

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VALIDAÇÃO DA VERSÃO REDUZIDA DO INVENTÁRIO DE VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO

Susana M. Caires¹ - Universidade do Minho, Braga, Portugal

Leandro S. Almeida - Universidade do Minho, Braga

Diana A. Vieira - Instituto Politécnico do Porto, Vila do Conde, Portugal

RESUMO

No presente trabalho é apresentado o processo de validação da versão reduzida do *Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – versão para a formação de professores* (Caires, Almeida & Vieira, 2009), uma escala de auto-relato construída com o objectivo de avaliar – na perspectiva do formando - os aspectos mais relevantes do seu estágio, uma experiência ocorrida no final do curso e correspondendo à estreia na docência. O Inventário foi aplicado a uma amostra de 295 estagiários, por via postal, um mês antes da conclusão do estágio. A versão reduzida é constituída por 28 itens, distribuídos por quatro factores, explicando 49% da variância total dos itens: Aprendizagem e supervisão (10 itens); Impacto físico e emocional (6 itens); Socialização e adaptação à instituição (6 itens); e Aspectos vocacionais (6 itens). O instrumento foi submetido a análise factorial confirmatória no programa EQS (versão 6.1) e os resultados evidenciam índices de ajustamento satisfatórios.

Palavras-chave: Construção de instrumentos; Formação Profissional; Vivências e percepções dos estagiários.

THE PRACTICUM IN INITIAL TEACHER EDUCATION: VALIDATION OF THE SHORT VERSION OF THE INVENTORY OF EXPERIENCES AND PERCEPTIONS OF THE TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

The aim of this study is to assess, through confirmatory factor analysis, the psychometric characteristics of the short version of the Inventory of Experiences and Perceptions of the Teaching Practice. This self-report measure evaluates - according to the student teacher's perspective - the most significant aspects of the practicum, an experience that takes place by the end of the course and corresponding to the first teaching contact. Two hundred and ninety five student teachers participated in this study. This short version is composed of 28 items, explaining 49% of the total variance and distributed among four factors: Learning and supervision (10 items); Emotional and physical impact (6 items); Professional and institutional socialization (6 items); and, Vocational aspects (6 items). This instrument was submitted to confirmatory factor analysis and the results presented satisfactory adjustment indexes.

Keywords: Instrument development; Professional Education; Student teachers' experience.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento, aprendizagem e socialização profissional dos professores-estagiários têm sido alvo de estudo e discussão alargados ao longo das últimas décadas, caracterizando-se a extensa produção nesta área por uma multiplicidade de investigações e publicações especificamente orientadas para a exploração de diferentes aspectos do *Tornar-se professor*. A par de uma diversidade de grelhas teóricas que procuram ler esta realidade, são

também inúmeras as dimensões e processos explorados, bem como distinto o nível de complexidade, aprofundamento e sistematização encontrado entre tais investimentos. O espectro dos temas investigados vai desde as dimensões social e/ou política do *Tornar-se professor* (Flores & Day, 2006; Kuzmic, 1994; Lacey, 1977; McNally, Cope, Inglis & Stronach, 1994; Sanches & Petrucci, 2002; Zeichner & Gore, 1990), passando pelo estudo das cognições, crenças e processos de aquisição de conhecimento sobre o *como ensinar* (Calderhead, 1991; Haritos, 2004; Kagan, 1992; Marcelo, 1998; Rodriguez, 1993; Thiessen, 2000) até, por exemplo, à exploração da forma como os professores-estagiários reflectem e questionam as suas acções e constroem o seu estilo de ensino (Burn, Hagger & Mutton, 2000;

¹ Contato:

Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia,
Campus de Gualtar, 4710-057 Braga/Portugal (Tel +351 253 604
602 FAX +351 253 604 221. E-mail: scaires@netcabo.pt.

Lee, H. J., 2005; Schulz, 2005; Schulz & Maddzuk, 2005). O papel do supervisor no processo de desenvolvimento e inserção profissional dos professores neófitos ou as preocupações, dúvidas, medos e expectativas associadas a esta primeira abordagem à profissão docente têm sido igualmente alvo de vários estudos e publicações (Alarcão & Tavares, 2003; Caires, 2003; Caires & Almeida, 2005; Fuller & Bown, 1975; Head, Hill & McGuire, 1996; Kyriacou & Stephens, 1999; Machado, 1996; Mendes, 2002; Zeichner, 1993). De entre a diversidade (e dispersão) dos investimentos realizados uma tendência subsiste: estudos qualitativos, maioritariamente fundamentados em entrevistas, diários/registos pessoais e/ou observações naturalistas, centrados na análise de realidades/contextos muito específicos e tomando geralmente amostras de dimensões restritas. Apesar da riqueza e aprofundamento permitido por este tipo de metodologias, dificuldades colocam-se ao nível da sua generalização e/ou comparação entre diferentes universos.

Cientes destas limitações, e pretendendo contribuir para a edificação de uma grelha de avaliação e análise capaz de identificar, sintetizar e integrar alguns dos aspectos mais significativos do *Tornar-se professor*, os autores investiram na construção de um instrumento de natureza mais quantitativa: O *Inventário de Vivências e Percepções do Estágio (versão para a formação de professores²)* [IVPE(FP)] (Caires, 2003; Caires & Almeida, 2000; 2001a). O Inventário alicerça-se numa concepção desenvolvimentista e ecológica do processo em análise, e atende ao seu carácter complexo, dinâmico e pluridimensional. Assim sendo, assume o *Tornar-se professor* como um processo que implica o formando como um todo, nas múltiplas facetas do seu desenvolvimento (e.g. conhecimentos, crenças, comportamentos, atitudes e afectos) e como largamente condicionado pelas tarefas, agentes e contextos onde tem lugar, bem como pelas dinâmicas e sinergias estabelecidas entre estes (Britzman, 1991; Bullough, 1997; Caires, 2003; Flores & Day, 2006; Zeichner & Gore, 1990).

