

CONSTANÇA MARIA S. S. PINTO GOMES MACHADO

TORNAR-SE PROFESSOR
- DA IDEALIZAÇÃO À REALIDADE -

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

1996

CONSTANÇA MARIA S. S. PINTO GOMES MACHADO

TORNAR-SE PROFESSOR
- DA IDEALIZAÇÃO À REALIDADE -

Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, na especialidade de
Psicologia Educacional, apresentada à Universidade de Évora



86 181

ORIENTAÇÃO DO PROF. DOUTOR NICOLAU VASCONCELOS RAPOSO

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

1996

Aos meus pais

Ao Zé Alberto e aos nossos filhos

ÍNDICES

ÍNDICE GERAL

PREFÁCIO	13
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - SER PROFESSOR	26
1. Do mal estar à satisfação profissional	27
1.1. A realidade do mal estar docente	27
1.2. Ser professor num contexto de mudança	32
1.3. Das motivações às variáveis pessoais	42
1.4. Do mal estar à idealização	49
1.5. O prazer de ensinar	56
2. Ser professor iniciante	59
2.1. O choque da realidade	59
2.2. Problemas e necessidades dos professores iniciantes	66
CAPÍTULO II - TORNAR-SE PROFESSOR	79
1. Perspectivas sobre o desenvolvimento do professor	80
1.1. Fases e percursos da vida do professor.	84
1.2. O desenvolvimento numa perspectiva cognitivo- -desenvolvimentista	98
1.3. Do professor iniciante ao professor perito	103
1.4. O desenvolvimento enquanto processo de socialização	120

2. Começar a ensinar e construção da identidade profissional	149
CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO	158
1. Enquadramento teórico, objectivos e hipóteses de investigação	159
2. Metodologia	162
2.1. Amostra estudada.....	162
2.2. Procedimentos e materiais utilizados	167
2.3. Métodos utilizados na análise de dados.....	173
3. Apresentação e análise dos resultados	178
3.1. A imagem da profissão	178
3.2. A motivação para a profissão.....	198
3.3. Do Eu real ao Eu ideal.....	211
3.4. Dos problemas esperados aos problemas encontrados	247
4. Discussão dos resultados	278
CONCLUSÃO	293
BIBLIOGRAFIA	314
ANEXOS	354
Anexo 1 - Questionário enviado no início do ano	355
Anexo 2 - Questionário enviado no fim do ano.....	367
Anexo 3 - Resultados da análise dos dados referentes à imagem da profissão obtidos no início e no fim do ano.....	378
Anexo 4 - Resultados da análise dos dados referentes à motivação obtidos no início e no fim do ano.....	392
Anexo 5 - Resultados da análise dos dados referentes ao Eu real e ao Eu ideal obtidos no início e no fim do ano	398

Anexo 6 - Resultados da análise dos dados referentes aos problemas esperados e realmente encontrados durante o ano de estágio	428
---	-----

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 - População-alvo de estagiários do ano lectivo de 1993/1994.....	164
Quadro 2 - Características da amostra comparadas com as da população.....	165
Quadro 3 - Cursos frequentados pelos estagiários da amostra.....	166
Quadro 4 - Local de formação dos estagiários da amostra.....	166
Quadro 5 - Coordenadas relativas aos 5 primeiros eixos da imagem da profissão (início do ano).....	179
Quadro 6 - Coordenadas das variáveis activas que caracterizam o 2º eixo da imagem da profissão (início do ano).....	180
Quadro 7 - Análise da variância da variável "profissão fácil" em função do "sexo" e da "experiência profissional" (início do ano).....	184
Quadro 8 - Caracterização das classes da imagem da profissão segundo as variáveis activas e as variáveis "imagem da profissão", "profissão fácil" e "profissão atraente" (início do ano).....	186
Quadro 9 - Caracterização das classes da imagem da profissão segundo a variável "soma das diferenças real/ideal" (início do ano).....	188
Quadro 10 - Análise da variância das variáveis "imagem da profissão", "profissão atraente" e "profissão fácil" em função do momento em que foram obtidas.....	192
Quadro 11 - Evolução da variável "imagem da profissão" em função do "momento" e do "tipo de formação".....	192

Quadro 12 - Evolução da variável "profissão fácil" em função do "momento" e do "tipo de formação"	193
Quadro 13 - Caracterização das classes da imagem da profissão segundo as variáveis activas e as variáveis "imagem da profissão", "profissão fácil" e "profissão atraente" (fim do ano).....	193
Quadro 14 - Tabela de contingência construída a partir das variáveis Prof1 e Prof2	196
Quadro 15 - Tabela de contingência construída a partir das variáveis "motivação inicial" e "motivação actual" (Início do ano).....	199
Quadro 16 - Aspectos que mais agradam na profissão (1ª escolha).....	200
Quadro 17 - Aspectos que mais desagradam na profissão (1ª escolha)	201
Quadro 18 - Valores-teste das modalidades activas que caracterizam o 1º eixo da motivação (início do ano).....	203
Quadro 19 - Valores-teste das modalidades activas que caracterizam o 2º eixo da motivação (início do ano).....	203
Quadro 20 - Modalidades activas que caracterizam as classes da motivação (início do ano)	206
Quadro 21 - Tabela de contingência construída a partir das classes obtidas no início do ano e a distribuição das frequências na variável "mudança" no fim do ano	210
Quadro 22 - Médias e desvios padrões das variáveis do "Eu real" (início do ano).....	212
Quadro 23 - Análise da variância da variável "soma das diferenças real/ideal" (início do ano)	220

Quadro 24 - Análise da variância bifactorial da variável "soma das diferenças real/ideal" em função da "experiência" e da "motivação inicial"	221
Quadro 25 - Análise da variância bifactorial da variável "soma das diferenças real/ideal" em função do "sexo" e da "área de licenciatura"	222
Quadro 26 - Caracterização das classes do "Eu real" segundo as variáveis activas (início do ano).....	228
Quadro 27 - Caracterização das classes do "Eu real", segundo a variável "soma das diferenças real/ideal" (início do ano)	232
Quadro 28 - Caracterização das classes do "Eu real", segundo as variáveis "imagem da profissão", "profissão atraente" e "profissão fácil" (início do ano)	233
Quadro 29 - Caracterização das classes do "Eu real" segundo as variáveis activas (fim do ano)	240
Quadro 30 - Tabela de contingência construída a partir das variáveis Real1 e Real2.....	244
Quadro 31 - Frequências dos itens da dimensão "ensino" (início do ano)	247
Quadro 32 - Frequências dos itens da dimensão "gestão da sala de aula" (início do ano)	248
Quadro 33 - Frequências dos itens da dimensão pessoal (início do ano)	249
Quadro 34 - Frequências dos itens da dimensão relacional (início do ano)	249
Quadro 35 - Frequências dos itens da dimensão "condições de trabalho" (início do ano)	251

