

Relação entre perspectiva temporal e qualidade de estágio no ensino profissionalizante

Francisca da Conceição Duarte¹
Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão
José Manuel Tomás da Silva
Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira
Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Resumo

A perspectiva temporal surge como um constructo útil para compreender os processos de transição ao nível dos comportamentos e cognições. Paralelamente, a qualidade de estágio tem um impacto significativo no desenvolvimento vocacional dos jovens. Este estudo, organizado em dois tempos (T1-T2), tem como objetivo avaliar a relação entre a perspectiva temporal e a qualidade de estágio. Participaram 245 estudantes com idades entre os 16 e os 20 anos ($M = 17.47$; $DP = 1.06$) que responderam ao Questionário Sociodemográfico, Inventário da Qualidade de Estágio e Questionário Multidimensional da Temporalidade Subjetiva. As regressões lineares múltiplas indicam que a perspectiva temporal prediz as qualidades de estágio. Apresentam-se as limitações do estudo e as implicações para futuras investigações e intervenções em orientação vocacional.

Palavras-chave: perspectiva temporal, orientação futura, estudantes, qualidade de estágio

Abstract: Relationship between time perspective and internship quality in professional education

Time perspective emerges as a useful construct for understanding the transition processes at the level of behaviors and cognitions. At the same time, the quality of the internship has a significant impact on the vocational development of young people. This study, organized in two stages (T1-T2), aims to evaluate the relationship between the time perspective and the internship quality. 245 students aged between 16 and 20 years ($M = 17.47$; $SD = 1.06$) participated who responded to the Sociodemographic Questionnaire, Internship Quality Inventory and Multidimensional Questionnaire of Subjective Temporality. Multiple linear regressions indicate that the time perspective predicts internship qualities. The limitations of the study and the implications for future research and interventions in vocational guidance are presented.

Keywords: time perspective, future orientation, students, internship quality

Resumen: Relación entre perspectiva temporal y calidad escénica en la educación profesional

La perspectiva temporal surge como un constructo útil para comprender los procesos de transición a nivel de comportamientos y cogniciones. Al mismo tiempo, la cualidad de pasantía tiene un impacto significativo en el desarrollo profesional joven. Este estudio, organizado en dos etapas (T1-T2), tiene como objetivo evaluar la relación entre perspectiva temporal y cualidad de la pasantía. Participaron 245 estudiantes con edades entre 16 y 20 años ($M = 17.47$; $DE = 1.06$) que respondieron el Cuestionario Sociodemográfico, Inventario de Cualidad de la Pasantía y Cuestionario Multidimensional de Temporalidad Subjetiva. Las regresiones lineales múltiples indican que la perspectiva temporal predice las cualidades de la pasantía. Se presentan las limitaciones y las implicaciones para futuras investigaciones e intervenciones en orientación vocacional.

Palabras clave: perspectiva temporal, orientación futura, estudiantes, cualidad de la pasantía

¹ Endereço para correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Edifício I, Gabinete 5.15, Rua do Colégio Novo, 3000-115, Coimbra, Portugal. E-mail: duartefc1417@gmail.com

A temporalidade diz respeito à noção subjetiva do tempo que cada indivíduo tem e dentro as noções de temporalidade há uma que tem conseguido grande destaque nas últimas décadas e que é denominada Perspetiva Temporal (PT) (Ortuño et al., 2017). Ao longo da história da Psicologia, diversas teorias têm realçado a importância do constructo da PT para a compreensão do comportamento e motivação humanos, mais especificamente no contexto escolar e principalmente através da sua dimensão de futuro (Duarte et al., 2022).

A primeira definição reconhecida da PT é atribuída a Lewin (1965) que caracteriza a PT como a totalidade de perspetivas que o indivíduo tem do seu passado e futuro psicológico num determinado momento presente (Duarte et al., 2020; 2022). Partindo da conceção lewiniana da PT, surgem diversas teorias sobre o tema. O modelo de Nuttin e Lens (1985) define que a PT do sujeito é constituída por acontecimentos passados e futuros, integrados no funcionamento cognitivo atual, que influenciam a percepção dos acontecimentos e o seu impacto comportamental (Duarte et al., 2020; 2022). Elaborado a partir das propostas anteriores, o modelo expectativa×valor (Husman & Lens, 1999) sugere que as diferenças nas componentes dinâmicas e cognitivas da Perspetiva Temporal de Futuro (PTF) produzem diferenças qualitativas na motivação através dos conceitos de utilidade das atividades presentes para alcançar objetivos futuros e da valência atribuída a esses objetivos (Duarte et al., 2020; 2022). Assente nas propostas de Lewin (1965) e de Nuttin e Lens (1985), o modelo de Zimbardo e Boyd (1999) concebe a PT como um processo não consciente, por meio do qual as experiências pessoais e sociais são armazenadas, organizadas e categorizadas tendo em conta marcos ou categorias temporais (Duarte et al., 2020; 2022). O modelo de Ringle e Savickas (1983), aplicado no âmbito da liderança empresarial, conceptualiza a experiência psicológica do tempo em três fatores: perspetiva, diferenciação e integração temporal. Mais tarde, o modelo é generalizado para o campo da psicologia vocacional e, especificamente, para o domínio das intervenções de carreira (Duarte et al., 2020).

A literatura salienta a PTF como um constructo subjacente ao desenvolvimento e planeamento de carreira, uma vez que desempenha um papel relevante no modo como propicia o comportamento exploratório (Janeiro, 2012). Pesquisadores de diferentes domínios da Psicologia concordam que no final da adolescência, as representações mentais dos estudantes sobre o futuro influenciam significativamente a motivação académica (Husman & Shell, 2008).

Paralelamente, a influência que a experiência de estágio exerce no desenvolvimento vocacional dos estudantes (e.g., Gamboa, 2011; Savickas, 2016) é explicada com base nos processos de antecipação, planeamento e exploração que ocorrem no decurso do ensino secundário (Duarte et al., 2021; 2023; Gamboa et al., 2020).

Atualmente, o desenvolvimento de carreira ocorre num contexto incerto e difuso (Blustein & Flores, 2023) e implica o desenvolvimento contínuo de competências (Lo Presti & Gamboa, 2021). O estágio leva os estudantes a desenvolverem competências de gestão de carreira (e.g., Gamboa et al., 2013; 2020) e uma temporalidade equilibrada auxilia o desenvolvimento dessas competências uma vez que desenvolver uma PT equilibrada significa ter consciência do passado, do presente e de como se projetar no futuro, essencial para que os indivíduos sejam capazes de planear os seus objetivos de carreira (Frainer & Janeiro, 2023).