As cinco dimensões em que se alicerça o IVPE(FP) – (i) Socialização profissional e institucional; (ii) Aprendizagem e desenvolvimento profissional; (iii) Aspectos sócio-emocionais; (iv)

Apoio/Recursos/Supervisão e (v) Aspectos vocacionais –, procuram, assim, captar a pluridimensionalidade e o carácter sistémico do fenómeno em estudo. A edificação das mesmas dimensões resultou de uma revisão da literatura na área e procurou operacionalizar aqueles que são apontados como alguns dos aspectos mais significativos da experiência de estágio, quer pelo protagonismo que assumem nas vivências do estagiário, quer pelo seu impacto no desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros professores. Destaque-se a perspectiva fenomenológica do instrumento, centrada na exploração do repertório experiencial dos professores-estagiários. Assim, por intermédio das cinco dimensões tomadas, o IVPE(FP) procura sintetizar as principais vivências e percepções do formando relativamente à sua experiência de estágio, dando a conhecer as suas percepções de aquisição e desenvolvimento, bem como as dificuldades, preocupações e tensões vivenciadas ao longo deste processo.

Na dimensão (i) *Socialização profissional e institucional* são exploradas as percepções do professor-estagiário relativamente ao seu processo de integração na escola e na classe docente. O tipo de relação estabelecida com os outros professores e direcção da escola, o grau de satisfação relativamente aos recursos disponibilizados, ou as principais dificuldades vivenciadas em termos da adaptação à cultura e normas da escola ou ao meio envolvente são exemplos de alguns dos aspectos aqui explorados. Saliente-se a relevância desta dimensão sócio-institucional não apenas como uma das tarefas mais desafiantes do estágio (Bruckerhoff & Carlson, 1995; McNally & cols., 1994; Sanches & Petrucci, 2002) mas pelas significativas repercussões que a qualidade do processo de socialização dos professores poderá ter na sua *performance* em sala de aula, na sua identidade profissional, no modo como evoluem e se desenvolvem na profissão e/ou no tipo de professor em que se vêm a tornar (Ashforth & Saks, 1996; Flores & Day, 2006; Lacey, 1977; McNally et al., 1994; Zeichner & Gore, 1990; Krecic & Grmek, 2008).

Na dimensão (ii) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional*, explora-se o contributo dos estágios ao nível da capacitação destes formandos para o exercício da docência. A diversidade de experiências de âmbito pedagógico (incluindo a planificação, ensino e avaliação), o desenvolvimento de um trabalho em parceria e sob a

² A anterior designação do instrumento era a de *Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – versão para as Licenciaturas em Ensino*.

orientação de um profissional mais experiente, e/ou o envolvimento dos estagiários no largo espectro de responsabilidades inerentes ao papel de professor (dentro e fora da sala de aula) fazem deste um momento privilegiado de formação e aprendizagem (Britzman, 1991; Caires, 2003; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004). A resolução de problemas reais, a manipulação das inúmeras ferramentas da profissão, a interação com diversos actores sociais (alunos, professores, pais, auxiliares da acção educativa...), ou o contacto e a reflexão (individual ou conjunta) sobre questões como as dimensões política, social e ética do Ensino são igualmente apontados como importantes promotores do desenvolvimento e aprendizagem que têm lugar durante o estágio (Marcelo, 1996; McNally et al., 1994; Sanches & Petrucci, 2002; Schön, 1992). Assim, nesta dimensão, exploram-se as percepções dos estagiários relativamente às competências e conhecimentos adquiridos, destrezas desenvolvidas (ao nível pedagógico, científico, pessoal, interpessoal), grau de abrangência e diversidade das experiências de aprendizagem ou, ainda, o papel de diferentes agentes (e.g. pares, outros professores) na promoção ou facilitação dessas aprendizagens.

Na dimensão (iii) *Aspectos Sócio-emocionais*, a ênfase é dada ao impacto do estágio ao nível biopsicossocial, encerrando aspectos como a auto-imagem do estagiário e o seu bem-estar físico e/ou psicológico ou fisiológico (e.g. alterações nos padrões de sono e de apetite/alimentação, stresse, labilidade emocional). A centração nesta vertente dos estágios prende-se com a constatação dos múltiplos impactos desta experiência no funcionamento global do indivíduo, decorrentes da diversidade, novidade, intensidade e exigência das tarefas que coloca aos seus formandos (Caires, 2001, 2003; Capel, Leask & Turner, 1997; Head, Hill & McGuire, 1996; Machado, 1996).