Quadro 36 - Modalidades activas que caracterizam as classes dos problemas esperados (início do ano)	258
Quadro 37 - Caracterização das classes dos problemas esperados segundo as variáveis "imagem da profissão", "profissão atraente" e "profissão fácil" (início do ano)	260
Quadro 38 - Caracterização das classes dos problemas esperados segundo a variável "soma das diferenças real/ideal" (início do ano)	261
Quadro 39 - Frequências dos itens da dimensão "ensino" (fim do ano).....	264
Quadro 40 - Frequências dos itens da dimensão "gestão da sala de aula" (fim do ano)	265
Quadro 41 - Frequências dos itens da dimensão pessoal (fim do ano)	266
Quadro 42 - Frequências dos itens da dimensão relacional (fim do ano)	266
Quadro 43 - Frequências dos itens da dimensão "condições de trabalho" (fim do ano).....	268
Quadro 44 - Causas a que são atribuídos, em primeiro lugar, os problemas enfrentados	272
Quadro 45 - Modalidades activas que caracterizam as classes dos problemas experimentados (fim do ano)	273
Quadro 46 - Tabela de contingência construída a partir das variáveis Prob1 e Prob2	276

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 - Médias das variáveis da imagem da profissão (início do ano).....	178
Figura 2 - Plano factorial do 1º e 2º eixos da imagem da profissão (início do ano).....	181
Figura 3 - Modalidades pessoais e da motivação projectadas no plano factorial do 1º e 2º eixos da imagem da profissão (início do ano).....	182
Figura 4 - Médias das variáveis da imagem da profissão obtidas no início e no fim do ano	191
Figura 5 - Percentagens obtidas nas modalidades da variável "motivação inicial" (início do ano).....	198
Figura 6 - Percentagens obtidas nas modalidades da variável "motivação actual" (início do ano).....	199
Figura 7 - Percentagens obtidas nas modalidades da variável "mudança" (início do ano).....	202
Figura 8 - Plano factorial do 1º e 2º eixos da motivação (início do ano).....	204
Figura 9 - Variáveis e modalidades ilustrativas projectadas no plano factorial do 1º e 2º eixos da motivação (início do ano).....	205
Figura 10 - Percentagens obtidas nas modalidades da variável "motivação actual", no início e fim do ano.....	209
Figura 11 - Percentagens obtidas nas modalidades da variável "mudança" no início e fim do ano	210
Figura 12- Diferenças entre as médias do "Eu real" e do "Eu ideal" (início do ano).....	218
Figura 13 - Plano factorial do 1º e 2º eixos do "Eu real" (início do ano)...	224

Figura 14 - Variáveis e modalidades ilustrativas projectadas no plano factorial do 1º e 2º eixos do "Eu real" (início do ano).....	221
Figura 15 - Valor das diferenças significativas entre as médias do "Eu real" obtidas no início e no fim do ano.....	237
Figura 16 - Valor das diferenças significativas entre as médias do "Eu ideal" obtidas no início e no fim do ano.....	239
Figura 17 - Plano factorial do 1º e 2º eixos dos problemas esperados (início do ano).....	254
Figura 18 - Variáveis e modalidades ilustrativas projectadas no plano factorial do 1º e 2º eixos dos problemas esperados (início do ano).....	255
Figura 19 - Percentagens das modalidades do item <i>lidar com os problemas de indisciplina</i> , obtidas no início e no fim do ano...	270
Figura 20 - Percentagens das modalidades do item <i>ter aulas assistidas</i> , obtidas no início e no fim do ano.....	270
Figura 21 - Percentagens das modalidades do item <i>relacionar-se com os colegas de estágio</i> , obtidas no início e no fim do ano.....	271

PREFÁCIO

Qualquer trabalho reflecte sempre, de alguma forma, o percurso profissional e pessoal de quem o realiza.

Ao longo dos últimos anos, a minha actividade docente tem sido exercida no âmbito da formação de professores. O contacto com futuros docentes confrontou-me, muitas vezes, com os receios e a angústia que estes experimentam perante o começar a ensinar.

Por outro lado, já há algum tempo, tive o encargo de leccionar uma cadeira, na qual, através do visionamento e reflexão sobre a gravação de sessões de micro-ensino, se procurava promover no aluno o conhecimento de si, enquanto elemento integrativo de qualquer processo de desenvolvimento. Apercebi-me, então, da distância entre o que se quer fazer e aquilo que realmente se faz, entre as imagens que temos de nós e aquelas que o vídeo e o *feedback* dos outros nos devolvem. A revisão da literatura confirmou-me na importância dos primeiros anos da profissão, muitas vezes vividos como experiência de difícil confronto entre imagens idealizadas e a realidade.

É sobre isso que versa este trabalho, que procura, assim, exprimir uma reflexão sobre o ser e o tornar-se professor, sobre a forma como a idealidade e a realidade se encontram, incidindo, sobretudo, no momento sempre complexo do começar a ensinar.

Foram muitos aqueles que me acompanharam ao longo da elaboração desta tese, contribuindo para que ela se concretizasse. Mas, se para todos eles vai a minha gratidão, queria destacar pela importância que tiveram:

- em primeiro lugar, o Prof. Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo, orientador desta dissertação, que nunca me negou o seu tempo e o seu saber, traduzido em numerosas e úteis observações;
- o Prof. Doutor Manuel Ferreira Patrício e o Prof. Doutor Vítor Trindade, que sempre me apoiaram, contribuindo para que eu tivesse as condições necessárias à realização deste trabalho;
- o Prof. Doutor António Saint-Aubyn, que, com enorme disponibilidade, me deu a sua orientação no tratamento dos dados, abrindo-me as portas da análise multidimensional;
- o Prof. Doutor Carlos Alberto Oliveira, pelas numerosas sugestões que me deu, indispensáveis, sobretudo, na difícil aprendizagem dos programas estatísticos utilizados;
- o Prof. Doutor António Neto e o Dr. Luís Sebastião, não só pela leitura atenta de partes deste trabalho, traduzida em pertinentes críticas e sugestões, mas, sobretudo, pela solidariedade e disponibilidade inesgotáveis com que me acompanharam ao longo deste percurso;
- os estagiários, que se disponibilizaram a responder aos questionários;
- os colegas de Departamento, especialmente a Dr^a Madalena

Melo, a Dr^a Marília Cid e a Dr^a Olga Magalhães, pelo interesse e apoio que sempre me demonstraram;

- e, finalmente, o meu marido pelo seu apoio incondicional.

24 de Junho de 1996

INTRODUÇÃO

Ensinar é uma actividade pessoal, na qual se compromete toda a pessoa do professor. "The self is a crucial element in the way teachers themselves construe the nature of their job " (Nias, 1989, p.155).

Perceber o que é ser professor passa pela compreensão da forma como cada um vive a sua identidade profissional e se assume numa profissão que parece ser, simultaneamente, geradora de mal-estar e de auto-realização.

Como refere Lipiansky (1990), a noção de identidade¹ pode ser vista segundo duas perspectivas diferentes. Por um lado, temos aquilo a

¹ É a Erikson que se deve a introdução nas ciências humanas e sociais duma reflexão sistematizada sobre a noção de identidade. Esta tem a ver com o sentimento subjectivo de unidade e continuidade no tempo. Passa pelo sentimento de se ser único e diferente, de se ser reconhecido pelos outros, de se sentir existir enquanto pessoa, mas também como personagem que desempenha diferentes papéis sociais. Daí o seu lugar de charneira entre o individual e o social. Como refere Erikson (1976), a dificuldade em apreender a identidade resulta de esta ser algo que está localizada no centro do indivíduo e, simultaneamente, no núcleo central da sua cultura colectiva.