Uma vez que o mercado de trabalho, atualmente, revela uma grande complexidade (Okay-Sommerville & Scholarios, 2022) a PT pode desempenhar um papel organizador no desenvolvimento de trajetórias de vida saudáveis, em momentos normativos de transição, permitindo uma maior preparação e uma melhor flexibilidade nos desafios e percursos profissionais (Masdonati et al., 2024). O estágio constitui um fator importante para o desenvolvimento vocacional dos jovens pois visa proporcionar experiências socioprofissionais que facilitem a futura integração no mercado de trabalho (Gamboa et al., 2020). Face ao exposto, o estudo tem como objetivo principal avaliar o impacto da perspetiva temporal na qualidade percebida de estágio de estudantes do ensino profissionalizante em dois momentos de frequência do ensino secundário (11º e 12º anos de escolaridade).

O ensino profissionalizante representa um dos percursos assentes no modelo de aprendizagem efetuada no contexto de trabalho (*work based learning*) pelo que o estágio tem efeitos positivos no desenvolvimento vocacional dos estudantes (Gamboa, 2020). Esta aprendizagem experiencial surge no percurso dos estudantes quando estes já têm especificada a sua área profissional, contribuindo para o desenvolvimento de competências numa determinada área ocupacional. No entanto, o ajustamento a este novo contexto de aprendizagem não depende apenas das competências do estagiário, depende também de variáveis contextuais específicas inerentes ao estágio como a supervisão, a autonomia, diversidades de tarefas e as relações sociais (Gamboa et al., 2020). A PT desempenha um papel organizador no desenvolvimento de transições ecológicas bem-sucedidas (Masdonati et al., 2024), como a transição do ensino secundário para o mercado de trabalho. Estudantes com uma perspetiva temporal mais extensa antecipam mais facilmente as implicações das suas atividades educacionais e profissionais presentes para um futuro mais distante (Husman & Shell, 2008), o que tem como consequência um aumento do valor instrumental das atividades que desenvolvem (Barnett et al., 2020). Por conseguinte, torna-se necessário entender de que forma se processa a relação entre a perspetiva temporal e a percepção da qualidade de estágio de estudantes do ensino secundário profissionalizante.

A literatura tem sublinhado a relevância da PT e, em particular, da PTF), como um constructo cognitivo-motivacional que se reveste de grande importância para a dinamização a partir da representação subjetiva que o tempo assume no comportamento de cada indivíduo (Boyd & Zimbardo, 2005). A adoção de cada uma das perspetivas (passado, presente ou futuro) pode influenciar as decisões que os estudantes tomam no que se refere ao planeamento dos seus projetos futuros, escolares e profissionais. A investigação tem referido o facto de que cada indivíduo tende a situar-se numa zona temporal predominante, centrada no passado, presente ou futuro (Ortuño et al., 2017), contudo, uma PT balanceada ou equilibrada é aquela que mais se adequa ao desenvolvimento individual (Zimbardo et al., 1997).

Na vasta literatura sobre esta temática, diversas teorias e instrumentos têm surgido para avaliar a PT nos mais variados domínios (Coscioni et al., 2020). Partindo da conceptualização lewiniana sobre a PT (Lewin, 1965), surgem vários modelos teóricos com relevância prática e metodológica (Duarte et al., 2020; 2022): o modelo de Nuttin e Lens (1985), o modelo expectativa×valor (Nuttin & Lens, 1999), o modelo de Zimbardo e Boyd, 1999 e o modelo de Ringle e Savickas (1983). O modelo expectativa×valor da PTF delineado por Nuttin e Lens (1999) e a sua operacionalização através da *Future Time Perspective Scale* (FTPS; Husman & Shell, 2008) permitem a análise do espectro temporal futuro e, por isso, nas últimas décadas, este instrumento tem vindo a suscitar grande interesse a nível internacional. A FTPS constitui uma medida abrangente e psicometricamente robusta para avaliar as dimensões subjacentes à PTF, a partir do final da adolescência (Duarte et al., 2020; 2022). A FTPS avalia quatro dimensões correspondentes aos constructos tradicionalmente considerados como mais estáveis do conjunto de crenças relativas à PTF: (a) Instrumentalidade; (b) Valência; (c) Velocidade e (d) Extensão (Husman & Shell, 2008).

O modelo de Zimbardo e Boyd (1999), apesar de inicialmente aplicado no âmbito da saúde e dos comportamentos aditivos e de risco (Zimbardo et al., 1997), é atualmente utilizado nas mais variadas áreas. Um dos fatores que contribuiu para a notoriedade do modelo da PT de Zimbardo resulta do seu processo de operacionalização através do *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) que mede cinco dimensões temporais: (a) Passado Negativo; (b) Passado Positivo; (c) Presente Fatalista; (d) Presente Hedonista; (e) Futuro (Duarte et al., 2020; 2022). Tomando como ponto de partida as dimensões da PTF delineadas por Nuttin e Lens (1985) e por Ringle e Savickas (1983), e os resultados obtidos por Zimbardo e Boyd (1999) acerca da independência estrutural das três zonas de orientação temporal, Janeiro (2012) elaborou o Inventário da Perspetiva Temporal (IPT) com o objetivo de avaliar as orientações temporais de estudantes do ensino básico e secundário: a) Orientação Temporal

do Passado; b) Orientação Temporal do Presente; c) Orientação Temporal do Futuro e d) Visão Ansiosa do Futuro ou Futuro Ansioso (Duarte et al., 2020; 2022).

No entanto, qualquer um dos instrumentos conhecidos para avaliar a PT raramente é articulado com outros na investigação. O ZTPI está predominantemente presente no campo da psicologia social e da personalidade, a FTPS é tipicamente usada na área da psicologia da educação e da motivação, e o IPT foi especificamente desenvolvido para o domínio da psicologia vocacional e do desenvolvimento de carreira (Duarte et al., 2022). Por enquanto, existem poucos estudos que tenham examinado as possíveis inter-relações entre os fatores avaliados pelos três instrumentos referidos. Ortuño et al (2017) apresentaram um novo modelo multidimensional da temporalidade constituído por sete dimensões temporais: o Passado Negativo, o Passado Positivo, o Presente Fatalista, o Presente Hedonista e o Futuro do ZTPI de Zimbardo e Boyd (1999), o Futuro Transcendental (Boyd & Zimbardo, 1997) e a dimensão Visão Ansiosa do Futuro do IPT (Janeiro, 2012).