Na dimensão, (iv) *Apoio/Recursos/Supervisão*, exploram-se, essencialmente, as percepções do estagiário relativamente a vários aspectos ligados ao apoio e acompanhamento assegurados pelos supervisores da escola e da universidade. Responsável pela delimitação dos objectivos, planificação e avaliação das práticas dos estagiários, pelo questionamento e reflexão sobre as mesmas, ou pelo acompanhamento e apoio do neófito nas suas primeiras incursões no ensino e na escola que o acolhe, a figura do supervisor é apontada como central no desenvolvimento sócio-profissional dos estagiários

(Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Alarcão & Tavares, 2003; Caires & Almeida, 2005; Galvão, 1996; Mendes, 2002). A par de uma importante fonte de aprendizagem e de facilitador das transições ecológicas que têm lugar durante o estágio, o supervisor assume-se também como uma importante fonte de apoio emocional, emergindo como um factor protector, com expressivas implicações no bem-estar do estagiário quando enquadrado numa relação significativa, emocionalmente carregada e pautada pelo respeito mútuo, confiança e apoio (Acheson & Gall, 1997; Alarcão & Tavares, 2003; Caires & Almeida, 2001a; Calderhead & Shorrock, 1997; Soares, 1995). Nesta dimensão, são também alvo de avaliação questões mais ligadas à satisfação do estagiário em torno do apoio logístico e instrumental que lhe são assegurados pela universidade (e.g. recursos de apoio às necessidades formativas do estagiário, como seja bibliografia, computadores, instrumentos de avaliação...).

Por último, na dimensão (v) *Aspectos vocacionais*, averigua-se o impacto do estágio na esfera vocacional. Representado, para muitos, uma primeira experiência de exploração do Mundo do Trabalho (e a si próprios enquanto profissionais) o estágio oferece um conjunto de experiências marcantes na exploração, definição e previsão de um projecto de realização pessoal e social destes jovens (Bullough, Knowles & Crow 1991; Caires & Almeida, 2001b, 2005; Serow, 1998). O vestir a pele de professor, o convívio com os seus pares e com os alunos, a exploração dos bastidores da docência e da instituição-escola, ou, a experiencição das rotinas, tarefas e responsabilidades do quotidiano de um professor são exemplo das múltiplas experiências com significativo impacto no desenvolvimento vocacional dos quase-professores. O questionamento em termos da vocação detida; o grau de realização pessoal, profissional ou económico que antevêm no seio da profissão; o desenvolvimento de novas áreas de interesse ou a ponderação de uma série de questões relativas à sua transição para o Mercado de Trabalho (e.g. saídas profissionais, competição, formação adicional) emergem em resultado de um contacto mais aprofundado com a docência e são alvo de exploração nesta quinta dimensão do IVPE(FP).

Esta primeira versão do Inventário para as Licenciaturas em Ensino (63 itens organizados em torno de uma escala *likert* de 5 pontos) foi alvo de validação no âmbito da tese de doutoramento da primeira autora (Caires, 2003), atestando-se a sua

robustez métrica bem como a utilidade enquanto ferramenta de avaliação e intervenção na área [Socialização profissional e institucional ($\alpha=.80$); (ii) Aprendizagem e desenvolvimento profissional ($\alpha=.67$); (iii) Aspectos sócio-emocionais ($\alpha=.81$); (iv) Apoio/Recursos/Supervisão ($\alpha=.76$) e (v) Aspectos vocacionais ($\alpha=.74$)].

Entretanto, em Portugal, no ano lectivo de 2005/6, os estágios pedagógicos da formação inicial de professores sofreram alterações na sua organização e funcionamento, em resultado de mudanças legislativas. De entre as alterações mais significativas destacam-se a retirada de turmas próprias ao estagiário (quando antes tinha duas turmas sob a sua inteira responsabilidade), a passagem da prática lectiva supervisionada para as turmas do supervisor da Escola e a consequente mudança do anterior estatuto de professor-contratado (com remuneração) ao de aluno-estagiário (sem remuneração). Na sequência da reestruturação ocorrida foram necessários novos ajustamentos ao IVPE(FP). As alterações traduziram-se, essencialmente, na adaptação do conteúdo de alguns itens à nova realidade e ao acrescento de sete itens versando aspectos que o novo modelo fez emergir (e.g. partilha de turmas com o supervisor, menos experiência lectiva, gestão entre o papel de professor e o de observador). Em resultado deste investimento surgiu o *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio – Versão para o novo modelo de Estágios Pedagógicos* (Caires, Almeida & Moreira, 2006), com um total de 70 itens, quatro dos quais qualitativos/abertos. Dada a elevada extensão do Inventário e as dificuldades inerentes ao seu preenchimento, cotação e interpretação, o principal objectivo do presente trabalho consistiu na construção e validação de uma versão reduzida do mesmo. Através da análise factorial confirmatória procura-se testar se as quatro dimensões, mesmo que correlacionadas entre si, são plausíveis nesta versão reduzida do inventário. Ao mesmo tempo, pretende-se que os itens escolhidos se reportem, apenas, ao respectivo factor ou dimensão.

MÉTODO

Participantes

O estudo contou com um total de 295 participantes, oriundos dos três grupos de formandos que realizaram o seu estágio à luz do novo modelo (de 2005/6 a 2007/8), contemplando alunos de 9 cursos de Licenciatura em Ensino, nas áreas das

Ciências Exactas (e.g. Biologia/Geologia, Física e Química, Matemática) e das Letras e Humanidades (e.g., Inglês-Alemão, Português, História). Tratou-se de um grupo composto por 79% de elementos do sexo feminino ($n=233$), com idades compreendidas entre os 22 e os 48 anos e com uma média etária girando em torno dos 24,7 anos ($D.P=3,74$).