São várias as abordagens possíveis desta realidade. Uma delas encara a identidade enquanto objecto de conhecimento para o sujeito. É o aproximar-se desta problemática através do estudo da imagem que o indivíduo tem de si. Mas a identidade pode, também, ser olhada enquanto estrutura de controle e regulação do comportamento, de compreensão e elaboração das experiências (Hurtig *et al.*, 1990). Estamos próximos da diferenciação que geralmente se faz no Eu, entre as dimensões *acção* (*ego*) e *percepção* (*self*). Na primeira, temos o Eu da psicanálise, o Eu enquanto agente activo. A segunda refere-se ao Me, o Eu experiencial (*le moi*), as imagens e representações de si, aquilo que a pessoa experimenta e percebe em si (L'Écuyer, 1978). É o Eu tornado objecto para si próprio, que lhe permite pensar e reflectir sobre aquilo que é.

Embora Identidade e Eu não sejam termos sinónimos, não é fácil encontrar a linha que os distingue. O Eu é "what one takes oneself to be" (Markus e Cross, 1990), mas, naquilo que sou, estão, também, as minhas diversas identidades e a forma como as vivo e as organizo. Daí, que se possa olhar a identidade como parte integrante do *self*. Gecas e Mortimer (1987) falam das identidades como sendo os diferentes significados, atribuídos por nós próprios ou pelos outros, que constituem o *self* enquanto objecto e que o fixam ao sistema social. A identidade teria assim a ver com o lugar do *self* na vida social. Honess (1990) refere que, geralmente, se fala em Eu, quando se considera o indivíduo como estando na origem da acção. O termo identidade surge quando se dá a prioridade aos processos sociais ou estruturais na compreensão dessa acção. Ambos os conceitos parecem provir do mesmo campo nocional, embora os estudos americanos pareçam usar preferencialmente o termo Eu (*self*) e os europeus o de Identidade (Hurtig *et al.*, 1990).

que pode chamar-se identidade social, conjunto de características que permitem identificar o sujeito a partir do exterior, e que tem a ver com os grupos a que este pertence. Tem, assim, a ver com o lugar, ou com os lugares que o *self* ocupa na ecologia social (Baugnet, 1991). Por outro lado, temos a identidade pessoal, enquanto percepção subjectiva que o sujeito tem de si próprio, "ensemble organisé des sentiments, des représentations, des expériences et des projets d'avenir se rapportant à soi" (Malewska-Peyre, 1990, p.112).

Apesar de permitirem olhares diferentes, são dois aspectos duma mesma realidade, resultando a identidade das relações complexas que se estabelecem entre o social e o pessoal, entre as definições exteriores de si e a forma como o indivíduo as percebe, a partir do seu interior. Nesta linha, a identidade pessoal teria a ver com a forma como o indivíduo se apropria das diferentes identidades sociais e as investe. Não é por isso possível separar uma da outra. Estamos próximos do conceito de identidade psicossocial, que, segundo Zavalloni (1973), procura exprimir a forma como o psicológico e o social se encontram na definição do sujeito. O importante passa por perceber, não só como é que o pertencer a um determinado grupo afecta a percepção de si próprio, mas também como é que o indivíduo participa nas transformações dessas significações. No estudo desta relação entre a consciência subjectiva da identidade e os atributos sociais, é importante ter presente que estes nunca são factos objectivos, pois cada pessoa pode viver a pertença a determinado grupo de forma diferente, atribuindo-lhe significados diversos.

A identidade aparece, assim, como uma entidade plural, um sistema multidimensional, que engloba diferentes identidades, resultantes das interacções que o indivíduo estabelece, nos diferentes espaços de vida em que se vai inserindo. Estas diferentes dimensões não se limitam a

estar juntas, mas organizam-se num todo, que pode ser mais ou menos estruturado.

Nesta linha, aparece a identidade profissional como resultado do encontro entre a pessoa e a sua profissão. Esta, se tem a ver com o ser-se percebido e reconhecido como fazendo parte dum grupo profissional, pressupõe, também, a subjectividade com que cada um incarna esse papel, a forma como nele se implica e lhe dá vida. É um processo de construção pessoal, que passa pela função social da profissão, pelo seu estatuto, pela cultura do grupo, pelas representações colectivas, mas que, também, é influenciado pelos outros espaços de vida do professor (Moita, 1992).

Para falar dessa relação que se estabelece entre a pessoa do professor e a sua profissão, Baillauquès (1990) propõe a noção de personalidade² profissional. "La personnalité professionnelle est un affaire de peau; elle est ce qui se joue à la rencontre du soi et du métier : elle est le soi unique et global qui contient aussi la façon d'être en profession, elle est le métier qui donne à la personne la prestance et les mots: elle est entre les deux, mais aussi au-dedans et par-dessus, la partie et le tout. Dynamique dans un espace projectif des caractéristiques individuelles et des paramètres professionnels, elle s'accorde plus ou moins avec l'environnement. Elle est une histoire, un projet, singuliers; elle est aussi, parfois, composition forcée " (*ibidem*, p.108).

Numa linha semelhante, Abraham fala-nos do Eu profissional³,

² Se é difícil diferenciar Identidade e Eu, já é possível distinguir estes dois termos relativamente a personalidade. A diferença, segundo Hurtig *et al.*, (1990), teria a ver com a forma de construir o objecto. Enquanto que, no caso da Identidade/Eu, se trata da análise directa da experiência pessoal e social, quando se fala de personalidade há uma reconstrução objectivadora feita pelo observador. Para outros autores, esta noção seria mais envolvente do que as anteriores.

No contexto em que Baillauquès (1990) fala de personalidade, parece-nos perfeitamente possível falar de Eu ou de Identidade.

³ Na linha de Rogers, Abraham (1989) define o Eu como sendo "la manière dont un individu vit ou réussit à symboliser dans son conscient les vécus de son organisme"

enquanto identidade específica do indivíduo no seu trabalho, que engloba as imagens que tem de si, das suas atitudes em relação aos outros, e dos sentimentos e valores que aqui surgem, quer a um nível consciente, quer a um nível inconsciente, quando o sujeito não se permite reconhecer essas imagens, desejos e tensões como suas. Este Eu, definido enquanto sistema de relações que estabelece consigo e com os outros, permite perceber as diferentes experiências de interação, sempre interiorizadas a partir da percepção que delas faz.

O Eu profissional, sistema multidimensional que compreende as relações do indivíduo conscientes e inconscientes consigo mesmo e com os outros significativos do seu campo profissional (Abraham 1982, e 1984b), aparece como tributário do Eu colectivo do campo profissional, com o qual o professor partilha um mundo comum de identificações, valores, conflitos, exigências que contribuem para a sua estruturação. O Eu colectivo "est une entité bien différenciée, avec ses interdits explicites ou cachés, avec ses fantasmes, idéaux, conflits, images mouvantes ou sacralisées. Cet organisme collectif vivant décide (...) de ce qui est intériorité consciente ou inconsciente dans le Soi individuel par le truchement de l'anxiété qu'il réveille et par les récompenses (estime, amour des autres, "réussite") qu'il prodigue" (Abraham, 1984b, p. 22). Este *nexus* escolar teria, assim, a ver com os modos de comunicação postos em prática, com os sistemas defensivos colectivos que geram coesão, mas que rejeitam a mudança.