Com o intuito de preencher a lacuna decorrente da falta de estudos integrativos, os autores deste estudo elaboraram uma investigação em torno de um novo modelo da temporalidade subjetiva para o ensino secundário. Procuraram examinar as plausíveis comunalidades entre as principais medidas da PT e determinar quais os fatores comuns necessários para explicar a variabilidade nas respostas aos itens da PT. Com o objetivo de obter uma resposta empírica a esta questão, submeteram a análises exploratórias e confirmatórias os itens das três medidas da PT acima referidas. O modelo encontrado, em termos gerais, revelou uma qualidade de ajustamento aceitável (Duarte et al., 2020) constituindo uma abordagem integrativa de diferentes facetas da temporalidade subjetiva. Adicionalmente, constitui uma proposta interessante para conceitualizar a estrutura da PT no final da adolescência e, em particular, a relação de interdependência unindo as medidas operacionalizadas pelos três instrumentos referidos. O Modelo Multidimensional da Temporalidade Subjetiva para o ensino secundário, então alcançado, deu origem a um questionário, o Questionário Multidimensional da Temporalidade Subjetiva (QMTS Duarte et al., 2020) que iremos utilizar neste estudo.

Apesar do crescente interesse dos efeitos da perspetiva temporal e da qualidade das experiências de trabalho, não foram localizados estudos que investigassem a associação entre estes dois constructos, particularmente em contextos de formação profissionalizante. Deste modo, decidimos usar uma abordagem exploratória acerca da relação entre a perspetiva temporal e a qualidade percebida de estágio mais do que formular quaisquer hipóteses específicas sobre essa associação. H1: Fatores da perspetiva temporal medidas no 11º ano predizem a percepção de qualidade de estágio prospetiva (T1); (H2): Fatores da perspetiva temporal medidas no 11º ano predizem a percepção da qualidade de estágio vivenciada no 12º ano (T2).

Método

Participantes

Participaram neste estudo 245 estudantes da via profissional do ensino secundário matriculados em escolas públicas e profissionais da região Centro de Portugal. As idades desta amostra não probabilística variavam entre os 16 e os 20 anos correspondendo a uma média de 17.47 ($DP = 1.06$). A maioria da amostra era composta por estudantes do sexo masculino (53.9%), possuía nacionalidade Portuguesa (86.9%) e pertencia ao nível socioeconómico baixo (55.9%; determinada pela habilitação mais elevada de um dos pais, organiza-se em três níveis: baixo – até ao 9º ano de escolaridade; médio – ensino secundário; elevado – ensino superior). Quanto aos dados escolares, a maioria dos estudantes possuía média de classificação de suficiente (77.5%), sendo que 56.3% reprovou pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar. O critério de inclusão estabelecido foi a frequência do 11º ano e, um ano depois, o 12º ano de escolaridade, nos momentos de recolha dos dados (anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018).

Instrumentos

O **Questionário Sociodemográfico**, elaborado pelos autores do estudo, apresenta um conjunto de questões através das quais se pretendia analisar algumas variáveis sociodemográficas e vocacionais referentes à situação dos estudantes nos momentos de recolha dos dados, tais como, idade, sexo, nível socioeconómico, retenções escolares, entre outras.

O **Questionário Multidimensional da Temporalidade Subjetiva** (QMTS: Duarte et al., 2020) visa avaliar aspetos relacionados com a temporalidade subjetiva através de trinta e sete itens cotados com uma escala de resposta Likert de cinco pontos na qual 1 = Discordo Fortemente e 5 = Concordo Fortemente. O questionário é composto por seis dimensões: (a) Perceção da Incontrolabilidade (PI, 13 itens; e.g., “Eu não gosto de fazer planos para o futuro”); (b) Passado Negativo (PNr², 5 itens; e.g., “É difícil para mim esquecer imagens desagradáveis da minha juventude”); (c) Presente Hedonista (PHr, 3 itens; e.g., “Eu prefiro os amigos que sejam espontâneos em vez de previsíveis”); (d) Futuro (Fr, 6 itens; e.g., “Eu faço listas daquilo que quero fazer”); (e) Valência (Vr, 6 itens; e.g., “A coisa mais importante na vida é o modo como nós sentimos a longo prazo”) e (f) Futuro Ansioso (FAr, 4 itens; e.g., “Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro”). A consistência interna para as seis dimensões situou-se dentro dos níveis considerados aceitáveis-ótimos para efeitos de investigação, variando entre 0,63 e 0,94.

Inventário da Qualidade de Estágio (IQE: Gamboa, 2011) é um instrumento de autorresposta com quarenta itens que avalia a perceção do aluno em relação ao estágio em nove dimensões: (a) Autonomia (4 itens; e.g., “Pude tomar decisões de grande responsabilidade acerca do modo como organizar o meu trabalho”); (b) *Feedback* dos Colegas (4 itens; e.g., “Recebi dos meus colegas informação útil para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho”); (c) Suporte Social (4 itens; e.g., “As pessoas com quem falei foram muito simpáticas”); (d) Variedade de Tarefas (4 itens; e.g., “Tive oportunidade de usar diferentes competências”); (e) Oportunidades de Aprendizagem (5 itens; e.g., “Tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes”); (f) Clareza das Instruções (4 itens; e.g., “Por indicação do supervisor soube sempre o que tinha para fazer”); (g) Treino (4 itens; e.g., “Sempre que iniciava uma nova atividade era-me explicado, pelo supervisor, como se fazia”); (h) *Feedback* do Supervisor (4 itens; e.g., “O meu supervisor foi-me dando informações para que soubesse como estava a desempenhar o meu papel”); e (i) Suporte do Supervisor (7 itens; e.g., “Sempre que estive nervoso o meu supervisor procurou acalmarme”). As respostas são dadas numa escala tipo Likert de cinco pontos de 1 (discordo bastante) a 5 (concordo bastante), sendo que as pontuações mais elevadas estão associadas a uma maior qualidade percebida do estágio. Nos estudos de construção e validação do inventário, os índices de consistência interna foram bastante satisfatórios, variando entre 0,79 e 0,87.

Procedimentos

O presente estudo está organizado em duas etapas, tendo-se procedido à recolha de dados em dois tempos distintos (T1: 11º ano e T2: 12º ano) com um intervalo temporal de um ano. A investigação foi organizada em estrita observância das prescrições éticas e deontológicas relativas às pesquisas com seres humanos. A Comissão Nacional de Proteção de Dados e a Direção Geral de Educação autorizaram a realização do estudo em contexto educativo. De seguida, as direções das escolas secundárias e profissionais selecionadas foram contactadas, sendo-lhes fornecida informação sobre os objetivos do estudo e os procedimentos de recolha de dados. Nas escolas que anuíram ao pedido, foi-lhes solicitada a colaboração dos diretores de turma para a divulgação do estudo junto dos estudantes e para a entrega da ficha relativa ao consentimento dos encarregados de educação. A participação dos estudantes foi voluntária, tendo os questionários sido respondidos por escrito de forma autónoma, depois de terem sido prestados esclarecimentos perante as dúvidas levantadas, garantida a confidencialidade e o direito de abandono da participação a qualquer momento

² r é usado para distinguir estas escalas das originais homónimas

caso esse fosse o desejo do respondente. Cada sessão de aplicação, que decorreu em contexto de sala de aula, teve uma duração aproximada de vinte minutos. De referir que do primeiro momento (T1) para o segundo momento de recolha de dados (T2) 13 sujeitos (aproximadamente 6 % dos casos) desistiram da sua participação no estudo e, por isso, constituem casos omissos nas análises efetuadas. A taxa de mortalidade observada é pouco expressiva quando comparamos com as perdas habitualmente reportadas em outros estudos de cariz longitudinal. Análise subsequentes comparando o grupo que permaneceu no estudo com os abandonos não revelaram diferenças significativas nas variáveis em estudo.