Instrumento

A versão reduzida do IVPE(FP): O IVPE(FP) – r resulta de uma prévia análise factorial exploratória numa amostra independente, método de extracção em factores principais (*principal axis factoring*), rotação *varimax*, com um ponto de corte $> 0,4$ nas saturações dos itens no factor. Estas análises foram efectuadas no programa SPSS (versão 16) e após a análise do *scree plot* e do critério de valor próprio > 1 , experimentou-se a solução para 4 e 5 factores. A versão com maior percentagem de variância explicada e melhor adequação em termos substantivos foi a versão de 4 factores. Assim, a versão abreviada do IVPE(FP), com um *alpha* de Cronbach de 0,88, é constituída por 28 itens que explicam 49% da variância total, distribuídos por 4 factores: Aprendizagem e supervisão (10 itens, $\alpha = 0,86$; 26% variância); Impacto físico e emocional (6 itens, $\alpha = 0,83$; 10% variância); Socialização e adaptação à instituição (6 itens, $\alpha = 0,77$; 7% variância); e, Aspectos vocacionais (6 itens, $\alpha = 0,71$; 6% variância). Este artigo testa esta estrutura factorial do inventário, recorrendo-se à análise factorial confirmatória. Espera-se, assim, uma estrutura interna do IVPE(FP)-r constituída por quatro factores correlacionados entre si, antecipando-se que cada item deverá apenas saturar no respectivo factor de pertença.

Procedimentos

Qualquer uma das aplicações do Inventário (ano lectivo 2005/6, 2006/7 e 2007/8) teve lugar um mês antes do final do estágio. A opção por afastar o mais possível a sua administração do momento da avaliação dos estágios prendeu-se com a possibilidade de as respostas dos formandos serem contaminadas pela sua satisfação/insatisfação com a classificação final. Os questionários foram enviados aos estagiários, via carta, para as escolas onde se encontravam a estagiar, sendo a sua devolução feita igualmente via correio. No envelope com o questionário seguia, também, uma explicitação dos objectivos e procedimentos do estudo, o pedido de colaboração dos estagiários, e, um envelope selado

com o endereço do investigador, a quem o questionário deveria ser devolvido. Garantias foram dadas ao nível da confidencialidade e anonimato das

suas respostas. Por último, a análise factorial do inventário foi realizada através do programa EQS 6.1.

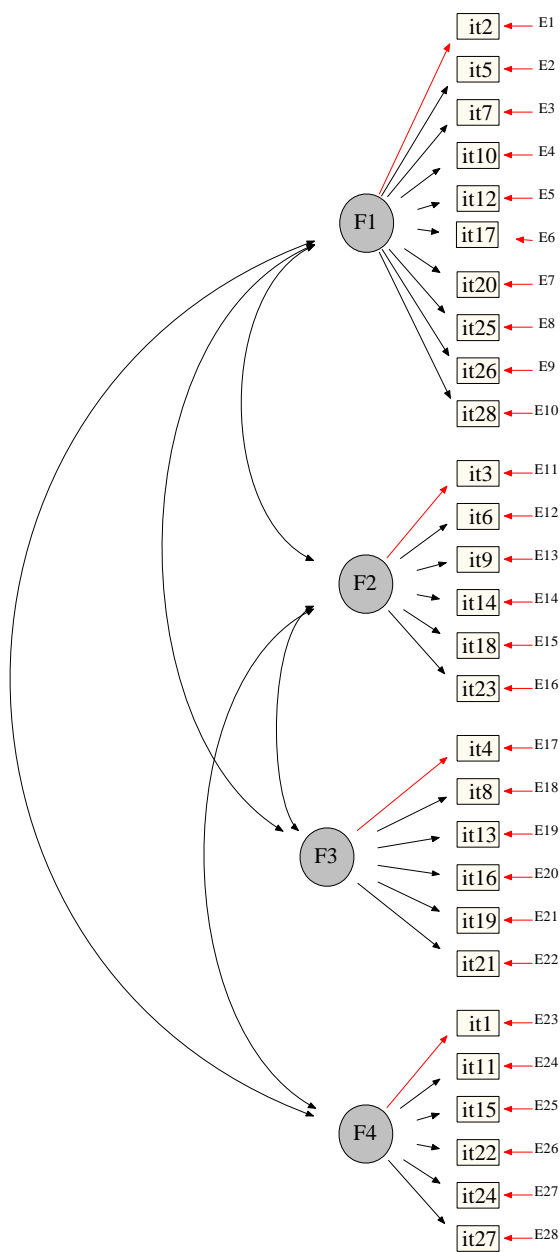


Figura 1 - Representação gráfica do modelo do IVPE(FP) - r

RESULTADOS

Na estimação iterativa dos parâmetros optou-se, num primeiro passo, pelo modelo de máxima verosimilhança assumindo multinormalidade. No entanto, ao verificar-se a violação da multinormalidade revelada pelo valor de teste de

Mardia superior a 5 (Byrne, 2006), optou-se pelo método robusto.

Os valores das médias, desvios padrão, assimetria e achatamento dos 28 itens do IVPE(FP)-r são apresentados na Tabela 1. As médias dos resultados nos itens situam-se entre 2,62 e 4,40, havendo apenas dois itens que apresentam médias fora deste

intervalo, nomeadamente os itens 3 e 14, ambos com uma média de 2,07. Uma vez que a escala de resposta é constituída por 5 pontos e os valores dos desvios padrão são, na sua maioria, superiores à unidade, parece haver uma adequada variabilidade nas respostas. Os valores de assimetria e de achatamento de cada item não sugerem violação da normalidade,

excepto no que diz respeito aos itens constituintes do factor 4. De facto, o valor do teste multivariado de Mardia indica a violação da normalidade multivariada (Coeficiente de Mardia = 98,61; Estimativa normalizada = 20,66), o que nos levou, tal como referido anteriormente, à opção pela utilização do método robusto de estimação.