Perceber o Eu profissional é olhar o que há de comum aos indivíduos que desempenham uma mesma profissão, mas, também, a maneira como cada um assume esse papel.

(p.24). É o sujeito na sua interioridade global. Como está sempre em relação com os diferentes espaços sociais, torna-se um sistema com múltiplas estruturas, uma das quais é o Eu profissional.

A forma como o professor constrói e mantém a sua identidade, ao longo da carreira, é fundamental na compreensão daquilo que é e faz como professor (Ball & Goodson, 1989). Embora não esquecendo a memória colectiva, o contexto social e cultural sempre presente na forma como o indivíduo se experimenta e se vê enquanto professor, quereríamos reflectir sobretudo no lado mais pessoal da identidade profissional. No fundo, perceber o processo pelo qual "la subjective personnalité entre dans l'exercice du métier, s'en pénètre, s'y réalise, l'influence et le subit ... endosse le personnage, le refuse, ou s'y perd" (Baillauguès, 1990, p.112), num caminhar que faz única a história de cada um, na pluralidade das pessoas que são os professores.

Nessa história, os primeiros anos parecem ter um papel determinante. Talvez por isso, nas últimas décadas, têm sido feitos numerosos estudos sobre os professores no início da sua vida profissional.

Começar a ensinar é o momento da transição, muitas vezes difícil, entre o ser aluno e o tornar-se professor. Período descrito na literatura como "choque da realidade", é vivido por muitos como um teste de sobrevivência. Daí, toda uma série de estudos, que vão desde o procurar identificar quais os problemas que os professores encontram nos primeiros tempos da sua carreira até ao perceber como é que este momento de transição é vivido, e as repercussões que tem, nomeadamente em termos de comportamentos, atitudes, representações, de si próprio e da sua profissão.

Trabalhos nesta linha parecem-nos importantes, na medida em que uma melhor compreensão da forma como a transição é vivida pode contribuir para uma adequação da formação inicial às necessidades do professor. Permite, também, o desenvolvimento de sistemas de acolhimento e apoio aos professores iniciantes, que evitem as

repercussões negativas das dificuldades vividas no início da carreira, impedindo que o primeiro ano de exercício profissional contribua para aumentar a distância entre o que os professores poderiam ser e aquilo em que se tornam de facto (Ryan *et al.*, 1980).

Apesar das semelhanças com investigações feitas noutros países, há aspectos da situação educativa e da realidade sociocultural que são específicos de cada país. Daí a importância de, entre nós, se estudar, também, de forma sistemática, este período, nomeadamente depois de a legislação passar a considerar o primeiro ano como momento de indução (artº 26 do dec-lei nº344/89, de 11 de Outubro).

Como já referimos, os primeiros anos parecem ser um período fundamental no desenvolvimento profissional do professor. É o momento do confronto do idealismo, das teorias aprendidas, com a realidade. Saber quem se é como professor, confrontar as imagens que se tem da profissão com a vivência desta são aspectos fundamentais, no início da vida profissional.

Foi este confronto entre o idealismo e a realidade que nos levou ao estudo desta fase, na qual o aluno de tantos anos se torna, subitamente, professor. Assim, o objectivo deste trabalho é contribuir para a compreensão da forma como é vivido este período inicial de transição e, simultaneamente, perceber como é que essa transição se reflecte na imagem⁴ que o professor tem de si e da sua profissão. Nesta perspectiva,

⁴ Com Vieren (1989) podemos definir o conceito de imagem como um tipo de representação que o sujeito tem de um determinado objecto. Tem a ver com o "retrato" que fazemos de algo, isto é, como um conjunto mais ou menos estruturado de características ou traços pertencentes a uma pessoa ou situação. Daí, que se refira mais a estados e atributos do que a mecanismos de funcionamento. Moscovici (²1976) refere a ambivalência que o termo pode conter, na medida em que pode designar, simultaneamente, uma representação e um filtro entre o real e a percepção que dele fazemos. Mas não desaparece esta ambivalência se distinguirmos conteúdo e função da imagem? (Vieren, 1989). Por seu lado, Perron (1991) chama a atenção para a necessidade de não reduzirmos as imagens, nomeadamente as imagens de si, ao seu lado consciente e,

este trabalho insere-se na linha das investigações que procuram perceber como é que o indivíduo se torna professor e, simultaneamente, como é que o exercício da profissão se repercute na pessoa do professor.

O presente trabalho divide-se em duas partes. Na primeira, procura fazer-se um estudo teórico sobre o que é ser e tornar-se professor.

Não se pode perceber o que é começar a ensinar, sem reflectir sobre o que é ser hoje professor e sobre a forma como esta profissão se repercute na pessoa deste. Veenman (1984 e 1987), ao constatar as semelhanças existentes entre as conclusões dos vários trabalhos sobre os professores iniciantes, conclui que, se factores, como as características pessoais, os locais de trabalho ou as deficiências na formação, podem ter um papel importante, há, certamente, outros aspectos, ligados à especificidade da profissão, que devem ser tidos em conta, se quisermos compreender a situação. Os problemas dos professores iniciantes têm de ser percebidos no contexto das repercussões da profissão sobre aqueles que a exercem. E se, por um lado, esta é fonte de satisfação e de auto-realização, também é fonte de tensão e de mal-estar.

No entanto, há aspectos que parecem ser específicos do momento inicial, que fazem com que o mal-estar seja uma realidade cada vez mais frequente nos primeiros anos de exercício (Breuse, 1984b). É, por isso, importante procurar estudar os problemas que afectam os professores mais novos e, sobretudo, procurar perceber as causas do chamado "choque da realidade", que parece caracterizar o início da vida

por isso, manifesto. Fazer isso seria esquecer que estas têm, muitas vezes, determinantes inconscientes.

profissional.

No primeiro capítulo, começaremos por fazer algumas reflexões sobre a satisfação profissional e o mal-estar docente, com as quais se pretende contribuir para a compreensão da forma como hoje a profissão é vivida, da maneira como nela se interligam motivações e projectos pessoais com as condições do seu exercício. Depois, debruçar-nos-emos sobre os problemas que os professores experimentam no início da sua carreira.

Na tentativa de uma melhor compreensão do processo de tornar-se professor, aparecem-nos outras abordagens, focalizadas no desenvolvimento profissional, que permitem conceptualizar, de forma mais abrangente, as dificuldades experimentadas pelos professores iniciantes. Para essas abordagens, os primeiros anos de ensino são fundamentais, sendo os problemas deste período olhados como estádios de transição necessários ao processo de desenvolvimento ulterior.

O desenvolvimento do professor é um processo que passa pelo crescimento pessoal, pela construção de saberes, pela forma com que vive e se "adapta" ao papel e à cultura da sua profissão. Processo complexo, que percorre toda a carreira do professor, pressupõe a construção duma identidade profissional, feita na contínua interacção com os diferentes espaços ecológicos, que englobam a multiplicidade dos quadros físicos e sociais envolventes.