No que se refere à análise dos dados, após a obtenção das estatísticas descritivas e das estimativas de precisão para cada um dos fatores de cada domínio, calcularam-se as correlações de Pearson, dentro e entre cada domínio, e realizaram-se regressões lineares múltiplas com o propósito de avaliar o impacto da perspetiva temporal nas diferentes qualidades do estágio de estudantes do ensino secundário profissional. Todas as análises estatísticas foram efetuadas com recurso ao programa IBM *Statistical Package for the Social Sciences* para Windows, versão 27.

Resultados

Foram calculadas as médias e desvios-padrão dos fatores da perspetiva temporal desagregadas em função do ano frequentado (ver parte superior da Tabela 1). Uma primeira abordagem ao padrão de resultados mostra que, em geral, estes estão acima da média natural da escala usada no estudo, quer no 11º ano, quer no 12º ano. No que diz respeito à variabilidade, esta situa-se, na maior parte dos fatores, em

torno de ± 2 DP. Do primeiro para o segundo momento de recolha de dados, os resultados mostram que os valores se mantêm mais ou menos estáveis; apenas se pode observar uma ligeira diminuição nos valores de média na maioria dos fatores (cinco em seis). No entanto, essa estabilidade não é acompanhada de forma idêntica pela Perceção de Incontrolabilidade. As médias neste fator diminuem entre o primeiro e o segundo momento de recolha de dados e o teste de significância revela que a diferença é fidedigna ($t(223) = 6,22$, $EPM = 1,03$, $p < 0,001$); o efeito, medido pela estatística d de Cohen = 0,68, revela um tamanho moderado para a diferença das duas médias. Os índices de consistência interna dos fatores variaram entre 0,63 e 0,94 no conjunto dos dois momentos de recolha de dados.

Foram igualmente calculadas as médias e desvios-padrão dos fatores da qualidade de estágio desagregadas em função do ano frequentado (ver parte inferior da Tabela 1). Uma primeira abordagem ao padrão de resultados mostra que, em geral, os valores estão acima da pontuação média teórica para o tipo de escala usado no estudo, quer no 11º ano, quer no 12º ano. No que diz respeito à variabilidade, esta situa-se, na maior parte das dimensões, em torno de ± 2 DP. *Feedback* do Supervisor é o fator que regista o valor mais baixo de média. O fator Suporte do Supervisor pontuou a média mais elevada, seguido do fator Oportunidades de Aprendizagem. Do primeiro para o segundo momento de recolha de dados verifica-se um ligeiro aumento nos valores de média em todos os fatores da qualidade de estágio, embora esse aumento seja pequeno e estatisticamente não significativo. Os índices de consistência interna dos fatores variaram entre 0,70 e 0,84 no primeiro momento e entre 0,65 e 0,82 no segundo momento de avaliação.

Tabela 1

Médias, desvios-padrão e alfas de Cronbach dos fatores de cada domínio (T1-T2)

Temporalidade	T1: M (DP)	α T1	T2: M (DP)	α T2
Incontrolabilidade	41,48 (14,02)	0,94	39,72 (5,89)	0,94
Passado Negativo	17,93 (4,89)	0,82	17,86 (4,88)	0,82
Presente Hedonista	11,66 (2,40)	0,64	11,66 (2,40)	0,63
Futuro	23,29 (3,99)	0,71	23,29 (3,99)	0,71
Valência	22,43 (4,36)	0,76	22,36 (4,41)	0,72
Futuro Ansioso	12,80 (4,88)	0,67	12,72 (4,91)	0,67
Qualidades de Estágio	T1: M (DP)	α T1	T2: M (DP)	α T2
Autonomia	17,71 (1,81)	0,70	17,79 (1,75)	0,65
Feedback dos Colegas	17,87 (2,18)	0,84	17,88 (2,17)	0,82
Suporte Social	17,85 (2,21)	0,84	17,89 (2,13)	0,82
Variabilidade de Tarefas	17,88 (2,05)	0,83	17,82 (2,00)	0,80
Oportunidades de Aprendizagem	22,45 (2,43)	0,81	22,63 (2,36)	0,79
Clareza das Instruções	17,69 (2,04)	0,78	17,80 (1,95)	0,76
Treino	18,17 (2,12)	0,83	18,26 (2,08)	0,81
Feedback do Supervisor	17,59 (2,16)	0,79	17,67 (2,01)	0,76
Suporte do Supervisor	30,85 (3,26)	0,84	31,07 (3,13)	0,82

De seguida, procedeu-se ao cálculo das correlações simples para as dimensões em estudo (a tabela com estes resultados não foi apresentada devido à dimensão da matriz [28x28] observada, mas pode ser acessada em https://osf.io/preprints/psyarxiv/svzup_v1?view_only=). Neste trabalho estávamos principalmente interessados em distintos padrões de associações, nomeadamente nas autocorrelações (e.g., Incontrolabilidade T1 vs. T2) considerando cada uma das variáveis dos domínios contemplados nos dois momentos de avaliação estudados. A priori, tendo em conta o intervalo de tempo que mediou os dois momentos de avaliação (pelo menos 12 meses separam os dois tempos), apenas esperávamos obter tamanhos de efeitos pequenos e/ou moderados. Esse foi precisamente o cenário que encontramos em cada um dos domínios avaliados. Concretamente, no caso dos fatores de temporalidade, os coeficientes estavam entre 0,10 (Futuro Ansioso) e 0,39 (Valência). A mediana para o conjunto dos seis fatores envolvidos foi 0,26. Todas as autocorrelações são estatisticamente significativas para o nível de significância convencional ($p < .05$), excetuando a encontrada para o Futuro Ansioso. Quando se considerou o domínio correspondente aos fatores relativos à qualidade de estágio, os coeficientes, em geral, apresentaram uma tendência semelhante à anteriormente descrita para a temporalidade. As correlações situaram-se entre 0,15 (Autonomia) e 0,35 (Oportunidades de Aprendizagem). A mediana para os nove fatores de qualidade percebida do estágio foi 0,18 e, neste caso, todas as correlações são estatisticamente significativas.