Tabela 1. Médias, desvios padrão, assimetria e achatamento dos itens do IVPE(FP) -r

| Nº item | M | DP | Assimetria | Achatamento |
|---------|------|------|------------|-------------|
| 2 | 3,81 | 1,05 | -0,71 | -0,10 |
| 5 | 3,88 | 1,04 | -0,89 | 0,28 |
| 7 | 3,65 | 0,99 | -0,58 | -0,00 |
| 10 | 3,19 | 1,11 | -0,20 | -0,48 |
| 12 | 2,79 | 1,21 | -0,03 | -0,94 |
| 17 | 2,76 | 1,26 | 0,07 | -0,54 |
| 20 | 3,55 | 1,21 | -0,53 | -0,54 |
| 25* | 3,71 | 1,19 | -0,69 | -0,31 |
| 26 | 3,94 | 0,98 | -1,02 | 0,84 |
| 28 | 3,67 | 1,06 | -0,66 | 0,08 |
| 3* | 2,07 | 1,04 | 0,75 | -0,03 |
| 6* | 3,91 | 1,40 | -0,89 | -0,63 |
| 9* | 3,03 | 1,24 | -0,08 | -0,90 |
| 14* | 2,07 | 1,06 | 0,89 | 0,24 |
| 18* | 2,62 | 1,38 | 0,42 | -1,01 |
| 23* | 2,76 | 1,38 | 0,24 | -1,13 |
| 4 | 3,39 | 1,15 | -0,58 | -0,37 |
| 8 | 3,51 | 1,08 | -0,47 | -0,20 |
| 13* | 3,59 | 1,14 | -0,62 | -0,27 |
| 16* | 3,55 | 1,01 | -0,30 | -0,43 |
| 19* | 3,04 | 1,19 | -0,12 | -0,79 |
| 21 | 3,58 | 1,07 | -0,44 | -0,40 |
| 1 | 3,44 | 1,08 | -0,43 | -0,32 |
| 11* | 4,40 | 0,98 | -1,81 | 2,80 |
| 15 | 4,16 | 0,91 | -1,41 | 2,46 |
| 22 | 4,15 | 0,95 | -1,29 | 1,67 |
| 24 | 4,40 | 0,66 | -1,07 | 2,01 |
| 27 | 3,85 | 1,01 | -0,80 | 0,32 |

Nota: * Estes itens são recodificados.

Para identificar o modelo, o coeficiente não-estandardizado do primeiro item de cada factor foi fixado em 1,00 de forma a estabelecer a métrica dos factores no modelo (Byrne, 1994, 2006). O modelo do IVPE(FP)-r revelou um valor de S-B χ^2 (344) de 837,019 ($p < 0,001$) e ao analisarmos outras estatísticas de ajustamento do modelo (CFI, *Comparative Fit Index* = 0,791; RMSEA, *root mean square error of approximation* = 0,070, com um intervalo de confiança entre 0,064 e 0,076) verificamos que o IVPE(FP)-r apresentou índices de ajustamento com valores pouco satisfatórios. Deste modo, através da análise das propostas de re-especificação do Modelo fornecidas pelo *Lagrange*

*Multiplier Test*³, e tendo em atenção as recomendações de MacCallum (1986) quanto a este procedimento, optamos por libertar um parâmetro e permitimos a estimação da covariância erro entre dois itens (itens 12 e 17). Seguidamente, procedemos de modo semelhante, isto é, re-especificamos o modelo, passo a passo, permitindo a estimação de mais três covariâncias erro (itens 15 e 22; itens 1 e 7; e, itens 7 e 27). Na Tabela 2 são apresentadas as estatísticas de ajustamento do modelo inicial (modelo

³ Este teste é fornecido pelo programa EQS e informa o investigador acerca dos parâmetros fixos que, se forem libertados, aumentarão o ajustamento do modelo de forma significativa.

1) e dos modelos re-especificados. Deste modo, a solução final (Modelo 5) apresentou índices de ajustamento com valores satisfatórios [S-B χ^2 (340) =

567,384 ($p < 0,001$); CFI = 0,903; RMSEA = 0,048, com um intervalo de confiança entre 0,041 e 0,054].

Tabela 2. Análise factorial confirmatória do IVPE(FP) - r

| | S-B χ^2 | GL | CFI | RMSEA (IC 90%) |
|--------------------------------|--------------|-----|-------|---------------------|
| modelo 1 (M1) | 837,019 | 344 | 0,791 | 0,070 (0,064;0,076) |
| modelo 2 = M1 + cov (e12, e17) | 659,087 | 343 | 0,866 | 0,056 (0,049;0,062) |
| modelo 3 = M2 + cov (e15, e22) | 606,035 | 342 | 0,888 | 0,051 (0,044;0,058) |
| modelo 4 = M3 + cov (e1, e7) | 588,413 | 341 | 0,895 | 0,050 (0,043;0,056) |
| modelo 5 = M4 + cov (e7, e27) | 567,384 | 340 | 0,903 | 0,048 (0,041;0,054) |

Nota. S-B χ^2 = Satorra-Bentler χ^2 ; GL = graus de liberdade; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA (IC 90%) = root mean square error of approximation e respectivo intervalo de confiança.