No segundo capítulo, procuramos explicitar diferentes formas de abordar o desenvolvimento do professor, que nos permitem ir mais além na reflexão, possibilitando-nos uma conceptualização mais adequada desta problemática. Na última parte deste capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre o começar a ensinar enquanto momento fundamental na construção da identidade profissional.

Na segunda parte deste trabalho, apresenta-se uma investigação realizada com uma amostra de estagiários, utilizando a metodologia de inquérito por questionário auto-administrado. Partindo da ideia de que começar a ensinar é o momento do confronto entre o idealismo e a realidade, procura-se perceber quais os principais problemas que os sujeitos encontram neste período, analisando a diferença entre os problemas esperados e os realmente experimentados. Procura-se, ainda, contribuir para a compreensão das repercussões que este ano tem na construção do Eu profissional do professor.



CAPÍTULO I - SER PROFESSOR

1.

DO MAL-ESTAR À SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

1.1.A Realidade do Mal-Estar Docente

São numerosos os estudos realizados sobre o mal-estar docente¹ que procuram descrever "os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência" (Esteve, 1992, p.31) .

São muitas as variáveis que interagem entre si, contribuindo para este mal-estar. Blase (1982) agrupa-as em factores de primeira e factores de segunda ordem. Enquanto que os factores de primeira ordem interferem directamente no trabalho do docente, os segundos teriam mais a ver com as variáveis do contexto em que se exerce actualmente a docência. Estas, embora agindo indirectamente, dificultam grandemente o trabalho do professor, tornando-o pouco eficaz. Daí que dêem uma forte contribuição para aquilo a que o autor chama o *ciclo degenerativo da eficácia docente* ². Agindo indirectamente, o contexto social provoca, não só uma diminuição da motivação e da eficácia do professor, suscitando muitas vezes um questionamento da sua própria identidade, mas também sentimentos de impotência, na medida em que está fora do alcance da acção individual. Dentro dos factores de primeira ordem, Blase destaca o

¹ Este termo, que aparece sobretudo na bibliografia francesa, é, para Esteve (1992), o que melhor exprime esta realidade. Na bibliografia anglo-saxónica, aparece frequentemente o termo *burnout*. Este, embora seja muitas vezes utilizado com a mesma amplitude do termo mal estar, refere-se apenas a uma das possíveis consequências deste. O mesmo se pode dizer de termos como *stress* ou ansiedade .

² Para Blase (1982), é fundamental, na motivação do professor, a eficácia que percebe no seu comportamento. As dificuldades que encontra vão levar a que o seu esforço não seja bem sucedido. Não tendo, nem recompensas intrínsecas, que resultariam duma auto-avaliação positiva do seu trabalho, nem recompensas extrínsecas, o professor tende a empenhar-se menos no seu trabalho, no qual obterá, ainda, piores resultados, entrando assim num ciclo vicioso, que leva à degradação progressiva da sua eficácia.

desinteresse dos alunos e a sua indisciplina, a falta de apoio dos colegas e uma quantidade excessiva de trabalho, que faz com que o professor se sinta como que esmagado pelas inúmeras tarefas que tem de realizar, pela acumulação de responsabilidades, desproporcionadas para o tempo e meios que possui (Esteve, 1992). Outros autores (Farber, 1984; Kyriacou, 1987; Borg, 1990), nas revisões de literatura que fazem sobre as fontes do *stress* que o professor experimenta, referem, também, o excesso de trabalho e a falta de tempo, o isolamento e a falta de apoio, o comportamento dos alunos e a sua falta de motivação, as más condições de trabalho, o baixo salário, o modesto estatuto social, a falta de oportunidades de promoção e os conflitos do exercício de papel. Outras causas importantes de mal-estar passariam pela falta de reconhecimento do seu trabalho, que possibilitaria o reconhecer-se a si próprio como competente, e a não participação nas decisões que afectam a sua vida profissional, aumentando o sentimento de impotência (Mclaughlin, 1988; Mclaughlin *et al.*, 1986, Brissie *et al.*, 1988) A maior ou menor importância dada a cada um destes factores vai variando, em função dos diferentes contextos e das diferentes variáveis individuais.

Martinez Sanchez (1984) refere três núcleos principais de conflito. Um deles teria a ver com a actuação didáctica e as suas consequências no sucesso ou insucesso dos alunos, nas quais engloba aspectos já referidos, como as dificuldades relacionadas com o conseguir que os alunos progridam, com o criar um clima positivo na sala de aula e com o motivar os alunos, com a falta de tempo, de preparação e de apoio, para modificar e introduzir inovações. Outro dos núcleos importantes de tensão encontra-se nas características do contexto socio-educativo, dentro das quais o autor destaca a falta de autonomia dos professores, as pressões dos pais e dos conselhos directivos, a falta de ocasiões de promoção

profissional, e imobilidade do sistema educativo, que faz com que seja difícil tentar coisas novas. A terceira fonte de mal-estar passaria pelo conflito entre as necessidades, motivações e expectativas do professor e as excessivas exigências da profissão, acumuladas com a falta de consideração e as poucas possibilidades de auto-realização e de satisfação pessoal. Esta seria geradora de contradições entre a imagem ideal da profissão e o dia a dia desta, entre o desejo de mudar e a falta de meios para o fazer. Outros autores (cf. Amiel *et al.*, 1984; Gosselin, 1984; Byrne, 1991) referem este confronto entre o desejo de auto-realização, através do trabalho e o isolamento, o escasso êxito e poucas gratificações que a profissão traz como uma fonte importante de tensão. Quanto maior é o desvio entre o esperado e o vivido, maior parece ser o sentimento de insucesso e mais difícil a adaptação ao real (Amiel *et al.*, 1984). Muitas vezes, a insatisfação e, mesmo, o abandono devem-se, não tanto a aspectos materiais dum fraco salário ou baixo estatuto, mas ao sentimento de incapacidade de concretizar essas expectativas pessoais, fruto de imagens idealistas da profissão, e de ver assim frustradas as suas motivações intrínsecas.

Este mal-estar manifestar-se-ia através de todo um conjunto de reacções negativas, que vão desde o sentimento de insatisfação, o descomprometimento, o recurso à rotina, o absentismo e o desejo de mudar de profissão, até ao experienciar grande quantidade de *stress*, às depressões e crises de ansiedade, passando pelo esgotamento e pela desvalorização de si, podendo chegar, em casos mais extremos, às neuroses reactivas e às depressões. (Amiel-Lebigre, 1974; Borg, 1991; Esteve, 1992).

Não é fácil quantificar as repercussões das fontes de tensão sobre a pessoa do professor. Dentro destas, a inibição, a rotina e o absentismo

o investimento e o desinvestimento, no meio de atitudes contraditórias. Um outro grupo distingue-se por, apesar das dificuldades, manter a sua implicação pessoal. Dentro destes, há aqueles que vão conseguindo ultrapassar os problemas, mantendo níveis de satisfação no seu trabalho e os outros que, sem recursos que lhes permitam ser eficazes no seu contexto educativo, vão acumulando tensões e fracassos, entrando no círculo vicioso da ansiedade, que torna a realidade cada vez mais ameaçadora. A implicação pessoal que mantêm leva a uma profunda depreciação de si, na medida em que se identifica com um trabalho, no qual se experimenta um fracasso vivido como pessoal.

