

Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários

Cláudia Sampaio Corrêa da Silva¹

Paola Braga Meyer Coelho

Marco Antônio Pereira Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil

Resumo

Este estudo investigou relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em formandos universitários, assim como suas percepções sobre o mercado de trabalho. Participaram 131 estudantes de um curso de Engenharia Civil. Os instrumentos utilizados foram um questionário desenvolvido para a pesquisa e escalas de desenvolvimento de carreira. Avaliações otimistas em relação ao mercado de trabalho estiveram relacionadas com maior locus de controle interno para as tarefas de inserção profissional e com o comprometimento de carreira. Experiências de estágio mais satisfatórias estiveram associadas a maiores níveis de autoeficácia profissional, decisão de carreira e exploração, bem como à percepção de desenvolvimento de competências técnicas e transversais de trabalho a partir do estágio. Implicações dos resultados são discutidas.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, estudantes universitários, formação profissional

Abstract: Relationships between apprenticeship experiences and career development indicators with university students

This study aimed to investigate relationships between apprenticeship experiences and career development indicators with senior college students, as well as their perceptions of the labor market. Participants were 131 Civil Engineering senior students. The instruments used were a questionnaire developed for this research and career development scales. Optimistic evaluations of the labor market were associated with higher inner locus of control related to job seeking tasks and higher career commitment. Higher levels of satisfaction with apprenticeship experiences were associated with higher levels of job self-efficacy, career decision, and exploration, as well as with perception of development of technical and transferable skills related to the apprenticeship. Implications of the findings are discussed.

Keywords: professional development, university students, career education

Resumen: Relaciones entre experiencias de prácticas e indicadores de desarrollo de carrera en universitarios

Este estudio investigó relaciones entre experiencias de prácticas e indicadores de desarrollo de carrera en estudiantes universitarios, así como sus percepciones sobre el mercado de trabajo. Participaron 131 estudiantes de un curso de Ingeniería Civil. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario desarrollado para la investigación y escalas de desarrollo de carrera. Las evaluaciones optimistas con relación al mercado de trabajo estuvieron relacionadas con mayor locus de control interno para las tareas de inserción profesional y con el comprometimiento de carrera. Las experiencias de prácticas más satisfactorias estuvieron asociadas a mayores niveles de auto eficacia profesional, decisión de carrera y aprovechamiento, así como a la percepción de desarrollo de competencias técnicas y transversales de trabajo a partir de la práctica. Se discuten implicaciones de los resultados.

Palabras clave: desarrollo profesional, estudiantes universitarios, formación profesional

¹ Endereço para correspondência: Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117, 90035-003, Porto Alegre-RS, Brasil. Fone: 51 3308 5454.
E-mail: claudia.sampaio@ufrgs.br

A conclusão de um curso superior é usualmente marcada pela expectativa de ingresso no mercado de trabalho na área profissional relacionada à formação. A literatura aponta que estudantes que tomam consciência das escolhas a serem feitas, exploram sobre opções e planejam suas carreiras lidam melhor com a transição universidade-trabalho (Koen, Khlehe, & Van Vianen, 2012; Savickas, 1999), e a qualidade dessa transição e das primeiras experiências profissionais exerce uma influência notável no desenvolvimento subsequente da carreira, na qualidade do ajustamento psicossocial e no bem-estar subjetivo (Koen et al., 2012; McKee-Ryan & Harvey, 2011; Ng & Feldman, 2007; Savickas, 1999). Nesse sentido, mostra-se relevante investigar como os estudantes estão se preparando para lidar com a transição ao mundo do trabalho durante a sua formação universitária.

Algumas pesquisas mostram que o período de final de curso superior remete a sentimentos de esperança, bem como de preocupação em relação a possíveis dificuldades para inserção no mercado de trabalho (Melo & Borges, 2007; M. A. P. Teixeira & Gomes, 2004). As questões relacionadas ao percurso profissional escolhido tornam-se mais salientes, demandando do estudante decisões quanto à carreira que muitas vezes não se sente preparado para tomar (Kalakoski & Nurmi, 1998). Alguns alunos percebem-se despreparados para enfrentar a transição (Bardagi, Lassance, Paradiso, & Menezes, 2006; Melo-Silva & Reis, 1997), enquanto outros formandos mostram-se otimistas em relação a seu futuro profissional, mesmo sem possuírem, muitas vezes, um planejamento de carreira estruturado para o ingresso no mercado de trabalho (M. A. P. Teixeira & Gomes, 2004).

De fato, estudantes universitários em final de curso costumam demonstrar preocupação com seu futuro profissional, podendo expressá-la de diferentes formas. Alguns temem a transição para o mercado de trabalho e percebem muitas barreiras ao seu desempenho profissional, desenvolvendo posturas de passividade. Outros aproveitam as oportunidades advindas das vivências acadêmicas para explorarem o universo ocupacional de sua futura profissão e conhecerem melhor a si mesmos, desenvolvendo competências que tendem a facilitar o ingresso no mercado de trabalho (Bardagi et al., 2006; M. A. P. Teixeira & Gomes, 2004).

Percebe-se, assim, que o próprio percurso universitário possui uma importância fundamental para o desenvolvimento de carreira. Durante a formação o estudante tem a oportunidade de conhecer melhor a profissão para a qual está se preparando, obtendo subsídios para refletir se a profissão escolhida é aquela que realmente gostaria de seguir. É também durante a formação superior que os

estudantes encontram possibilidades de adquirir conhecimentos e desenvolver competências fundamentais para seu exercício profissional futuro. Apesar das universidades disponibilizarem atividades acadêmicas de forma razoavelmente igualitária a todos os alunos, estes constroem percursos muito diferenciados dependendo de seu interesse, motivação e maturidade. Conforme Pascarella e Terenzini (2005) apontam, nem todos os alunos se beneficiam da mesma forma das mesmas experiências. De fato, estudos mostram que estudantes que participam de atividades acadêmicas e sentem-se identificados com a profissão apresentam maior satisfação com a escolha, tanto no meio (Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003) quanto no final do curso (Bardagi et al., 2006), se comparados aos que não se envolvem em nenhuma atividade acadêmica.