A análise prosseguiu pela leitura dos parâmetros estimados, tendo-se verificado que os valores das correlações e das variâncias são adequados (isto é, os valores de todas as correlações variam entre 1 e -1 e todas as variâncias apresentam um valor positivo) e que os parâmetros possuem os sinais esperados. Especificamente, as correlações entre os quatro factores são positivas: entre o factor 1 (Aprendizagem e supervisão) e o factor 2 (Impacto físico e emocional), o valor é de 0,38 ($p < 0,01$); entre o factor 1 (Aprendizagem e supervisão) e o factor 3 (Socialização e adaptação à instituição), o valor é de 0,63 ($p < 0,01$); entre o factor 1 (Aprendizagem e supervisão) e o factor 4 (Aspectos vocacionais), o valor é de 0,71 ($p < 0,01$); entre os factores 2 (Impacto físico e emocional) e 3 (Socialização e adaptação à instituição), o valor é de 0,48 ($p < 0,01$); entre os factores 2 (Impacto físico e emocional) e 4 (Aspectos vocacionais), o valor é de 0,36 ($p < 0,01$). Finalmente, entre o factor 3 (Socialização e adaptação à instituição) e o factor 4 (Aspectos vocacionais), o valor é de 0,49 ($p < 0,01$).

Na Tabela 3 são apresentados os valores dos pesos factoriais ou saturações no factor (β), dos erros padrão, do teste Z e da magnitude da variância dos itens que se encontra associada à variância do respectivo factor (R^2).

A maior parte dos itens apresentam pesos factoriais de elevada grandeza ($> 0,50$), com excepção do item 21 do factor 3 ($\beta = 0,49$) e de 4 itens do factor 4 (itens 11, 15, 22 e 24; $\beta = 0,47$; $\beta = 0,35$; $\beta = 0,33$; $\beta = 0,39$, respectivamente). No que se refere à magnitude da variância dos itens atribuída ao respectivo factor, a maior parte dos valores são moderados e elevados, embora alguns itens,

particularmente no factor 4, revelem um valor baixo (itens 11, 15, 22 e 24; $R^2 = 0,22$; $R^2 = 0,12$; $R^2 = 0,11$; $R^2 = 0,15$, respectivamente). Os itens 28 (A supervisão representou, para mim, um importante espaço de crescimento/aprendizagem), 14 (O estágio implicou um maior desgaste psicológico), 8 (Senti-me tratado/a de forma calorosa na minha escola) e 1 (Já me sinto professor/a) são aqueles que melhor representam o respectivo factor.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O presente trabalho focalizou-se na análise factorial confirmatória da versão reduzida do IVPE(FP)-r, um inventário sobre a vivência dos alunos estagiários no decurso do seu estágio profissionalizante, composto por 28 itens distribuídos por 4 factores: Aprendizagem e supervisão; Impacto físico e emocional; Socialização e adaptação à instituição; e, Aspectos vocacionais.

Em termos dos índices de consistência interna encontrados, e por comparação a outros estudos do instrumento na sua versão mais extensa (Caires, 2003; Caires & Almeida, 2005), os valores de *alpha* são relativamente coincidentes e satisfatórios (Walsh & Betz, 1995). A estrutura interna do IVPE(FP)-r obteve apoio nos resultados encontrados tanto em termos da composição de 4 factores correlacionados bem como dos respectivos indicadores em cada factor.

No que se refere à co-variância erro encontrada entre os itens 12 (Sinto-me satisfeito/a com a forma como foram definidos/esclarecidos os objectivos do estágio) e 17 (Sinto-me satisfeito/a com a forma como foram definidos/esclarecidos os

critérios de avaliação do estágio), esta é expectável atendendo à proximidade dos conteúdos em análise, sendo que, geralmente, a avaliação do estágio toma por critério os objectivos inicialmente estabelecidos. Com efeito, a ausência de clarificação prévia dos objectivos do estágio poderá comprometer a própria transparência do processo de avaliação. Quanto aos itens 15 (*Creio que a docência me poderá realizar a nível pessoal*) e 22 (*Creio que a docência me poderá realizar a nível profissional*), a própria semelhança em termos da redacção dos itens a par da interligação entre a dimensão pessoal e profissional poderá justificar a covariância de erro observada entre ambos. Relativamente à covariância de erro registada entre o item 1 (*Já me sinto professor/a*) e o item 7

(*Adquiri as competências necessárias ao exercício competente e autónomo da minha profissão*), esta parece explicada pelas ligações existentes entre o processo de construção da identidade profissional dos professores e o seu sentido de competência. Descrevendo a identidade profissional como o resultado do encontro entre a pessoa e a sua profissão; como um *descobrir-se no papel de professor*, Machado (1996) salienta os ganhos registados nos níveis de auto-confiança dos estagiários e na sua percepção de auto-eficácia na realização das diferentes tarefas inerentes à docência como determinantes na construção do seu *Eu* profissional.

