maior impacto nos recursos de carreira e empregabilidade. Contudo, a duração e intensidade das experiências de estágio estava fora do nosso controlo, pelo que não foi possível controlar o seu efeito. Ainda no que diz respeito aos estágios, outra

limitação existente foi haver turmas em que este não seria o seu primeiro estágio, e em outras turmas seria o seu primeiro estágio. Este foi outro fator importante pois o impacto de um aluno que já experienciou situações de estágio não é o mesmo de alunos que experienciam pela primeira vez um estágio.

Relativamente às aplicações dos questionários surgiu uma outra limitação. No primeiro momento toda a aplicação dos questionários foi presencial com o professor titular da turma e o investigador, em que correu tudo como o esperado. No segundo momento de aplicação, houve instituições em que após os estágios os alunos não regressariam à escola, tornando-se impossível a aplicação presencial. Este foi um fator com grande influência na investigação visto que do primeiro para o segundo momento perdeu-se uma boa parte da amostra prejudicando a precisão desta investigação. Assim, prova-se que a aplicação presencial é mais eficaz do que seja à distância neste tipo de estudo longitudinal.

Por último, referenciar como limitação, os contratempos ao longo de toda investigação que surgiram, mas que na maioria das vezes estava fora do nosso controlo e foi sempre possível dar a volta, com resiliência e trabalho.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., do Céu Taveira, M., Peixoto, F., Silva, J. C., & Gouveia, M. J. (2020). Academic domain satisfaction scale in Portuguese college students. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 54(1), 93–101. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08>
- ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2024). Cursos profissionais 2024. <https://www.anqep.gov.pt>
- Anakwe, U., & Greenhaus, J. (2000). Prior work experience and socialization experiences of college graduates. *International Journal of Manpower*, 21, 95-111.
- Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C. A., Costa, F., Dias, G. P., Filipe, S., Traqueia, A., & Nogueira, S. (2019). *Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal: Análise de dados secundários, 2015-2019*. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo. [5ee94ab7440cb365019630.pdf \(edulog.pt\)](https://www.edulog.pt/5ee94ab7440cb365019630.pdf)
- Barling, J., & Kelloway, K. (1999). Introduction. In J. Barling & K. Kelloway (Eds.), *Young workers Varieties of Experience* (pp. 3-16). Washington: American Psychological Association.
- 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.
- Blustein, D. L., & Noumair, D. A. (1996). Self and identity in career development: implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 74(5), 433–441. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01889>
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *Career Development Quarterly*, 45(3), 260–274. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00470>
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79 (1), 1-17.
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Dawis, R.V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. Brown, & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting research and theory to work* (pp. 3-23). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13594321003590630>
- Felsman, D., & Blustein, D. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.

- Gagnon, É., Ratelle, C. F., Guay, F., & Duchesne, S. (2019). Developmental trajectories of vocational exploration from adolescence to early adulthood: The role of parental need supporting behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103338>
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Neves de Jesus, S. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 78–87. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.009>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9268-0>
- Gamboa, V. M., Rothwell, A., Monarca, M. A., & Gomes, J. (2022). Validação da Self-Perceived Employability Scale em estudantes universitários portugueses e a sua relevância na procura de emprego. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 9(1), 97–116. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.9014>
- Gamboa, V., & Paixão, M. P. (2008). O Impacto da Experiência de Estágio no Processo de Exploração Vocacional em Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1.
- Gamboa, V., Paixão, M. P., Lemos, I., & Paixão, O. (2016). A Qualidade do Estágio Prediz a Satisfação. Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante. *Omnia N°*, 5. <https://doi.org/10.23882/OM5-2016-10-08>
- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2015). Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o Trabalho: O papel da Empregabilidade Percebida – Estudo com Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 133–156. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_7
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & De Jesus, S. N. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 153–164.
- Gamboa, V. M. P. (2011). O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário. 289, 9–11.
- Gamboa, V., Carvalho, C. L. de, Soares, J., Rodrigues, S., Taveira, M. do C., & Silva, A. D. (2024). Validation of a Portuguese version of the multidimensional measure of employability. *Journal of Employment Counseling*, 61(1), 59–72. <https://doi.org/10.1002/joec.12216>
- Gomes, J., Gamboa, V., & Paixão, O. (2019). Job search intentions in higher education: Employability and self-efficacy. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2), 85–94. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n2p85>
- Hannigan, T. P. (2001). The effect of work abroad experiences on career development for U.S. undergraduates. *International Journal of Study Abroad*, 7, 1-23.

- Hyde, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Kenny, m., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 257-272.
- Kenny, M., Blustein, D., Chaves, A., Grossman, J., & Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 2003, 142-155.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- Kracke, B., & Schmitt-Rodermund, E. (2001). Adolescents' career exploration in context of educational and occupational transitions. In J.-E. Nurmi (Ed.), *Navigating through Adolescence: European Perspectives* (pp. 141-165). New York: Routledge Falmer.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying scct and academic interest, choice and performance. In *Journal of Vocational Behavior* (Vol. 45, pp. 79–122).
- Lent, R., Brown S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lopes, M., Pereira, A., & Vaz, P. (2023). Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes. <https://doi.org/https://doi.org/10.34620/eduser.v15i1.236>
- Lo Presti, A., & Pluviano, S. (2016). Looking for a route in turbulent waters: Employability as a compass for career success. *Organizational Psychology Review*, 6(2), 192-211. <https://doi.org/10.1177/2041386615589398>
- 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*. <https://doi.org/10.1080/1369080.2016.1181729>
- Ministério da Economia e do Emprego, & Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Portaria n.º 74-A/2013*. Diário da República, 1.ª série, N.º 33, 15 de fevereiro de 2013. <https://dre.pt>
- Ocampo, A. C. G., Reyes, M. L., Chen, Y., Restubog, S. L. D., Chih, Y. Y., Chua-Garcia, L., & Guan, P. (2020). The role of internship participation and conscientiousness in developing career adaptability: A five-wave growth mixture model analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103426>
- Robitschek, C., & Cook, S. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 127-141.
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23–41. <https://doi.org/10.1108/00483480710716704>
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1– 12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>.

- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.002>
- Sampaio Corrêa Da Silva, C., Braga, P., Coelho, M., Antônio, M., & Teixeira, P. (2013). Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* (Vol. 14, No. 1, 35-46). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203027936005>
- Savickas, M. L., (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New Jersey: Jonh Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Silva, C., & Gamboa, V. (2014). O Impacto do Estágio na Adaptabilidade de Carreira em Estudantes do Ensino Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissionaljul* (Vol. 15, Issue 2).
- Smith, E., & Harris, R. (2000). Work placements in vocational education and training courses: review of research Adelaide: National Center for Vocational Education Research (NCVER).
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191–226. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90028-3).
- Super, D., Savickas, M. L., & Super, C. M., (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.) *Career choice and development* (pp.121-178). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M., Silva, M., Rodriguez, M., & Maia, J. (1997). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26(1), 89–104. <https://doi.org/10.1080/0306988980825384>
- Tesluk, P. E., & Jacobs, R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel Psychology*, 51, 321-354.
- Vasques, I. (2021). Cursos Técnicos Superiores Profissionais |. www.dges.gov.pt
- Vondracek, F. W., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career development: A life-span development approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In J. A. Athanassou, & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 209-225).: Springer Science and Business Media.

- Watts, A. G. (1991). The Concept of Work Experience, In A. Miller & A. G. Watts & I. Jamieson (Eds.), *Rethinking Work Experience* (pp.16-38). London: Falmer.
- 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.