Procedeu-se de seguida ao exame do padrão das relações em cada um dos domínios de variáveis (temporalidade e qualidade de estágio) e em cada um dos momentos de avaliação (T1 vs. T2). Isso permitiu averiguar se o padrão entre variáveis do mesmo domínio (e.g., Futuro e Valência no T1) era semelhante ao encontrado no T2. Os dados corroboraram essa hipótese, mostrando que as associações intradomínios apresentavam tendências semelhantes nos dois tempos. Por exemplo, a correlação entre Incontrolabilidade e Passado Negativo, em T1, foi -0,37 e o valor correspondente em T2 foi -0,36. O mesmo padrão foi observado para os fatores da qualidade de estágio (e.g., a correlação entre os fatores Autonomia e Feedback dos Colegas em T1 vs. T2 foi 0,54 e 0,55, respetivamente). A questão, porventura mais importante, diz respeito às ligações interdomínios tal como se produziram em cada um dos dois momentos de avaliação. A este respeito as análises correlacionais mostraram, na generalidade, um padrão de relações cruzadas interdomínios bastante similar para os dados obtidos no 11º e no 12º ano de escolaridade, embora com algumas nuances de permeio. A variável de temporalidade mais fortemente associada com os fatores de qualidade de estágio, em ambos momentos de avaliação, foi a disposição para o Futuro (Mediana de 0,29 e 0,30,

respetivamente para T1 e T2). Todas as correlações são estatisticamente significativas. O escore dos participantes no fator “Futuro” correlacionou mais fortemente, em ambos tempos, com o fator “Feedback do Supervisor” (r 's = 0,32 e 0,35, respetivamente).

O fator Valência (do futuro) foi o que seguidamente revelou um padrão de correlações mais forte com as qualidades de estágio (mediana de correlações de 0,20 e 0,26, no T1 e T2, respetivamente) e todos os coeficientes são estatisticamente significativos. É notável que as pontuações no fator “Valência” também tenham sido mais elevadas com o fator “Feedback do Supervisor” (r 's = 0,28 e 0,39, no T1 e T2, respetivamente). A dimensão Passado Negativo ocupou a terceira posição na força de relação observada com as variáveis de qualidade de estágio (mediana de correlações de 0,20 e 0,23, no T1 e T2, respetivamente). Todas as correlações, em ambos os tempos, são estatisticamente significativas. As dimensões de Incontrolabilidade e Presente Hedonista ocuparam a quarta posição na força de associação que revelaram com as variáveis de qualidade de estágio, mas com algumas nuances assinaláveis (as medianas de incontrolabilidade foram -0,13 e 0,19; as do presente hedónico 0,18 e 0,18, respetivamente em T1 e T2). No T1 todas as correlações da variável Incontrolabilidade com as qualidades de estágio são negativas e maioritariamente estatisticamente significativas. No T2 foi encontrado um misto de correlações negativas e positivas, sendo de assinalar as correlações com os fatores Suporte do Supervisor (0,19), Treino (0,31) e Feedback do Supervisor (0,34). Finalmente, para o fator Futuro Ansioso não se encontraram quaisquer correlações estatisticamente significativas com as qualidades de estágio, tanto em T1 como em T2 (mediana de correlações de 0,03 e 0,02, em T1 e T2, respetivamente).

O último procedimento envolveu o cálculo de regressões lineares múltiplas de modo a estudar o impacto da perspetiva temporal na qualidade de estágio, considerando-se como variáveis dependentes (ou variáveis de critério) as dimensões da qualidade de estágio e como variável independente (ou preditor) a perspetiva temporal. Na Tabela 2 encontram-se as regressões lineares referentes ao primeiro momento de avaliação (T1). Tendo em conta as distintas qualidades de estágio como alvos (critério) na análise, pode observar-se que a perspetiva temporal explica 14% da variância no Feedback do Supervisor ($F = 6,28$; $p < 0,001$), 12 % no Treino ($F = 5,44$; $p < 0,001$), 11% no Suporte do Supervisor ($F = 4,93$; $p < 0,001$), 10% na Clareza das Instruções ($F = 4,44$; $p < 0,001$), 10% na Autonomia ($F = 4,33$; $p < 0,001$), 10% na Variedade de Tarefas ($F = 4,30$; $p < 0,001$), 10% nas Oportunidades de Aprendizagem ($F = 4,24$; $p < 0,001$), 10% no Suporte Social ($F = 3,95$; $p < 0,001$) e 5% no Feedback dos Colegas ($F = 2,11$; $p < 0,053$).

Tabela 2

Regressões lineares das qualidades de estágio nos fatores de perspetiva temporal (T1)

	Autonomia			Feedback dos Colegas			Suporte Social		
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β
	0,31***	0,10		0,23*	0,05		0,30***	0,09	
PI			-0,02			-0,05			-0,07
PN			-0,01			0,09			0,04
PH			0,07			0,03			-0,04
F			0,27**			0,16*			0,30**
V			0,06			-0,02			-0,07
FA			-0,01			-0,01			0,02
	Variedade Tarefas			Aprendizagem			Instruções		
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β
	0,31***	0,10		0,31***	0,10		0,32***	0,10	
PI			0,04			-0,11			-0,17
PN			0,13			0,06			0,04
PH			0,07			0,05			0,01
F			0,23**			0,21*			0,21*
V			-0,02			-0,03			-0,06
FA			0,01			0,01			0,05
	Treino			Supervisor			Suporte		
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β	<i>R</i>	<i>R</i> ²	β
	0,35***	0,12		0,37***	0,14		0,33***	0,11	
PI			0,02			0,03			-0,04
PN			0,12			0,17*			-0,01
PH			0,03			0,04			0,06
F			0,23**			0,19*			0,31***
V			0,02			0,08			-0,04
FA			0,05			-0,10			0,06

Nota. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; † $p < 0,10$. Apenas os valores de R^2 foram apresentados (os valores de R^2 ajustados situaram-se entre 3% e 12%). PI = Perceção de Incontrolabilidade; PN = Passado Negativo; PH = Presente Hedonista; F = Futuro; V = Valência; FA = Futuro Ansioso

Na Tabela 3 encontram-se as regressões lineares múltiplas referentes ao segundo momento de avaliação (T2). Permanecendo as variáveis da qualidade de estágio como variáveis de critério, a temporalidade subjetiva explica 21% da variância no *Feedback* do Supervisor ($F = 28,48$; $p < 0,001$), 14% no Treino ($F = 20,49$; $p < 0,001$), 11% nas Oportunidades de Aprendizagem ($F = 4,26$; $p < 0,001$), 11% no Suporte Social ($F = 3,98$; $p < 0,001$), 10% na Variedade de Tarefas ($F = 3,84$; $p < 0,001$), 10% no Suporte do Supervisor ($F = 3,83$; $p < 0,001$), 10% na Autonomia ($F = 3,71$; $p < 0,01$), 10% na Clareza das

Instruções ($F = 3,06$; $p < 0,01$) e 7% no *Feedback* dos Colegas ($F = 2,53$; $p < 0,05$).