A literatura mostra que as atividades com as quais os alunos se envolvem para além da sala de aula possuem importante influência em seu desenvolvimento (Fior & Mercuri, 2003; Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Rivas & Beraza, 2011). Dentre as atividades extraclasse (e outras não obrigatórias) mais referidas por estudantes universitários no contexto brasileiro podem ser mencionadas as seguintes: participação em monitorias, iniciação científica, centros estudantis, representação em órgãos colegiados, empresa júnior, estágios, viagens, congressos científicos, trabalho dentro do campus, disciplinas não obrigatórias, encontros de estudantes, grupos de estudo, palestras, reuniões, discussões e debates entre estudantes, participação em atividades de moradia estudantil, manifestações artísticas e culturais, entre outras (Fior & Mercuri, 2003). O envolvimento em atividades extraclasse tem sido relacionado ao desenvolvimento dos estudantes em aspectos como a persistência no curso e a satisfação (Pascarella & Terenzini, 2005); o autoconhecimento, a autonomia, a competência social, a confiança e a apreciação pela diversidade (Baxter Magolda, 1992; Kuh, 1993), além da competência para o engajamento em ambientes de trabalho (Knouse & Fontenot, 2008).

O estágio é uma das atividades extraclasse consideradas mais importantes para a formação profissional (Caires & Almeida, 2000, 2001; Rodicio García & Iglesias Cortizas, 2011; M. A. P. Teixeira & Gomes, 2004). Entretanto, poucos estudos detiveram-se a demonstrar isso empiricamente de uma forma mais sistemática (Caires & Almeida, 2000; Vieira, Caires, & Coimbra, 2011). Dentre os benefícios associados à realização de estágios, as pesquisas evidenciam a aproximação do estudante com a realidade profissional (Knouse & Fontenot, 2008; Leal, Facci, Albuquerque, Tuleski, & Barroco, 2005) e do mercado de trabalho (Melo & Borges, 2007), o crescimento

acadêmico (Nunes, 2000), a promoção de flexibilidade perceptiva e comportamental, o desenvolvimento de competências transversais de trabalho (Rodicio García & Iglesias Cortizas, 2011), além do aumento das conexões entre teoria e prática e a diminuição da dependência dos alunos em relação aos professores (Rodrigues, 2000).

Outros estudos indicam ainda que há associação entre a realização de estágios ou trabalhos de meio período com as competências de empregabilidade de recém-formados em áreas apropriadas a sua graduação (Linn, Ferguson, & Egart, 2004; Muldoon, 2009), bem como a facilitação da identificação com a profissão por meio da experiência direta nos contextos de trabalho promovida no estágio (Kuh, 1995). Brooks, Cornelius, Greenfield e Joseph (1995) ressaltam que o estágio é uma forma de exploração vocacional que possibilita um contato mais direto com a realidade do mundo ocupacional se comparado a outras fontes de exploração.

O estágio cumpre a função de iniciar o contato do estudante com um ambiente organizacional em que ocupa um papel aproximado ao de profissional (Caires & Almeida, 2001; Knouse & Fontenot, 2008; Mihail, 2006). O estagiário tem a oportunidade de entrar em contato com as múltiplas facetas da profissão que escolheu para si, de forma muito mais real e integrada do que nos anos iniciais do curso. É um momento de confrontar expectativas e imagens prévias sobre a profissão com uma vivência prática, e sempre distante, em certa medida, do que se esperou. De acordo com os autores, o estágio oferece:

Uma boa oportunidade para, num meio relativamente protegido (na medida em que ainda continua ligado à universidade e tem um supervisor a acompanhá-lo), ensaiar o seu novo papel e construir os alicerces básicos que sustentarão a sua 'sobrevivência' no mundo do trabalho (Caires & Almeida, 2001, p. 189).

Caires e Almeida (2001) investigaram o impacto do estágio para o desenvolvimento vocacional de estudantes universitários portugueses. Encontraram que 70% dos alunos referiram mudanças positivas em termos de autoconceito geral e autoestima, e que apenas 3% afirmaram o contrário. Em relação à autoeficácia profissional (sentimento de sentir-se capaz para executar as tarefas da profissão), 74% consideraram que essa característica se tornou melhor e 13% que se tornou pior após o estágio (Caires & Almeida, 2001). Brooks et al. (1995) identificaram que alunos que fazem estágio possuem níveis mais altos de cristalização de autoconceito se comparados a estudantes que não o fazem, sendo que a cristalização

do autoconceito refere-se à capacidade do indivíduo circunscrever melhor os seus interesses vocacionais (Super, Savickas, & Super, 1996). Ainda, os autores observaram que experiências de estágio que oferecem *feedback*, variedade de tarefas e oportunidade de lidar com pessoas estão associadas à informação ocupacional, à autoeficácia e à cristalização do autoconceito.

Outros estudos trabalharam com a hipótese de que as características do estágio seriam mediadoras do desenvolvimento vocacional ao longo dessa experiência. Taylor (1988) encontrou que os alunos estagiários mostraram um aumento significativo na cristalização do autoconceito, sendo que aqueles que experimentaram mais autonomia apresentaram maiores benefícios em relação aos demais. Feldman e Weitz (1990) identificaram que os processos de socialização, as características das atividades de trabalho em si e as expectativas dos estudantes quanto ao estágio influenciaram uma experiência de estágio de sucesso. Alguns autores argumentam que organizações capazes de oportunizar ao estagiário uma prévia realista sobre as atividades de trabalho facilitam o seu processo de preparação para o ingresso no papel de trabalhador, tendo em vista que permitem a criação de expectativas bem aproximadas do papel de trabalho a ser desempenhado (Ng & Feldman, 2007; Posthuma, Morgeson, & Campion, 2002).