Tabela 3. Estimativas dos Pesos Factoriais (\pm Erro Padrão), Teste Estatístico e Variância.

| | β | erro | Z | R ² |
|----------|---------|------|--------|----------------|
| Factor 1 | | | | |
| item 2 | 0,71 | - | - | 0,51 |
| item 5 | 0,62 | 0,10 | 8,71 * | 0,38 |
| item 7 | 0,53 | 0,10 | 7,13 * | 0,28 |
| item 10 | 0,63 | 0,10 | 9,53 * | 0,40 |
| item 12 | 0,55 | 0,10 | 8,68 * | 0,30 |
| item 17 | 0,55 | 0,10 | 8,80 * | 0,30 |
| item 20 | 0,62 | 0,11 | 9,05 * | 0,38 |
| item 25 | 0,68 | 0,10 | 10,90 | 0,46 |
| item 26 | 0,50 | 0,09 | 7,00 * | 0,25 |
| item 28 | 0,76 | 0,09 | 12,50 | 0,58 |
| Factor 2 | | | | |
| item 3 | 0,62 | - | - | 0,39 |
| item 6 | 0,55 | 0,16 | 7,68 * | 0,30 |
| item 9 | 0,63 | 0,14 | 8,61 * | 0,40 |
| item 14 | 0,80 | 0,12 | 11,07 | 0,65 |
| item 18 | 0,74 | 0,16 | 9,71 * | 0,55 |
| item | 0,72 | 0,15 | 10,30 | 0,51 |
| Factor 3 | | | | |
| item 4 | 0,58 | - | - | 0,34 |
| item 8 | 0,71 | 0,15 | 7,84 * | 0,50 |
| item | 0,56 | 0,15 | 6,38 * | 0,31 |
| item | 0,55 | 0,12 | 7,30 * | 0,31 |
| item | 0,67 | 0,14 | 8,27 * | 0,45 |
| item | 0,49 | 0,12 | 6,51 * | 0,24 |
| Factor 4 | | | | |
| item 1 | 0,62 | - | - | 0,38 |
| item | 0,47 | 0,13 | 5,46 * | 0,22 |
| item | 0,35 | 0,13 | 3,77 * | 0,12 |
| item | 0,33 | 0,12 | 3,85 * | 0,11 |
| item | 0,39 | 0,08 | 4,72 * | 0,15 |
| item | 0,55 | 0,14 | 6,06 * | 0,30 |

Nota, * $p < 0,001$

Finalmente, a co-variância erro encontrada entre o item 7 (*Adquiri as competências necessárias*

ao exercício competente e autónomo da minha profissão) e o item 27 (*Vi reconhecido o meu*

estatuto de professor junto das turmas que acompanhei) parece igualmente associada a questões do foro identitário. Segundo vários autores, é na interacção com os *outros* que se constrói a experiência subjectiva de se sentir professor. É através das imagens que lhe devolvem - acerca de si e do seu desempenho - ou do grau de reconhecimento e aprovação conquistados entre eles, que irá depender o seu maior ou menor sentido de eficácia como profissional, e um maior ou menor conforto no papel de professor (Bullough et al., 1991; Carrolo, 1997; Machado, 1996; McNally et al., 1994; Simões, Santos, Gonçalves, & Ralha-Simões, 1997).

A terminar, as análises realizadas deram a conhecer as qualidades métricas do IVPE(FP)-r, o qual marca um dos nossos investimentos mais recentes em matéria de avaliação dos estágios na formação inicial de professores. As apreciações realizadas permitem-nos concluir se tratar de um instrumento que, para além de ter conseguido superar algumas das principais dificuldades das versões anteriores (elevado tempo de preenchimento e de codificação das suas respostas), se adequa aos objectivos a que se propõe: um instrumento de natureza quantitativa, capaz de identificar, sintetizar e integrar alguns dos aspectos mais significativos do *Tornar-se professor* (cobrindo diferentes dimensões que têm vindo a ser salientadas na literatura como representando as principais vivências do estágio); e, que permite uma administração tanto individual como colectiva. Por outro lado, este instrumento apresenta algumas potencialidades no que se refere à possibilidade de sinalização precoce de áreas/casos de maior dificuldade quando aplicado numa fase inicial do estágio. O inventário poderá orientar programas de intervenção que dêem resposta às necessidades/dificuldades identificadas e/ou que potenciem os ganhos decorrentes desta etapa tão importante da formação inicial dos professores.

REFERÊNCIAS

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4ª ed.). New York: Logman Publishers.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. Em J. Tavares (Org.), *Para Intervir em Educação*. Contributos dos Colóquios CIDInE (pp. 203-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ashforth, B. E. & Saks, A. M. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomer adjustment. *Academy of Management Journal*, 39(1), 149-178.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Em K. A. Bollen & J. S. Long (Orgs.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bruckerhoff, C. E. & Carlson, J. L. (1995). Loneliness, fear and disrepute: The haphazard socialization of a student teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 24(4), 431-444.
- Bullough, R. V., Jr. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of Teacher Education. Em B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. I, pp.79-134). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bullough, R. V. Jr., Knowles, J. G. & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Burn, K.; Hagger, H. & Mutton, T. (2000). Beyond concerns with self: The sophisticated thinking of beginning student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 259-278.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, application and programming*. London: Sage publications.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2ª ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B.M., Stewart, S. M. & Lee, P. W. H. (2004). Validating the Beck Depression Inventory - II for Hong Kong community adolescents. *International Journal of Testing*, 4, 199-216.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem - Apontamentos U.M.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento

- em Psicologia, na especialidade de Psicologia da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2000). A experiência de estágio académico: Oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. *Psicologia, XIV* (2), 235-250.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001a). Inventário de Vivências e Percepções de Estágio (I.V.P.E.): Versão adaptada às Licenciaturas em Ensino. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol. II, pp.999-1014). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001b). Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudo com alunos universitários. *Psychologica, 26*, 187-198.
- Caires, S. & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching, 31*(2), p.111-120.
- Caires, S. Almeida, L. S. & Moreira, M. A. (2006). *Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – Versão para o novo modelo dos Estágios Pedagógicos*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Caires, S. Almeida, L. S. & Vieira, D. A. (2009). *Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – versão reduzida para a Formação de Professores*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education, 7*(5/6), 531-536.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). *Understanding Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7*(3), 309-319.
- Flores, A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*, 219-232.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. Em K. Ryan (Org.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Galvão, C. (1996). Estágio pedagógico - Cooperação na formação. *Revista de Educação, VI*(1), 71-87.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision of instruction: A developmental approach* (5th ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Haritos, C. (1994). Understanding teaching through the minds of teacher candidates: a curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education, 20*, 637-654.
- Hartsough, C. S, Perez, K. D. & Swain, C. L. (1998). Development and scaling of a preservice teacher rating instrument. *Journal of Teacher Education, 44*(2), 132-150.
- Head, J., Hill, F. & Maguire, M. (1996). Stress and the postgraduate secondary school trainee teacher: A British case study. *Journal of Education for Teaching, 22*(1), 71-84.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169.
- Krecic, M. J. & Grmek, M. I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 59-68.
- Kyriacou, C. & Stephens, P. (1999). Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation and Research in Education, 13*(1), 18-31.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education, 21*, 699-715.
- MacCallum, R. (1986). Specification searches in covariance structure modeling. *Psychological Bulletin, 100*, 107-120.
- MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review Psychology, 51*, 201-226.
- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor – Da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento não-publicada, curso de Doutoramento em Psicologia, especialização em Psicologia Educacional, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação. Évora.

- Maia, J. A. R. (1996). Um discurso metodológico em torno da validade de constructo: Posições de um lisrelita. Em L.S. Almeida, S. Araújo, M. S. Gonçalves, C. Machado e M. R. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (Vol. IV, pp. 43-59). Braga: APPORT.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre o aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B. & Stronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 219-231.
- Mendes, P. S. (2002). *A formação inicial de professores e o choque da realidade: Expectativas e vivências sobre o ano de estágio*. Tese de Mestrado em Educação não-publicada, especialidade de Supervisão Pedagógica, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação. Évora.
- Rodriguez, A. (1993). A dose of reality: understanding the origin of the theory/practice dichotomy in teacher education from students' point of view. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 213-222.
- Sanches, M. F. C. & Petrucci, R. (2002). Interações organizacionais e institucionais no estágio pedagógico: Um estudo empírico. *Revista de Educação*, XI(1), 105-128.
- Schön, D. S. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp.78-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schulz, R. & Mandzuk, D. (2005). Learning to teach, learning to inquire: A 3-year study of teacher candidates' experiences. *Teaching and Teacher Education*, 21, 315-331.
- Schulz, R. (2005). The practicum: More than practice. *Canadian Journal of Education*, 28(1&2), 147-167.
- Serow, R. C. (1998). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *The Journal of Research and Development in Education*, 27(2), 65-72.
- Simões, C. M., Santos, M. L., Gonçalves, J. A. & Ralha-Simões, M. H. (1997). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. Em M. F. Patrício (Org.), *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000* (pp.245-260). Porto: Porto Editora.
- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. Em I. Alarcão (Org.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp.135-147). Aveiro: CIDInE.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teaching career: A matter of developing impactful behaviours, reflective practices, or professional knowledge. *International Journal of Educational Research*, 33, 515-537.
- Walsh, W. B. & Betz, N. E. (1995). *Tests and Assessment* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. Em W. R. Houston (Org.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: MacMillan.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Recebido em abril de 2009
Reformulado em agosto de 2009
Aprovado em setembro de 2009

SOBRE OS AUTORES:

Susana Caires: doutorada em Psicologia, na especialização em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. Professora Auxiliar desta Universidade, lecciona disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos graduados e pós-graduados de Formação de Professores e Psicologia. Tem realizado vários trabalhos de pesquisa sobre os estágios, transição para o mundo de trabalho e supervisão. Um dos seus interesses mais recentes prende-se com o estudo, docência e intervenção na área das competências transversais/de empregabilidade. *Email:* s.caires@sapo.pt

Leandro S. Almeida: doutorado em Psicologia, na especialização em Psicologia da Educação pela Universidade do Porto. No presente, é Professora Catedrático da Universidade do Minho, leccionando disciplinas de Psicologia da Educação, de Avaliação Psicológica e de Metodologia da Investigação em cursos de graduação e pós-graduação de Professores e Psicólogos. A sua área de investigação privilegia a interação entre factores cognitivos, aprendizagem e rendimento académico, desde o ensino básico ao ensino superior. *Email:* leandro@ie.uminho.pt

Diana Vieira: doutorada em Psicologia, na especialização em Psicologia da Orientação e do Desenvolvimento Vocacional, pela Universidade do Porto. Equiparada a Professora Adjunta e coordenadora do Serviço de Inserção Profissional na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto, é investigadora principal do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, interessando-se pelo estudo da auto-eficácia, da teoria sociocognitiva e das transições vocacionais. *Email:* dianavieira@eu.ipp.pt