Os modelos de regressão que se realizaram apenas produziram, na sua maioria, com uma exceção (*Feedback* do Supervisor, no T2), efeitos pequenos (usando os valores convencionais fornecidos por J. Cohen (1988) para a estatística f^2 com aplicação direta na regressão múltipla/ANOVA), mas considerando a complexidade do critério que se queria explicar as percentagens de variância explicada 10% e 21%, como as que se obtiveram no estudo não podem, obviamente, ser menosprezadas.

Tabela 3

Regressões lineares das qualidades de estágio nos fatores de perspectiva temporal (T2)

	Autonomia			Feedback dos Colegas			Suporte Social		
	R	R ²	β	R	R ²	β	R	R ²	β
	0,32**	0,10		0,26*	0,07		0,33***	0,11	
PI			0,05			-0,07			-0,02
PN			0,02			0,04			0,06
PH			0,00			-0,05			-0,12
F			0,23*			0,08			0,28**
V			0,12			0,16			0,06
FA			-0,03			-0,01			-0,00
	Variedade Tarefas			Aprendizagem			Instruções		
	R	R ²	β	R	R ²	β	R	R ²	β
	0,32***	0,10		0,34***	0,11		0,31**	0,10	
PI			0,06			-0,13			-0,11
PN			0,15			0,13			0,09
PH			0,03			0,02			-0,06
F			0,15			0,20*			0,15
V			0,08			-0,04			0,07
FA			-0,02			-0,04			0,02
	Treino			Supervisor			Suporte		
	R	R ²	β	R	R ²	β	R	R ²	β
	0,37***	0,14		0,45***	0,21		0,32***	0,10	
PI			0,02			0,08			0,00
PN			0,16*			0,19*			-0,01
PH			-0,04			-0,09			0,03
F			0,18*			0,12			0,27**
V			0,13			0,29**			0,05
FA			0,01			-0,16*			0,02

Nota. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; † $p < 0,10$. PI = Percepção de Incontrolabilidade; PN = Passado Negativo; PH = Presente Hedonista; F = Futuro; V = Valência; FA = Futuro Ansioso.

Discussão

Neste estudo inédito sobre as relações entre as dimensões de perspectiva temporal e as qualidades (percebidas) de estágio de estudantes da via profissional do ensino secundário Português verificámos que apesar de haver estabilidade nos valores de média da maioria das dimensões da perspectiva temporal, esta não é acompanhada de forma idêntica pela Percepção de Incontrolabilidade, constructo que combina simultaneamente uma atitude fatalista e a descrença na eficácia nas ações presentes para alcançar objetivos futuros (Duarte et al., 2022). As experiências de estágio que os estudantes vivenciaram em contexto real de trabalho parecem tê-los ajudado a perceberem a iminente transição como menos incerta e dentro do seu controlo direto.

Relativamente à percepção da qualidade de estágio, verificámos que os respondentes atribuem diferentes graus

de importância às distintas qualidades observadas no decurso dos seus estágios curriculares. Apesar de a qualidade Suporte do Supervisor (7 itens), seguida de Oportunidades de Aprendizagem (5 itens) terem registado valores de média mais elevada, se for tido em consideração o número desigual de itens nas distintas qualidades, a média mais elevada corresponde à dimensão Treino (4 itens), um dado que atesta a importância atribuída pelos participantes do estudo à importância que o estágio lhes oferece para testarem os seus conhecimentos, habilidades e capacidades no contexto de prática profissional protegida (Gamboa et al., 2016; 2020). Pelas diferenças ténues nos valores de média nos dois tempos (T1 e T2) pode concluir-se que a percepção da qualidade do estágio foi bem avaliada pelos estudantes que compunham a amostra e que a experiência em contexto real de trabalho não defraudou as expectativas preexistentes (Duarte et al., 2021). No que concerne aos índices de consistência interna das variáveis em estudo, os

resultados apontam para índices entre aceitáveis e ótimos (Nunnally & Bernstein, 1994), nos dois tempos de avaliação, quer para os fatores da perspetiva temporal, quer para os fatores da qualidade de estágio.

Quanto ao exame das correlações de Pearson, estas variaram bastante consoante o contexto analítico analisado. Por exemplo, quando se examinaram exclusivamente as variáveis de perspetiva temporal ou as variáveis de qualidade de estágio, em geral, as correlações percorreram todo o espectro de efeitos possíveis – fracos, moderados e fortes (Pestana & Gageiro, 2003). Houve uma clara tendência de associações mais fortes entre as diversas operacionalizações das qualidades de estágio do que as que se observaram nos fatores de perspetiva temporal. As comparações intradomínios nos dois momentos de avaliação revelaram relacionamentos muito consistentes entre as variáveis. As análises de correlações interdomínios foram úteis para identificar ligações que presumidamente unem os dois campos de funcionamento psicológico estudados neste trabalho. Efetivamente, verificaram-se associações positivas e estatisticamente significativas entre algumas variáveis da perspetiva temporal com as qualidades de estágio corroborando assim algumas das expectativas que antecipámos. O fator de perspetiva temporal mais fortemente associado com os fatores de qualidade de estágio, nos dois momentos de avaliação, foi o fator “Futuro”, principalmente na associação com o fator “Feedback do Supervisor”. Os estudantes parecem possuir um comportamento dominado pela procura de objetivos e recompensas e pela consideração de consequências futuras do comportamento atual (Zimbardo & Boyd, 1999) aliado à importância dos mecanismos de suporte na definição de objetivos e no envolvimento em atividades como a exploração dos contextos de aprendizagem e de trabalho (Lent & Brown, 2020).

O último procedimento de análise dos dados procurou responder à principal finalidade do estudo – avaliar a relação entre a perspetiva temporal e a qualidade de estágio em dois momentos de frequência do ensino secundário (11º e 12º ano). Tendo recorrido ao cálculo de regressões lineares múltiplas confirmaram-se, na maior parte das condições contempladas, as hipóteses provisoriamente estabelecidas; a perspetiva temporal manifestou-se um preditor das diferentes facetas da qualidade de estágio, tanto no 11º como no 12º ano. Nos dois tempos de avaliação o fator de perspetiva temporal mais fortemente associado com as qualidades de estágio foi o Futuro, uma das (raras) variáveis que geralmente emerge (significativamente) entre as várias equações de regressão. Esta dimensão de perspetiva temporal representa o comportamento dominado pela procura de objetivos e recompensas, e pela consideração de consequências futuras do comportamento atual (Zimbardo & Boyd, 1999). Uma atitude positiva acerca do futuro é um fator protetor e de resiliência face às contrariedades (Duarte et al., 2021), aliada à importância da qualidade

de estágio na obtenção de resultados de carreira desejados (Gamboa et al., 2020), é fundamental para os estudantes que se deparam com uma iminente transição, a do ensino secundário para o mercado de trabalho e/ou o ensino superior.