Enquanto experiências com grande potencial para o desenvolvimento de carreira, os estágios relacionam-se intimamente à questão da transição da universidade para o mercado de trabalho. A possibilidade de conhecer-se mais claramente, identificando características de personalidade, valores, interesses e habilidades (Brooks et al., 1995), além de perceber-se mais positivamente como alguém eficaz (Caires & Almeida, 2001) são ganhos oportunizados pelas vivências de estágio fundamentais para a transição à vida profissional. Exercitar o novo papel de profissional e compreender como se configuram contextos de trabalho reais são oportunidades ricas de exploração vocacional, processo central ao desenvolvimento de carreira.

Um estudo português recente verificou os efeitos positivos da participação em estágio sobre algumas variáveis de desenvolvimento de carreira. Comparando alunos finalistas do ensino superior que haviam realizado estágio com alunos que não haviam realizado estágio, os autores observaram que o grupo de estudantes que fez estágio obteve escores significativamente mais altos em autoeficácia na adaptação ao trabalho, autoeficácia na procura de emprego, objetivos profissionais e exploração vocacional (Vieira et al., 2011).

No Brasil não foram localizados estudos publicados que tenham procurado inter-relacionar a experiência de

estágio e variáveis relacionadas ao desenvolvimento de carreira. O objetivo geral desta pesquisa foi, portanto, investigar possíveis relações entre a experiência de estágio e alguns indicadores de desenvolvimento de carreira de universitários em uma amostra de estudantes universitários brasileiros. As variáveis do desenvolvimento de carreira focalizadas foram o comprometimento com a carreira, a autoeficácia profissional, a decisão de carreira, a exploração e o locus de controle profissional (M. Teixeira, 2010).

O comprometimento com a carreira refere-se ao sentimento de identificação com a profissão e a vontade de exercê-la. A autoeficácia profissional está relacionada à crença na própria capacidade de executar a contento as atividades específicas da profissão. A decisão de carreira, por sua vez, indica o quão claros são os objetivos e planos profissionais futuros do estudante universitário. Já a exploração designa um conjunto de comportamentos que englobam a busca de informações sobre o mundo profissional e sobre si mesmo, envolvimento com a formação, antecipação de barreiras, monitoração dos objetivos e o estabelecimento de redes de contato profissionais. Por fim, o locus de controle profissional refere-se à crença de que a obtenção de trabalho/emprego depende do próprio indivíduo ou de fatores externos (quanto maior a internalidade, maior a crença de que o sucesso na transição depende mais do sujeito) (M. Teixeira, 2010). A hipótese é que experiências de estágio satisfatórias mostrem-se associadas a índices mais elevados nessas variáveis.

Outro diferencial que esta pesquisa apresenta em relação a outras já realizadas é levar em consideração o grau de satisfação do estagiário com o seu estágio como um indicador da qualidade da experiência. Como já se apontou, algumas pesquisas mostram que existem alguns aspectos específicos das experiências de estágio que são mais relevantes para o desenvolvimento do estudante. Isso significa que nem todos os estágios contribuem igualmente para a formação e crescimento do aluno. Dessa forma, pretendeu-se investigar a relação entre a percepção de satisfação com o estágio e percepção de aprendizagens proporcionadas por essa experiência.

Em função das diferenças existentes entre os diversos cursos e áreas profissionais, que configuram diferentes contextos de formação e desenvolvimento profissional, esta pesquisa elegeu apenas um curso (profissão) dentro do qual foi conduzida a investigação (Engenharia Civil). Esta opção foi feita com o intuito de manter sob controle a variável de contexto, que certamente influencia o desenvolvimento profissional do estudante e as suas expectativas. A escolha pelo curso de Engenharia Civil foi feita por conveniência.

Portanto, os objetivos deste estudo foram:

1. Descrever as percepções de universitários formandos de um curso de Engenharia Civil sobre: a situação do mercado de trabalho da profissão, as chances estimadas de exercer a profissão após a formatura, o grau de definição em relação a um projeto profissional, o tipo de projeto profissional preferencial, a possível dificuldade em realizar o projeto profissional, a satisfação com a formação acadêmica e a satisfação com o estágio.

2. Explorar possíveis relações existentes entre a avaliação da situação do mercado de trabalho e das chances estimadas de conseguir um trabalho na profissão com as variáveis indicadoras de desenvolvimento de carreira.

3. Explorar como a qualidade do estágio, avaliada por meio da maior ou menor satisfação com o mesmo, pode estar relacionada com as variáveis de desenvolvimento de carreira e com a percepção do desenvolvimento de competências através do estágio.

Método

Participantes

Participaram do estudo 131 estudantes formandos do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (66,9% homens) com previsão de formatura nos anos de 2009, 2010 e 2012 (um a dois semestres antes da formatura). A média de idade foi de 25,0 anos (DP = 4,0), variando de 21 a 46. A maioria morava ou com os pais (44,6%) ou sozinho (23,1%), e indicou o estado civil de solteiro (87,6%). Apenas 22,9% dos participantes exerciam atividade remunerada que não fosse estágio ou bolsa, e 74,8% (n = 98) estavam realizando estágio no momento da pesquisa (com duração média de 10,5 meses). Ainda, 80,8% indicou já ter realizado outros estágios relacionados à profissão (com média de 20,5 meses).