1.2. Ser Professor num Contexto de Mudança

O contexto social de mudança, no qual o professor exerce a sua função, e as contradições inerentes a esse processo de mudança parecem ser um factor determinante no fenómeno do mal-estar (Cole, 1992). Este só pode ser compreendido quando situado nesse mesmo processo de mudança.

A profissão de professor foi e continua a ser directamente afectada pelas mudanças da sociedade⁵, que questionam o papel do professor, levando ao aparecimento de novas formas de o encarar.

Garcia (1986) refere o movimento da Escola Nova, que põe em questão o papel do professor, tradicionalmente centrado na transmissão de conhecimentos, em vez de ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento. O papel dos *mass media* que faz com que o professor já

⁵ "These social changes spread far and they run deep. Teachers cannot escape them. For teachers, change is therefore mandatory. Only improvement is optional." (Hargreaves, 1993).

não seja o único detentor do saber, tendo de entrar em competitividade com outras fontes desse mesmo saber. As críticas à escola vão desde o apresentar esta como reprodutora do sistema de classes, na abordagem marxista, até ao movimento de desescolarização, protagonizado por Illich. A escola é contestada enquanto instrumento social, na medida em que é apenas instrumento de selecção que já nem sequer garante o futuro. É neste contexto de incerteza, quanto ao próprio valor e objectivos da escola, que o professor tem de assumir a sua carreira.

Esteve (1991, 1992 e Esteve *et al.*, 1995) refere alguns dos indicadores das mudanças, que se reflectem na imagem social dos professores. É assim que nos fala do aumento das exigências em relação ao professor, a quem hoje se pede uma imensidão de tarefas (leccionar conteúdos, promover o desenvolvimento, organizar o grupo, ter em conta alunos com necessidade especiais, organizar actividades extra-escolares, receber pais, realizar tarefas administrativas, reciclar-se continuamente, entre muitas outras). A esta enorme sobrecarga de trabalho, com a qual se pede ao professor que saiba fazer um pouco de tudo⁶, junta-se o aumento da responsabilidade da escola e, logo, do professor⁷, enquanto agente educativo, perante a inibição dos agentes tradicionais de socialização,

⁶ Numa época em que a especialização é cada vez mais a norma, ao professor exige-se que saiba tudo, deixando-o perante a impossibilidade de ser perito na diversidade de tarefas que lhe são exigidas.

⁷ A diversidade de papéis com que os professores hoje se confrontam tem a ver com as funções atribuídas à escola. Procurando fazer uma enumeração destas, Patrício (1990) refere: a função pessoal, de desenvolvimentos dos alunos; a função social de integração destes na comunidade; a função cívica de preparar para o exercício da cidadania; a função profissional; a função de suplência da família e a função cultural, que, segundo o autor, é a grande função integradora, contribuindo para a apropriação dos grandes saberes e valores da comunidade. Esta enumeração revela bem a complexidade da escola e a necessidade de repensar qual o modelo de escola a construir. A esse respeito, a Lei de Bases do Sistema Educativo parece apontar para uma escola pluridimensional, na qual à dimensão lectiva se vai juntar uma dimensão extracurricular e uma dimensão interactiva que mantém a unidade pedagógica da escola (CRSE, 1988). Repensar a escola é repensar o papel do professor, que, também ele, se deve tornar pluridimensional, respondendo à diversificação de papéis com a diversidade de práticas e de contextos de actuação.

como a família. Isto, num contexto de ruptura do consenso social sobre a educação. Já não há acordo sobre os valores a fomentar, os objectivos a alcançar, numa sociedade que se caracteriza pela morte das certezas, por uma crise dos valores e da própria identidade cultural (Hargreaves, 1993). O processo de socialização já não pode ser convergente, tanto mais que é enorme a diversidade dos alunos com os quais se confronta, o que o leva a ter de diversificar os seus modos de actuação. A própria relação professor-aluno sofreu grandes alterações, trazendo a necessidade de encontrar novos modelos de autoridade e novas formas de estar (Esteve, 1991). Como escreveu Raposo (1991, p.61), "professor e alunos já não se encontram numa situação em que ao primeiro competia transmitir a herança cultural e aos segundos apreendê-la e apropriá-la. Já não há uma única cultura proposta pelo professor aos alunos através de uma mediação intelectual (Postic, 1984, pp. 59-60). Assiste-se, na sociedade contemporânea, ao confronto de culturas concorrentes que, (...) contêm uma força apelativa para as novas gerações, tanto mais intensa, quanto maior o poder dos meios de difusão e do sistema de comunicações da sociedade contemporânea."

Com as dificuldades dum sistema educativo, que ainda não encontrou a diversidade e flexibilidades necessárias a um ensino que, de elite, passou a ser de massas, com um certo abandono da ideia de educação enquanto promessa de um futuro melhor (cada vez há menos equivalência entre nível de ensino obtido e estatuto social ou compensações económicas), modificou-se, também, o apoio da sociedade a esse sistema. E é na pessoa do professor que se vai concretizar o descontentamento.

O professor já não é o mestre, mas sim o alvo a combater. "Ainsi, l'école d'autrefois, lieu d'apprentissage à respecter, est devenue un lieu de

contestation dans lequel l'enseignant va se révéler être non plus le maître, mais la " personne à combattre" parce qu'il incarne, d'une part, l'adulte récupéré qui véhicule une idéologie insatisfaisante et sclérosante pour l'enfant et l'adolescent surtout (...) et, d'autre part, l'éducateur "maladroit" qui néglige, qui se "fiche" de la personnalité de l'enfant (aux yeux des parents surtout) " (Amiel *et al.*, 1984, p.45) .

Para além de ter de se adaptar às mudanças introduzidas no seu papel e às contradições das múltiplas funções que é chamado a desempenhar, o professor é contestado por todos, apontado como o culpado dos insucessos do sistema educativo, tornando-se o responsável numa situação de que ele próprio é vítima. "Il fallait un bouc émissaire. Le corps enseignant était tout indiqué" (Bonboir, 1988, p.106). Daí o sentimento de serem julgados e criticados por todos, perseguidos (Ranjard, 1984), assistindo à desvalorização do seu trabalho⁸ (Esteve, 1988b e 1992). Esta aparece bem expressa em crenças como a de que qualquer pessoa pode ensinar ou a de que quem se torna professor é porque não sabe fazer mais nada, que surgem a par da desvalorização da própria formação pedagógica. E se uma profissão se organiza com base num corpo de conhecimentos, as dificuldades do saber pedagógico em ser aceite como um saber científico e valorizado enquanto tal, não são certamente alheias à desvalorização do ensino. Em Portugal, o facto de nos anos 70 a crise do emprego ter levado muita gente sem habilitações para o ensino (Braga da Cruz, 1989) contribuiu para essa ideia de que, quem não tem alternativa, pode sempre recorrer ao ensino, desvalorizando este enquanto profissão. É um facto que hoje se assiste ao aparecimento dum número cada vez maior de *experts* pedagógicos que

⁸ Talvez por isso tenha necessidade de se justificar continuamente recorrendo a modelos normativos do que é um bom professor (Derouet, 1986)

procuram pensar e conceber o ensino. Mas isto que, em si, é um aspecto positivo, tem como reverso o ser muitas vezes feito à margem do professor. A este, resta-lhe ficar na posição passiva de quem põe em prática o que os outros pensam (Nóvoa, 1994).