A opção por um estudo organizado em duas etapas (T1-T2) deveu-se ao facto de querermos perceber se haveria uma evolução na relação entre a perspetiva temporal e a perceção da qualidade de estágio. De facto, houve uma evolução positiva nessa relação: todas as dimensões da qualidade de estágio evoluíram positivamente em função da perspetiva temporal do primeiro (T1) para o segundo momento de avaliação (T2). O tempo (ou a temporalidade) é o ponto de referência cardinal e métrica que os indivíduos usam para organizar, construir, recuperar e interpretar o passado, o presente e antecipar futuras experiências (Kooji et al., 2018; Zimbardo & Boyd, 1999). O estágio permite aos estudantes desenvolver competências relacionadas com a carreira (Sakapurnama & Hasan, 2023) e o sucesso depende das experiências de trabalho significativas e de uma eficaz supervisão (Hendrawan et al., 2024) que podem levar os estudantes a desenvolverem competências de resolução de problemas.

A perspetiva temporal é uma componente importante nas escolhas de carreira uma vez que está relacionada com a propensão para olhar para o futuro (Savickas, 2020). Mais especificamente, a perspetiva temporal é um fator chave na tomada de decisão de carreira que implica na capacidade de antecipar o futuro (Masdonati et al., 2024). Indivíduos com uma elevada perspetiva temporal de futuro tendem a pensar mais positivamente sobre o seu futuro académico e profissional, atribuem mais valor à concretização de objetivos futuros distantes e veem a utilidade de objetivos futuros valorizada e positiva (Andre et al., 2022). A tomada de decisão de carreira tornou-se uma tarefa complexa, uma vez que o processo de antecipação de uma carreira é dificultado por um mercado de trabalho em constante mudança (Lent & Brown, 2020) e onde o ambiente profissional é caracterizado pela diversidade (Masdonati & Rossier, 2021). Estas decisões têm geralmente consequências a longo prazo no desenvolvimento vocacional dos jovens e na sua integração positiva na comunidade (Silva et al., 2021). É, por isso, necessário o estabelecimento de objetivos de carreira (Stremersch et al., 2021) através da experiência de trabalho que os estágios proporcionam (Gamboa et al., 2020) uma vez que a complexidade do mercado de trabalho e a ausência de caminhos definidos comprometem o sucesso na transição (Okey-Sommerville & Sholarios, 2022).

Considerações Finais

Em futuras investigações, e assinalando uma das principais limitações do estudo, sugerimos a possibilidade

de alargar a amostra a estudantes de diferentes anos de escolaridade e de outras regiões de Portugal. Por outro lado, este estudo cingiu-se apenas a dois momentos de avaliação o que só possibilita o teste de relações lineares das trajetórias de desenvolvimento. Neste sentido, será necessário aumentar o número de medições num intervalo temporal. Será, igualmente, importante elaborar estudos longitudinais que abranjam estudantes de todo o ciclo de formação do ensino secundário profissionalizante (10º, 11º e 12º anos).

No que se refere às contribuições deste estudo, pensamos que a sua relevância se prende com a problemática centrada no papel conjunto da perspectiva temporal e da qualidade de estágio, especialmente devido à escassez de estudos que avaliam estes dois construtos. Quanto às implicações que este estudo poderá ter para a intervenção vocacional, salientamos a necessidade de os psicólogos escolares poderem recorrer ao estágio e à perspectiva temporal como modalidades de intervenção para o desenvolvimento de trajetórias saudáveis em momentos de transição ecológica. São, por isso, necessários programas e atividades psicoeducativas com o propósito de mobilizar estratégias adaptativas nos jovens que têm de lidar com as iminentes transições, tentando perceber os objetivos futuros dos estudantes: a entrada imediata para o mercado de trabalho ou o ingresso no ensino superior.

Com o propósito de ampliar as possibilidades de sucesso em intervenções vocacionais no contexto do ensino

secundário profissionalizante, seria vantajoso incorporar a perspectiva temporal e as qualidades de estágio. É necessária uma tipologia de perfis psicossociais dos estudantes e, para tal, o recurso ao Modelo Multidimensional da Temporalidade Subjetiva para o ensino secundário aliado às qualidades de estágio será de grande importância para que se crie perfis mais adaptados para lidar com toda a incerteza atual, principalmente no mundo do trabalho. Para o sucesso das intervenções vocacionais deve promover-se o debate com autores que tratam das transições escolares, nomeadamente os professores, os supervisores do estágio e os psicólogos de orientação vocacional e de carreira. A orientação vocacional deve privilegiar atividades que desenvolvam a capacidade dos jovens para planear e antecipar cenários hipotéticos a longo prazo. Estas atividades irão desenvolver nos jovens com perspectivas temporais restritas as estratégias de *coping* adequadas para enfrentarem com mais confiança os problemas em torno do processo de desenvolvimento vocacional.

Declaração de conflito de interesses

Não existem conflitos de interesses relacionados com este trabalho

Declaração sobre o uso de inteligência artificial

O conteúdo deste artigo foi inteiramente elaborado sem o uso de inteligência artificial para a sua criação.

Referências

- Andre, A., Koene, S., Wal, J. J., Schuitema, J. A., & Peestma, T. T. D. (2022). Learning under stress: The moderating role of future time perspective, In D. E. McIntosh (Eds.), *Psychology in the Schools*, 59(4), (pp. 800-816). John Wiley and Sons.
- Barnett, M. D., Melugin, P. R., & Hernandez, J. (2020). Time perspective, intended academic engagement, and academic performance. *Curr. Psychol.*, 39, 761-767. <https://doi.org/1007/s12144-017-9771-09>
- Blustein, D. L. & Flores, L. Y. (2023). *Rethinking work: Essays on building a better workplace*. Taylor & Francis.
- Boyd, J. N. & Zimbardo, P. G. (1997). Constructing time after death: The transcendental future time perspective. *Time and Society*, 6(1), 35-54. <https://doi.org/10.1177/0961463X97006001002>
- Boyd, J. N. & Zimbardo, P. G. (2005). Time Perspective, Health, and Risk Taking, In A. Strathman & J. Joreman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time. Theory research and application*, (pp. 85-107). Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale NJ: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Damásio, D. F., Dell'Àglio, D. D., & Paixão, M. P. (2020). Perspectiva temporal futura: Teorias, constructos e instrumentos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 215-232. <http://dx.doi.org/10.26707/1084-7270/2020v21n208>
- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2021). Qualidade de estágio: Estudo das diferenças em dois momentos de frequência do ensino secundário profissionalizante. In V. Gamboa, L. S. Vieira, C. Martins, S. Rodrigues, A. D. Silva, & M. C. Taveira (Eds.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Desenvolvimento e Bem-estar nos Contextos de Trabalho e de Formação*, (pp. 182-191). APDC.

- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2022). Perspetiva Temporal no ensino secundário: Efeitos do tipo de ensino e sexo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 23(1), 91-101. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2022v23n208>
- Duarte, F. C., Silva, J. T., Paixão, M. P. (2020). A Organização da Temporalidade Subjetiva: Contributos para a identificação de perfis de adaptabilidade de carreira no ensino secundário. In M. O. Teixeira, I. Janeiro, C. Sampaio, A. D. Silva, & M. Bagardi (Eds.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Novos Contributos da Investigação e Prática*, (pp. 50-60). APDC.
- Duarte, F. C., Silva, J. T., Paixão, M. P., & Gamboa, V. M. (2023). Inventário da Qualidade de Estágio: Impacto de variáveis sociodemográficas e vocacionais no ensino profissionalizante. In M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, B. Duarte, L. Almeida, J. C. Brenlla, & A. C. Santos (Eds.), *Actas del XVII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía / IV Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía*, (pp. 434-447). Universidade de Coruña.
- Frainer, J. & Janeiro, I. N. (2023). Career flexibility and its relation to time perspective: A study with college students in Portuguese context. *Front. Psychol.* 14: 1078752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1078752>
- Gamboa, V. M. (2011). *O impacto da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional de estudantes dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Algarve, Portugal.
- Gamboa, V. M., Paixão, M. P., & Jesus, S. N. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 78-87. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.009>
- Gamboa, V., Paixão, M. P., Gomes, I., & Paixão, O. (2016). A qualidade de estágio prediz a satisfação: Estudo com alunos do Ensino secundário profissionalizante. *Omnia*, 5, 93-104. <https://doi.org/10.23882/OM5-2016-10-08>
- Gamboa, V. M, Paixão, M. P., Silva, J. T., & Taveira, M. C. (2020). Career Goals and Internship Quality among VET Students. *Journal of Career Development*, 48(6), 1-16. <https://doi.org/10.1177/089845320902269>
- Hendrawan, B., Novianto, R. A., & Sahara, S. (2024). Development of website-based information system to facility students in finding internship opportunities. *International Journal Software Engineering and Computer Science*, 4(2), 595-603. <https://doi.org/10.35870/ijsecs.v4i2.2561>
- Husman, J. & Lens, W. (1999), The role of the future in student motivation. *Education Psychology*, 34(2), 113-125. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Husman, J. & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>
- Janeiro, I. N. (2012). O Inventário da Perspetiva Temporal: Estudo de Validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(34), 117-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645438006>
- Kooji, D. T. A., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867-893. <https://doi.org/10.1037/ap10000306>
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Lo Presti, A. & Gamboa, V. (2021). Employability and career success: A bridge for the school-to-work transition. In V. Gamboa, M. O. Teixeira, L. S. Vieira, C. Martins, S. Rodrigues, A. D. Silva, & M. C. Taveira, (pp. 16-27). *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Desenvolvimento e Bem-Estar nos Contextos de Trabalho e de Formação*, (pp. 16-27). APDC.
- Masdonati, J., Brasier, C. E., Kekki, M., Parmentier, M., & Neale, B. (2024). Quantitative longitudinal research in vocational psychology: A methodological approach to enhance the study of contemporary careers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10775-024-09692.5>
- Masdonati, J. & Rossier, J. (2021). Vers une orientation au service de la durabilité. In V. Cohen-Scali, (Ed.), *Défis contemporains et nouvelles perspectives*, (pp. 269-283). Univers Psy.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed). McGraw-Hill.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Belgium: Leuven University Press.
- Okay-Sommerville, B., & Sholaris, D. (2022). Focused for some exploratory others : 21 Job Research Strategies and Successful University-to-Work in the Context of Labor Market Ambiguity. *Journal of Career Development*, 49(1), 126-143. <https://doi.org/10.1177/08948453211016058>

- Ortuño, V. C., Janeiro, I. N., Paixão, M. P., Esteves, C., & Cordeiro, P. (2017). Um Novo Modelo Multidimensional da Perspetiva Temporal. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 45(3), 71-84. <https://doi.org/10.1021865/RIDEP45.3.06>
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para as Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (3ª ed.). Sílabo.
- Ringle, P. M., & Savickas, M. L. (1983). Administrative leadership; Planning and time perspective. *Journal of Higher Education*, 54(6), 649-661. <https://doi.org/10.2307/1981935>
- Sakapurnama, E. & Hasan, S. A. (2023). The effect of internship quality toward self-perceived employability through mediation of reduced career-entry worries: Evidence from final year students of universitas Indonesia. *The Asian Journal of Technology Management*, 16(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.12695/ajtm.2023.16.1.1>
- Savickas, M. L. (2016). Reflexion and reflexivity during life design interventions: Comments on career construction counselling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84-89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.001>
- Savickas, M. L. (2020). Career construction theory and counselling model. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (3rd ed., pp. 155-200). John Wiley and Sons.
- Silva, J. T., Ramos, L. A., & Miguel, J. P. (2021). Validade estrutural da versão Portuguesa do SDDQ-34. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Eds.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 515-527). Universidade do Minho.
- Stremersh, S., van Hove, G., & van Hoofi, E. (2021). How to successfully manage the school-to-work transition: Integrating job search quality cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 131, 103-113. <https://doi.org/1016/j.jvb.2021.103643>
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: Valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1277-1288. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zimbardo, P. G. Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risk drinking. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007-1023. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00113-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00113-X)

Recebido: 04/02/2025

1ª reformulação: 02/06/2025

2ª reformulação: 10/07/2025

Aceito: 31/07/2025

Sobre os autores:

Francisca Duarte é psicóloga, doutora em Psicologia pela Universidade de Coimbra (Universidade de Lisboa) e Membro do Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3981-1030>

E-mail: duartefc1417@gmail.com

Maria Paula Paixão é psicóloga, doutora em Psicologia pela Universidade de Coimbra. Atualmente é Diretora da Faculdade, Presidente dos Conselhos Científico e Pedagógico, Professora Associada e Membro CINEICC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-8461>

E-mail: mppaixao@fpce.uc.pt

José Tomás da Silva é psicólogo, doutor em Psicologia pela Universidade de Coimbra. Atualmente é Professor Associado, Membro do Laboratório de Avaliação Psicológica e Psicometria, e Membro do Centro de estudos Sociais (CES).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9995-8221>

E-mail: jtsilva@fpce.uc.pt

Joaquim Armando Ferreira é psicólogo, doutor em Psicologia pela Universidade de Coimbra. Atualmente é Professor Catedrático e Membro do Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1733-5854>

E-mail: jferreira@fpce.uc.pt