Instrumentos

Foram utilizados um questionário desenvolvido especialmente para este estudo e as Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (M. Teixeira, 2010). O questionário, além de dados sociodemográficos, abrangeu questões relacionadas às seguintes variáveis: avaliação da situação do mercado de trabalho (“Como você avalia o mercado de trabalho da sua profissão, de um modo geral?”, com opções “muito bom”, “bom”, “razoável mas tendendo a bom”, “razoável mas tendendo a ruim”, “ruim”, “muito ruim”), avaliação das chances de exercer a profissão logo após o término do curso (“Considerando a atual situação do mercado de trabalho e

as suas possibilidades pessoais, suas chances de exercer a sua profissão logo após o término do curso são:...", com as opções: "bem grandes", "grandes", "médias", "poucas", "nenhuma" e "eu não pretendo exercer a minha profissão pelo menos por seis meses após a formatura"), definição em relação ao que fazer após a formatura ("Você já definiu o que você vai fazer após terminar o curso universitário?", com opções "sim", "estou em dúvida" e "não"), tipo de projeto profissional pós-formatura pretendido ("Quais dos projetos abaixo você pretende realizar após a faculdade?", com opções "continuar os estudos, fazendo especialização, mestrado ou doutorado", "fazer outro curso universitário", "conseguir um emprego ou trabalho na profissão – ou continuar trabalhando na profissão", "conseguir um emprego ou trabalho qualquer – ou continuar com um trabalho fora da profissão"), avaliação sobre dificuldade percebida para realizar o projeto pós-formatura preferencial ("Você acredita que terá dificuldades para realizar este seu primeiro projeto?", com opções "sim" e "não"), avaliação da qualidade da formação ("Como você acha que a sua formação na universidade lhe preparou para o mercado de trabalho?", com opções "muito bem", "bem", "razoavelmente", "mal" e "muito mal"), participação em estágios ("Você está realizando estágio no momento?", com opções "sim" e "não") e avaliação da satisfação com o estágio ("Você está satisfeito com seu estágio atual?", com opções "sim", "não" e "mais ou menos").

Foi ainda avaliada, entre os alunos que faziam estágio, a percepção do quanto o estágio proporcionou aprendizagens nos seguintes aspectos (foi utilizado um item único para cada aspecto): competência técnica, conhecimento do campo profissional, rede de contatos, resolução de problemas, organização, responsabilidade, trabalho em equipe, autonomia, relação interpessoal, criatividade, dar *feedback* e receber *feedback*. Empregou-se uma escala de respostas de quatro pontos: (1) não ajudou nada, (2) ajudou pouco, (3) ajudou razoavelmente, e (4) ajudou muito. Os aspectos avaliados foram escolhidos a partir de indicações presentes na literatura, e abordam um conjunto de competências que são julgadas importantes para a adaptação ao mundo do trabalho.

Já as Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (M. Teixeira, 2010) são escalas de autorrelato (com formato de resposta Likert de cinco pontos) que avaliam cinco dimensões relacionadas ao desenvolvimento de carreira, conforme definidas na introdução: comprometimento com a carreira (exemplo de item: "Eu me sinto comprometido e envolvido com a minha opção profissional"), autoeficácia profissional (exemplo de item: "Eu me considero um profissional bem preparado na área em que atuo ou pretendo atuar"), locus de controle

profissional (exemplo de item: "Eu sou o principal responsável pelo que acontece ou acontecerá em minha carreira profissional"), decisão de carreira (exemplo de item: "Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais") e exploração (exemplo de item: "Busco ativamente informações sobre oportunidades de trabalho em minha profissão"). Nestas escalas, os itens são respondidos através de um sistema Likert de 5 pontos, e as médias podem variar entre 1 e 5. Resultados do estudo de construção das escalas revelaram evidências de validade de construto por análise fatorial e bons índices de fidedignidade (M. Teixeira, 2010). Neste estudo, os índices de consistência interna variaram de 0,75 a 0,90.

Procedimentos

Os instrumentos foram aplicados coletivamente em turmas nas quais havia alunos formandos, através de indicação da coordenação do curso. No momento da aplicação, os objetivos da pesquisa foram apresentados, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS. Em média, o tempo de aplicação foi de 20 minutos.

A análise dos dados consistiu na obtenção de estatísticas descritivas e inferenciais. Nas análises de correlação entre variáveis de desenvolvimento de carreira e as percepções sobre a situação do mercado de trabalho e a avaliação das chances de realizar o projeto profissional preferencial foi utilizada correlação de Spearman, uma vez que as variáveis situação do mercado e percepção de chances são ordinais. Já na comparação entre os grupos mais e menos satisfeito com o estágio nas variáveis de desenvolvimento de carreira foram utilizados testes *t* (na medida em que as variáveis de desenvolvimento de carreira são intervalares). Por fim, na comparação dos grupos mais e menos satisfeito com o estágio nos itens relativos à percepção de quanto o estágio contribuiu para o aprendizado foi empregado o teste de Mann-Whitney, uma vez que as competências foram avaliadas com itens únicos, caracterizando-se como variáveis ordinais.

Resultados

Inicialmente, foram realizadas análises descritivas relacionadas ao primeiro objetivo do estudo, que foi caracterizar as percepções dos formandos sobre a situação do mercado de trabalho da profissão, as chances estimadas de exercer a profissão após a formatura, o grau de definição em relação a um projeto profissional, o tipo de projeto profissional preferencial, a possível dificuldade em

realizar o projeto profissional, a satisfação com a formação acadêmica e a satisfação com o estágio.

De um modo geral, os participantes apresentaram uma visão otimista do mercado de trabalho da profissão: 51,2% o consideraram muito bom, 41,9% bom e 7,0% razoável tendendo a bom. Da mesma forma, as chances estimadas de exercer a profissão logo após o término do curso foram elevadas: 64,1% avaliaram as chances como bem grandes, 32,0% como grandes, 2,3% como médias e apenas 1,6% como poucas ou nenhuma.

Em relação à definição de um projeto pós-formatura, 69,5% respondeu já ter uma definição, 26,0% estava em dúvida e 4,6% não sabia o que fazer. Os projetos pós-formatura preferenciais indicados foram trabalhar na profissão (73,9%) e continuar os estudos (16,5%). A grande maioria não acreditava que teria dificuldades para realizar o seu primeiro projeto (79,1%).