Esta perda de prestígio da função docente, associada à alteração da imagem tradicional do papel dos professores e à incapacidade destes de a substituírem por novas representações profissionais, reflecte-se bem na desvalorização do estatuto social que a profissão sofreu. A fraca remuneração, quando comparada com a de outros profissionais com a mesma categoria universitária conjuntamente com a feminização da profissão⁹, são aspectos continuamente referidos e que evidenciam bem a desvalorização social da profissão. É importante não esquecer que estamos perante uma classe profissional extremamente numerosa, o que se, por um lado, pode ser uma força, por outro, leva a grandes custos, sempre que se pensa em aumento salarial, além da enorme heterogeneidade que cria. Esta é bem visível nas discrepâncias existentes entre os diferentes níveis de ensino, tendendo os professores a identificarem-se com aquele que é o seu. Além disso, sendo tantos, há sempre casos negativos de professores que penalizam toda a classe, até pela ausência real de mecanismos de selecção e de diferenciação em função do mérito e da qualidade.

Apanhados na mudança, suportando o peso da crítica generalizada de serem os responsáveis pelas falhas do sistema educativo, os professores acabam por não saber quem são, qual o seu papel, tanto mais que lhes são atribuídas funções contraditórias. Vivem uma crise de identidade, no

⁹ Esta, que inicialmente se limitava aos primeiros níveis de ensino, tende hoje a estender-se a todo o sistema, o que faz com que ensinar se torne uma profissão cada vez mais de mulheres. Este facto, para além de trazer consequências a nível dos modelos sociais transmitidos no processo educativo, tende a implicar a desvalorização salarial e a deterioração do estatuto sócio-profissional (Braga da Cruz, 1989).

meio da contradição, que está no âmago da função docente. Renovação *versus* conservação, um discurso que valoriza a importância da educação *versus* a degradação do estatuto profissional do professor e a falta de recursos. É a ambiguidade em relação aos professores, em quem se deposita grande parte das esperanças de mudança social e cultural e que, simultaneamente, são olhados como profissionais pouco competentes (Nóvoa, 1994).

Num estudo sobre a imagem dos professores, nos meios de comunicação de massas, Esteve & Fracchia (1984) encontraram dois estereótipos ligados à função docente. Por um lado, surge uma imagem conflitual da profissão, através de artigos sobre a violência nas escolas, a falta de recursos, os baixos vencimentos. Simultaneamente, aparece uma imagem idealizada dum professor que, mais do que ser aquele que ensina, é o amigo e confidente, numa actividade de relação individual, quando, na realidade, a docência tem a ver sobretudo com situações grupais conflituosas (Esteve, 1992). É assim que, contrapondo-se a uma imagem desvalorizada e conflitual da profissão, surge uma outra imagem idealizada, que se funde com o objectivo eminentemente social que é conferido à escola (i.e., contribuir para a formação dos jovens e para o seu desenvolvimento). A idealização *versus* desvalorização duma profissão que, se, por um lado, é posta em causa, por outro, é profundamente idealizada.

É este professor, apanhado no meio de contradições, que, no seu quotidiano, tem de ultrapassar as dificuldades inerentes à situação didáctica, à falta de recursos, à falta de tempo para as múltiplas tarefas, que lhe são exigidas, sentido-se muitas das vezes isolado e sem apoio. Martinez Sanchez (1984) pediu a 179 docentes que valorassem cinco estímulos (profissão docente; centro escolar; trabalho didáctico; relação

professor/aluno; colegas docentes) numa escala bipolar. A partir dos resultados, verificou que o aspecto que é valorizado de forma mais positiva parece ser a relação professor/aluno, enquanto que os mais negativos são o centro escolar e o trabalho didático, que, curiosamente, apresenta uma grande distância semântica do estímulo relação professor/alunos e, também, dos colegas. Daí a conclusão da autora quanto ao isolamento em que se realiza o trabalho didático (não parece haver colaboração com os colegas) e a relação negativa que parece existir com a escola, talvez pela sua impessoalidade, que faz com que o professor não se sinta bem dentro dela. Adulto, só perante os alunos, vive o isolamento da sua sala de aula, da falta de trabalho em comum, mas resiste a abrir a porta aos outros. Por medo de ver invadido o seu espaço, onde se sente livre e poderoso? Ou por medo de ser posto em questão, (Baillauquès, 1990), de se descobrir diferente daquele que gostaria de ser? "Teachers have peers but no colleagues" dizem Feiman-Nemser & Floden (1986, p.508). Os professores vivem isolados, raramente observam outros colegas a trabalhar, o que é encorajado pela organização da escola, com a sua estrutura celular. Isto, se, por um lado, lhes dá um sentido de liberdade, também os deixa isolados perante os problemas. "While the classroom represents the teacher's mandated authority, it also represents the teacher's isolation. Despite the reality that teachers share collective problems, in this individual world, asking for help is viewed as sign of weakness" (Britzman, 1986, pp.445), se bem que também haja escolas cujas normas informais encorajam o trabalho em grupo e a colegialidade (Little, 1982).

Sabe-se da importância que deviam ter os colegas enquanto suporte, espaço de partilha, contribuindo, assim, para a ultrapassagem do sentimento de impotência em relação às dificuldades do quotidiano ou,

ainda, a importância dum clima organizacional da escola que favoreça o trabalho em comum, o apoio mútuo (Pierce *et al.*, 1990), que dê prazer em estar na escola e faça os professores sentirem-se reconhecidos enquanto pessoas (Dupuy-Walker, 1988).

Mas "a escuela no existe. Es un edificio en el que cada uno de los profesores lleva a la práctica su pedagogia independientemente de sus colegas" (Gosselin, 1984), contribuindo, assim, para que o professor se sinta isolado no seu trabalho. A escola, em vez de ser um lugar de trabalho, de encontro e de trocas interpessoais, é cada vez mais um espaço de confrontação, gerador de frustração e de agressividade (Abreu, 1988). Daqui, a necessidade de repensá-la enquanto local de trabalho (Chapman & Lowther, 1982), que tem de deixar de estar limitado à sala de aula. Esta, se, por um lado, é fonte de autonomia, se bem que falsa, pois não é reconhecida, nem corresponde a uma responsabilização, também limita o trabalho em comum, gerando isolamento (McLaughlin *et al.*, 1986, p.423). Os novos caminhos para a profissão docente passam pelo investimento da escola, lugar intermediário entre o nível *micro* da sala de aula e o *macro* do sistema educativo, onde o professor pode encontrar o espaço da sua autonomia (Nóvoa, 1994)¹⁰. Importante a este nível parece ser, também, o reinvestimento da pessoa e da sua experiência, da profissão e dos seus saberes. Daí que, quando Nóvoa (1992) fala da formação dos docentes, a apresente segundo três aspectos fundamentais:

- processo de desenvolvimento pessoal, no qual o sujeito se forma a si, reconstruindo a sua identidade, ao mesmo tempo que constroi activamente o seu saber;

¹⁰ O papel fundamental da escola aparece, também, consignado nos documentos da Reforma, que a consideram como sendo o seu núcleo fundamental, enquanto lugar pedagógico do acto educativo (CRSE, 1988). Aliás, esses mesmos documentos consideram que a reforma só será efectiva se for assumida pela escola.