A satisfação com a formação universitária foi avaliada, de um modo geral, positivamente: 56,5% consideravam-se bem preparados, 19,8% razoavelmente preparados, 16,0% muito bem preparados e 6,9% mal ou muito

mal preparados. Entre os que realizavam estágio no momento da pesquisa, 75,8% declararam-se satisfeitos com o estágio, enquanto 24,2% indicaram estar mais ou menos satisfeitos ou não satisfeitos.

O segundo objetivo do estudo foi verificar se as percepções sobre a situação do mercado de trabalho e a avaliação das chances estimadas de conseguir um trabalho na profissão apresentavam relação com as variáveis de desenvolvimento de carreira. Para esta análise, foram selecionados apenas aqueles formandos que indicaram como projeto preferencial o ingresso no mercado de trabalho da Engenharia Civil ($n = 85$). Os resultados da análise correlacional são apresentados na Tabela 1. Comprometimento com a carreira e locus de controle profissional (ou seja, a crença de que a obtenção de trabalho/emprego depende mais da própria pessoa que de fatores externos) correlacionaram-se significativamente com a avaliação positiva do mercado de trabalho, enquanto que as chances estimadas de conseguir um trabalho na profissão correlacionaram-se de modo estatisticamente significativo apenas com locus de controle profissional.

Tabela 1

Correlações entre avaliações do mercado e chances estimadas de conseguir trabalho na profissão com as variáveis de desenvolvimento de carreira

Variáveis de carreira	Avaliação do mercado ^a	Chances ^b
Comprometimento com a carreira	0,38*	0,12
Decisão de carreira	0,18	0,04
Locus de controle profissional	0,36*	0,29*
Autoeficácia profissional	0,17	0,10
Exploração	0,15	0,08

* $p < 0,05$

^a as categorias de resposta indicadas pelos participantes foram: “muito bom”, “bom”, “razoável mas tendendo a bom”

^b as categorias de resposta indicadas pelos participantes foram: “bem grandes”, “grandes”, “médias”

Por fim, o terceiro objetivo da pesquisa foi verificar se a satisfação com o estágio estaria relacionada com as variáveis de desenvolvimento de carreira e com a percepção do desenvolvimento de competências através do estágio. Para investigar esta relação, o grupo de estagiários foi dividido em dois: “mais satisfeito” (resposta “sim” quanto à satisfação com o estágio; $n = 75$) e “menos satisfeito” com o estágio (respostas “mais ou menos” e “não”; $n = 24$). A Tabela 2 apresenta as comparações relativas às variáveis de desenvolvimento de carreira e a Tabela 3 traz as médias dos dois grupos em relação à percepção de quanto o estágio contribuiu para o aprendizado de competências técnicas e transversais para o trabalho avaliadas no instrumento (inclui apenas as respostas válidas de quem estava estagiando no momento).

Como se verifica na Tabela 2, em ambos os grupos as médias situaram-se acima do ponto médio da escala (3),

indicando níveis ao menos medianos nas variáveis do desenvolvimento de carreira investigadas, independente da avaliação de satisfação com o estágio. Análises comparativas indicaram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os grupos somente para as variáveis decisão de carreira, autoeficácia profissional e exploração, em favor do grupo “mais satisfeito”. Vale observar, contudo, que em todas as variáveis o grupo “menos satisfeito” apresentou escores mais baixos do que o grupo “mais satisfeito”. Em relação à percepção do desenvolvimento de competências técnicas e transversais para o trabalho por meio das experiências de estágio (Tabela 3), foram observadas diferenças estatisticamente significativas, em favor do grupo “mais satisfeito”, em quatro das competências listadas: competências técnicas, conhecimento do campo profissional, resolução de problemas e organização.

Tabela 2

Médias (DP) nas variáveis de desenvolvimento de carreira, de acordo com a satisfação no estágio

Variáveis de carreira	Mais satisfeito		Menos satisfeito	
	Média	DP	Média	DP
Comprometimento de carreira	4,12	0,76	3,88	0,91
Decisão de carreira*	3,70	0,81	3,11	0,80
Exploração*	3,84	0,73	3,47	0,82
Autoeficácia profissional*	3,91	0,68	3,45	0,76
Lócus de controle profissional	4,07	0,63	3,91	0,73

*diferença estatisticamente significativa (teste t , $p < 0,05$)

Tabela 3

Médias (DP) para competências relacionadas ao estágio, de acordo com a satisfação no estágio

Competência	Mais satisfeito		Menos satisfeito		p
	Média	DP	Média	DP	
competências técnicas da minha profissão (competência técnica)	3,63	0,54	2,92	0,72	0,001
conhecer de modo amplo o campo da minha profissão (conhecimento do campo profissional)	3,52	0,53	3,08	0,93	0,047
conhecer pessoas ligadas à profissão e como estabelecer contatos profissionais (rede de contatos)	3,40	0,85	2,96	1,16	0,101
capacidade de resolver problemas no ambiente de trabalho (resolução de problemas)	3,61	0,55	2,92	1,02	0,001
capacidade de me organizar frente às demandas do trabalho (organização)	3,69	0,52	3,25	0,94	0,023
capacidade de assumir responsabilidades no ambiente de trabalho (responsabilidade)	3,69	0,49	3,42	0,83	0,162
capacidade de trabalhar em equipe (trabalho em equipe)	3,51	0,63	3,17	0,82	0,060
capacidade de realizar por conta própria tarefas de trabalho (autonomia)	3,57	0,62	3,42	0,83	0,523
capacidade de me relacionar bem com colegas (relação interpessoal)	3,57	0,65	3,50	0,78	0,802
capacidade de criar soluções no ambiente de trabalho (criatividade)	3,51	0,63	3,13	0,95	0,083
saber emitir opiniões e avaliações sobre outros (dar <i>feedback</i>)	3,21	0,80	2,92	1,02	0,248
saber receber opiniões e avaliações dos outros (receber <i>feedback</i>)	3,44	0,75	3,17	0,92	0,178

Nota: a instrução solicitava aos participantes que indicassem o quanto o estágio atual proporcionou aprendizagens nos aspectos listados (1 – não ajudou nada; 2 – ajudou pouco; 3 – ajudou razoavelmente; 4 – ajudou muito)

Discussão

Os resultados obtidos neste estudo evidenciaram, em primeiro lugar, o elevado grau de otimismo dos formandos frente à transição ao mercado de trabalho, revelados pela boa avaliação da situação do mercado e das chances de realizarem o projeto profissional (fosse este conseguir emprego ou não). Outras pesquisas na área também têm apontado uma visão otimista de formandos quanto

à sua inserção profissional após a formatura (Pelissoni, 2007; Santos, Mognon, & Joly, 2011; M. A. P. Teixeira & Gomes, 2004). Tal otimismo pode ser entendido como uma atitude saudável e positiva que motiva os estudantes a enfrentarem o desafio do mundo do trabalho, ainda que essa avaliação possa ser demasiadamente otimista (M. A. P. Teixeira & Gomes, 2004, 2005). De fato, como os estudantes ainda não tentaram ingressar no mercado, também não se defrontaram com possíveis barreiras que podem

dificultar a sua colocação profissional. Eventualmente, a experiência real de busca de emprego pode fazer com que tais avaliações acabem sendo revistas e tornem-se mais ajustadas à realidade. No caso da Engenharia Civil, contudo, é possível que o otimismo dos estudantes também seja um reflexo da situação concreta do mercado de trabalho da área, que tem se mostrado promissor nos últimos anos (S. Teixeira, 2013).

Quanto às correlações entre os indicadores de desenvolvimento de carreira e as percepções sobre a situação do mercado de trabalho e a avaliação das chances estimadas de conseguir um trabalho na profissão, verificaram-se resultados estatisticamente significativos apenas para *locus* de controle profissional e comprometimento de carreira. A relação positiva observada entre o *locus* de controle profissional e as estimativas de chances de conseguir emprego, assim como a avaliação positiva do mercado de trabalho, é um resultado importante do ponto de vista teórico e prático. Ele mostra que, embora as condições objetivas do mercado possam ser as mesmas para um determinado grupo de sujeitos (lembrando que apenas uma profissão foi incluída na pesquisa, além de serem todos os participantes oriundos de uma mesma instituição), a crença de que existe um certo grau individual de controle sobre as oportunidades profissionais pode produzir diferenças no modo de perceber a situação do mercado de trabalho e as chances de inserção profissional. Note-se que as avaliações, tanto do mercado quanto das chances de conseguir trabalho na profissão, foram todas positivas. Porém, ainda assim o *locus* de controle mostrou-se associado a avaliações mais otimistas.

Conforme Vieira et al. (2011), os sentimentos de autoeficácia frente às atividades de busca de colocação profissional são preditores do sucesso na transição para o trabalho entre universitários. O conceito de *locus* de controle profissional (interno, no caso), como definido nesta pesquisa, apresenta uma relação conceitual com o construto de autoeficácia na procura de emprego, na medida em que se refere à crença de que conseguir boas oportunidades profissionais depende do esforço pessoal. Assim, é razoável supor que o *locus* de controle profissional possa também ser um preditor de bons resultados no processo de ingressar no mercado de trabalho, ainda que esta relação necessite ser investigada empiricamente através de novas pesquisas. Isso realça a importância de, em processos de aconselhamento de carreira, serem investigados possíveis correlatos do *locus* de controle profissional (interno ou externo), identificando as origens dessa crença e eventuais distorções no processo de formação e manutenção da mesma.

A correlação positiva encontrada entre o comprometimento com a carreira e a avaliação positiva do mercado

de trabalho sugere que a identificação com a profissão escolhida e a motivação para o exercício da mesma podem contribuir para o desenvolvimento de uma visão mais favorável sobre o mercado de trabalho. Tal percepção pode expressar o otimismo associado ao fato de estar se formando em uma profissão com a qual o indivíduo se identifica. É possível conjecturar também que, devido ao seu comprometimento e identificação com a carreira, o indivíduo esteja mais atento e aberto para reconhecer oportunidades de trabalho, construindo assim uma visão mais positiva do mercado de trabalho. Por outro lado, a percepção de um mercado com boas oportunidades pode retroalimentar o sentimento de comprometimento a carreira, na medida em que as expectativas positivas podem motivar o indivíduo já comprometido a estabelecer metas e planos mais específicos e congruentes com seus interesses. Percebe-se, assim que os processos de identificação com a profissão estão relacionados com a capacidade de perceber oportunidades no mercado de trabalho.

Havia também uma expectativa de que as demais variáveis de desenvolvimento de carreira (autoeficácia profissional, decisão de carreira e exploração) apresentassem alguma correlação positiva significativa com a avaliação do mercado de trabalho e das chances de inserção, o que não ocorreu. A ausência de relação com estas variáveis pode ser uma decorrência da situação do mercado de trabalho da Engenharia Civil, que foi percebido, à época da pesquisa, como bastante favorável. Assim, com um mercado necessitando absorver profissionais, é possível que as avaliações do mercado e das chances de conseguir emprego não tenham sido influenciadas por fatores menos diretamente relacionados com a expectativa de inserção profissional, como são o *locus* de controle e o comprometimento com a carreira. No caso da autoeficácia profissional, por exemplo, mesmo formando-se que tenham se percebido menos competentes para o exercício da profissão podem ter avaliado como altas suas chances de conseguir algum tipo de trabalho.

Por sua vez, a decisão de carreira (ou seja, ter um foco definido quanto ao que fazer após a formatura) pode, de fato, não ter uma relação direta com uma percepção positiva do mercado e das chances de inserção. Estudos mostram que muitas vezes os formandos não elaboram projetos claros de carreira (Silva, 2010; M. A. P. Teixeira & Gomes, 2004). Para os recém-formados, a preocupação principal parece ser a de conseguir se inserir de alguma forma no mercado, o que pode os tornar menos criteriosos na busca de oportunidades e mais sujeitos a empregos menos interessantes (Koen et al., 2012). De fato, metas profissionais muito específicas poderiam, inclusive, levar a uma percepção de chances piores de realização do projeto pós-formatura, dada a sua especificidade.

Quanto à ausência de correlações significativas entre exploração e avaliação do mercado e de chances, pode-se considerar que, dependendo da forma como o estudante interpreta as informações profissionais, mais orientado para a percepção de oportunidades ou de barreiras, pode sentir-se mais ou menos otimista em relação ao mercado e às chances de inserção. Assim, mais do que o comportamento exploratório por si só, seria a própria identificação com a profissão e o desejo de atuar na área que conduziriam a uma visão mais ou menos otimista do mercado de trabalho.

Os resultados relativos à relação entre a satisfação com o estágio e os indicadores de desenvolvimento de carreira mostraram que, quanto mais satisfatórias as experiências de estágio, mais elevados os indicadores de desenvolvimento de carreira. Em especial, estudantes com maiores níveis de satisfação apresentaram também índices maiores de decisão de carreira (ou seja, clareza de objetivos profissionais futuros), assim como maior senso de autoeficácia profissional e níveis mais elevados de comportamento exploratório. Isso sugere que boas experiências de estágio ampliam as possibilidades exploratórias dos estudantes, estimulando de fato o desenvolvimento da autoeficácia profissional e contribuindo para a cristalização de planos profissionais futuros, elementos que podem ser facilitadores no processo de transição da universidade para o trabalho (Bardagi & Boff, 2010; Brooks et al., 1995; Caires & Almeida, 2001).

O grau de satisfação com o estágio mostrou-se ainda relacionado com algumas características específicas dessa experiência. Antes de discutir as diferenças encontradas, porém, é importante assinalar que, independentemente do grau de satisfação, os participantes consideraram que as experiências de estágio contribuíram, de um modo geral, para o desenvolvimento das diversas competências investigadas na pesquisa. Apesar dessa tendência a considerarem a experiência de estágio positivamente, quatro aspectos do aprendizado se destacaram na discriminação do grupo mais satisfeito para o menos satisfeito. O aprendizado de competências técnicas é o fator mais evidentemente relacionado à satisfação com o estágio, como se poderia esperar, uma vez que o objetivo de um estágio é justamente o contato com a prática profissional com o intuito de desenvolver habilidades típicas da profissão. Não obstante, a oportunidade de conhecer o campo profissional de um modo amplo também aparece associado à satisfação. Esse resultado está em acordo com a literatura que mostra que uma das funções do estágio é permitir também uma exploração das possibilidades profissionais, alargando o horizonte de alternativas dos estudantes (Knouse & Fontenot, 2008).

Outras competências que se mostraram associadas de modo mais saliente à percepção de maior satisfação com o estágio foram a capacidade de resolução de problemas e a organização. Essas competências podem estar relacionadas ao enfrentamento de situações desafiadoras no estágio, nas quais o estudante necessita usar seus conhecimentos e habilidades emergentes para solucionar problemas concretos da prática profissional (Knouse & Fontenot, 2008). O desenvolvimento da organização, possivelmente, ocorre paralelamente ao da resolução de problemas, na medida em que esta exige a capacidade de planejamento e gerenciamento dos recursos materiais e de tempo disponíveis. Mais uma vez pode-se pensar que situações desafiadoras no estágio são potencialmente promotoras da autoeficácia profissional e, por consequência, facilitadoras da posterior adaptação aos ambientes de trabalho (Brooks et al., 1995).

O fato dessas competências terem se mostrado associadas de modos diferentes à satisfação com os estágios evidencia que os estágios não podem ser tratados como se fossem uma categoria homogênea de experiências. Isso tem implicações para os pesquisadores do assunto e também para as instituições de ensino superior que acompanham a formação dos alunos em estágio. No âmbito da pesquisa, estudos futuros sobre o papel do estágio no desenvolvimento de carreira e para a transição da universidade para o mercado de trabalho devem levar em consideração as diferenças que existem entre diversas modalidades de estágio, e mesmo entre áreas de formação profissionais. O simples fato de realizar um estágio não significa, necessariamente, que o estudante terá a oportunidade de desenvolver as competências e habilidades esperadas. Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino superior sensibilizem os alunos para a escolha e o planejamento dos estágios, como uma forma de maximizar os aprendizados que podem advir dessas experiências (Caires & Almeida, 2001; Feldman & Weitz, 1990; Gamboa, Paixão, & Jesus, 2013).

Outro ponto importante a ser considerado é o papel das instituições – tanto das universidades quanto dos locais de estágio – na formação dos estudantes (Bardagi & Boff, 2010; Rodicio García & Iglesias Cortizas, 2011). Por um lado, os locais de estágio devem estar cientes que é necessário oferecer um ambiente no qual o estudante possa se sentir desafiado e opinar sobre o trabalho desenvolvido. Ao ser requisitado a expressar suas opiniões o estagiário força-se, também, a refletir sobre a sua prática profissional, permitindo construir sentidos para a mesma. Isso parece fortalecer a autonomia do estagiário e a sua autoeficácia profissional, contribuindo ainda para um maior comprometimento com a profissão. Por seu lado, as

instituições educacionais devem assumir a responsabilidade de monitorar os locais de estágio de forma que os estágios oferecidos sejam realmente oportunidades de crescimento profissional e pessoal para os estudantes (Gamboa et al., 2013; Vondracek, 2004).

Por fim, algumas limitações deste estudo precisam ser consideradas. Em primeiro lugar, a amostra investigada era proveniente de um único curso superior de uma única instituição de ensino. Se, por um lado, isso permitiu manter controladas outras variáveis, também diminuiu a possibilidade de generalização dos resultados. Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é que o delineamento do estudo foi correlacional. Assim, não se pode concluir sobre a direcionalidade causal entre as variáveis estudadas. É razoável supor que é a qualidade das experiências de estágio que promovem, por exemplo, o desenvolvimento da autoeficácia profissional e que levam à satisfação com o estágio, como se assumiu neste estudo. Porém, deve-se admitir que características

individuais de proatividade e autoeficácia geral podem ser antecedentes das próprias escolhas profissionais e de estágio, fazendo com que pessoas com estas características tenham uma pré-disposição a envolver-se mais com a formação e, assim, explorem mais o que os ambientes de estágio têm a oferecer, ao invés de submeterem-se de um modo mais passivo a essa experiência. Características individuais como traços de personalidade, portanto, são variáveis que merecem ser controladas em pesquisa futuras (Vieira et al., 2011). Além disso, seria interessante que novos estudos abordassem a temática do desenvolvimento de competências em estágios a partir de delineamentos longitudinais. Dessa forma, seria possível investigar como as características pessoais influenciam e são influenciadas pelas experiências de estágio ao longo do tempo, identificando com mais clareza os processos que levam às mudanças pessoais e profissionais dos graduandos em processo de transição da universidade ao mercado de trabalho.

Referências

- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 153-166.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: Percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82. doi:10.1590/S1413-85572006000100007
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 15 (1) 41-56.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students intellectual development*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46(3), 332-349. doi:10.1006/jvbe.1995.1024
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 219-241.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001). Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudo com alunos do ensino superior. *Psychologica*, (26), 187-198.
- Feldman, D. C., & Weitz, B. A. (1990). Summer interns: Factors contributing for positive development experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 37(3), 267-284. doi:10.1016/0001-8791(90)90045-4
- Fior, C., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: O impacto das atividades não obrigatórias. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté, SP: Cabral.
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S. N. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 78-87.
- Kalakoski, V., & Nurmi, J.-E. (1998). Identity and educational transitions: Age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 29-47. doi:10.1207/s15327795jra0801_2
- Knouse, S. B., & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: A research review. *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 61-66. doi:10.1002/j.2161-1920.2008.tb00045.x
- Koen, J., Khlehe, U., Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.

- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304. doi:10.2307/1163236
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155. doi:10.2307/2943909
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (Orgs.). (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leal, L. D., Facci, M. G. D., Albuquerque, R. A., Tuleski, S. C., & Barroco, S. M. S. (2005). A clínica-escola e o estágio em psicologia na área educacional: Fundamentos teóricos e prática profissional. *Psicologia da Educação*, (21), 79-102.
- Linn, P. L., Ferguson, J., & Egart, K. (2004). Career exploration via cooperative education and lifespan occupational choice. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 430-447. doi:10.1016/j.jvb.2003.10.002
- McKee-Ryan, F. M., & Harvey, J. (2011). "I have a job, but...": A review of underemployment. *Journal of Management*, 37(4), 962-996. doi:10.1177/0149206311398134
- Melo, S. L., & Borges, L. O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(3), 376-395.
- Melo-Silva, L. L., & Reis, V. A. B. (1997). A identidade profissional em estudantes do curso de psicologia: Intervenção através da técnica de grupo operativo. *Anais do Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais*, 3, 57-65.
- Muldoon, R. (2009). Recognizing the enhancement of graduate attributes and employability through part-time work while at university. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 237-252. doi:10.1177/1469787409343189
- Mihail, D. M. (2006). Internships at greek universities: An exploratory study. *Journal of Workplace Learning*, 18(1), 28-41. doi:10.1108/13665620610641292
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 114-134. doi:10.1016/j.jvb.2007.04.004
- Nunes, S. P. (2000). Estágio de psicologia escolar: Relato de uma trajetória na psicologia do esporte. *Expressão Psi*, 4(1), 127-130.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pelissoni, A. M. S. (2007). *Auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira em licenciandos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Posthuma, R. A., Morgeson, F. P., & Campion, M. A. (2002). Beyond the employment interview: A comprehensive narrative review of recent research and trends over time. *Personnel Psychology*, 55(1), 1-81. doi:10.1016/j.hrmr.2009.03.006
- Rivas, M. R., & Beraza, M. A. Z. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: Repensando el practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20.
- Rodicio García, M. L., & Iglesias Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rodrigues, R. R. J. (2000). O estágio supervisionado como agente promotor da flexibilidade perceptiva e comportamental do psicólogo. *Revista Psicologia Argumento*, 18(27), 111-121.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., & Joly, M. C. R. A. (2011). Crenças de autoeficácia na transição para o trabalho em formandos de engenharia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 197-204.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school-to-work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 326-336. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x
- Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: A transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Super, D. E., 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* (3th ed., pp. 178-221). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 393-401. doi:10.1037/0021-9010.73.3.393
- Teixeira, M. (2010). *Escala de desenvolvimento de carreira para universitários*. Relatório de pesquisa. Manuscrito não publicado.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.

- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327-334. doi:10.1590/S0102-37722005000300009
- Teixeira, S. (2013). *Série áreas promissoras 2013: Construção civil*. Recuperado de <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/noticias/serie-areas-promissoras-2013-construcao-civil>
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Vondracek, F. W. (2004). Avaliação das relações pessoa-contexto: Plano de um procedimento completo de avaliação de jovens. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 429-451). Coimbra, Portugal: Quarteto.

Recebido: 31/01/2012
1ª Revisão: 15/04/2013
Aceite final: 16/04/2013

Sobre os autores

Cláudia Sampaio Corrêa da Silva é psicóloga, Mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É psicóloga da equipe do CAP-SOP (Centro de Avaliação Psicológica, Seleção e Orientação Profissional) e do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da UFRGS.

Paola Braga Meyer Coelho é graduanda do curso de Psicologia da UFRGS.

Marco Antônio Pereira Teixeira é psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor na graduação e no Programa de Pós-graduação em Psicologia da mesma instituição, membro da equipe do CAP-SOP e Coordenador do NAE da UFRGS. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.