- processo de desenvolvimento profissional, em que o professor se torna "produtor da sua profissão", não só em termos dos saberes, mas também das mudanças dos contextos em que ocorre;
- processo de desenvolvimento organizacional, de produção da escola enquanto espaço no qual trabalhar e formar (formar-se) não são mais aspectos separados.

Perante este mal-estar - para o qual os professores parecem tardar a encontrar formas de ultrapassagem - poderíamos perguntar como é que, em Portugal, o contexto de reforma em que se tem vivido, tem potencializado o encontrar de respostas. Aliás, a própria reforma surge da necessidade de dar resposta a muitos dos problemas identificados como fontes de mal-estar, e de preparar as pessoas para viver num ambiente de mudança (CRSE, 1988).

Na análise de 30 professores do 3º ciclo e do secundário, através de entrevista bibliográfica, (Amaral, 1995) procurou recolher dados sobre a forma como a reforma tem sido vivida. Apesar de muitos dos entrevistados referirem mudanças positivas em função da reforma, olham-na, também, como geradora de mal-estar e de conflitos. Estes resultariam, sobretudo, do desfasamento entre as condições reais e as concebidas para a concretização da reforma. Também o sistema de avaliação dos professores proposto é vivido como negativo. A sua desarticulação com as funções desempenhadas pelo professor faz com que não promova uma melhoria efectiva do ensino. Para além disso, a incapacidade do sistema de formação de se adequar às necessidades dos professores faz com ele se torne apenas num meio de progressão na carreira, em vez de ser um momento fundamental da própria mudança.

Se o mal-estar, de que temos vindo a falar, tem a ver com a falta de clareza nas directrizes, do não se saber o que fazer, com a agravante

de se ser responsabilizado pelo insucesso de medidas para cuja definição não se contribuiu, então, e no dizer de Benavente (1992), a reforma em curso tem levado ao aumento da instabilidade. O desafio que ela devia ser, enquanto apelo à reinvenção de novas formas de estar, transformou-se num aumento de exigências, que os professores não têm poder para enfrentar. Isto, segundo a mesma autora, seria, em grande parte, consequência da estratégia centralizadora que tem guiado todo o processo. O poder decide e os professores executam, embora haja rituais de legitimação, que procuram fazer apelo à participação de todos os agentes educativos. Perante uma lógica de mudança instituída, geradora de resistência, fica esquecida a necessidade de os professores darem corpo às mudanças, de as transformarem em práticas inovadoras concretas.

Como refere R. Canário (1993), as reformas concebidas segundo uma lógica instituída, que separa concepção e aplicação, criam as condições do seu próprio insucesso. Por isso, mais do que impôr mudanças, é necessário "criar uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, um processo de inovação contínua baseada na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para continuamente recerarem e rectificarem objectivos e modalidades de acção" (*ibidem*, p.110)

E se o fundamental numa reforma é criar condições para a sua continuação, ela parece estar longe de se concretizar (Benavente,1992).

1.3. Das Motivações às Variáveis Pessoais

Até aqui, abordámos sobretudo as condições difíceis, por vezes mesmo patológicas, nas quais os professores têm de construir a sua carreira. Alguns autores referem as características dos indivíduos que escolhem a profissão (cf. Gosselin, 1984; Gonzalez & Lobato, 1988), ou os motivos dessa escolha, como estando na base de futuras dificuldades (cf. Amiel-Lebigre & Pichot, 1978).

É o tipo de relação que o sujeito estabelece com a situação de ensino que faz nascer a motivação de ser professor. No caso dos docentes, o seu projecto vocacional, ao contrário de outros, enraíza-se, não apenas no conhecimento da profissão, mas numa experiência vivencial da situação de professor enquanto aluno (Postic, 1990). Porém, esta, sendo uma imagem construída a partir do olhar do aluno que só vê o exterior, deixa de fora toda a complexidade do mundo real. E se, muitas vezes, a motivação é geradora de mal-estar, é porque não tem por trás de si uma imagem suficientemente clara da profissão, porque parte de idealizações que estão longe da realidade. Daí ser importante que a formação contribua para uma correcta avaliação da escolha profissional e ajude os futuros professores a antecipar o isolamento e a falta de recompensas intrínsecas (Joseph & Grenn, 1986).

A motivação para escolher uma profissão está, assim, em relação com as representações que o indivíduo tem da profissão e de si próprio.

A imagem de si na profissão parece construir-se preferencialmente à volta de valores que privilegiam a vida afectiva e o contacto com os jovens, imaginando-se o sujeito muito mais sob o aspecto humano da relação com os alunos, do que como um profissional, com saberes próprios (Mollo, 1979). A função docente é, assim, investida,

sobretudo, enquanto projecto relacional. Daí que, em grande parte dos estudos sobre as motivações dos professores, o aspecto mais privilegiado seja o gostar e querer trabalhar com jovens (Lortie, 1977; Postic, 1990; Prick, 1986; Jantzen, 1981; Joseph & Grenn, 1986). Esta tendência, embora geral, é mais acentuada nos professores do primeiro ciclo do Ensino Básico, pois, à medida que se vai subindo no nível de ensino, é maior a importância atribuída ao desejo de ensinar a matéria e ao gosto por esta (Book & Freeman, 1986)¹¹.

Paralelamente ao desejo de trabalhar com jovens e contribuir para o seu desenvolvimento, está a procura da própria identidade e equilíbrio pessoal. Formando os outros, o professor quer formar-se a si próprio (Postic, 1990). A grande maioria dos sujeitos percebe uma relação entre o seu funcionamento psicológico pessoal e o exercício da profissão de professor (*ibidem*).

Num estudo (Valente & Bárrios, 1986) de 568 alunos das Licenciaturas em Ensino e dos Ramos Educacionais, é mais uma vez o gosto de trabalhar com jovens que aparece em primeiro lugar. Entre as dez razões mais referidas, aparece o gosto pelo ensino e por uma profissão que exige actualização contínua no conhecimento, que coloca desafios, que permite a iniciativa individual e fornece possibilidades de relações interpessoais, de contribuir para formação de jovens e realizar um serviço em função da humanidade. Também são referidos aspectos, como facilidade de colocação e acesso garantido ao estágio¹².

Para Huberman (1989a e Huberman *et al.*, 1989) as motivações para o ensino podem agrupar-se em 3 tipos:

¹¹ Este motivo, segundo o mesmo autor, poderá a ter a ver com o facto de muitos escolherem a profissão não tanto para serem professores, mas porque queriam estudar determinada matéria.

¹² Não é possível ordenar estes factores, pois os autores só apresentam os resultados divididos por modelo integrado e modelo sequencial.

- motivações activas, que implicam uma escolha activa, por parte do sujeito, baseando-se em motivos intrínsecos. Dentro destas, as mais referidas são a vocação, o querer ter contactos com os jovens, o desejo de partilhar conhecimentos, o gostar dos conteúdos científicos, o querer ter impacto nos jovens e na sociedade, a influência de alguém, o desejo de poder, o gostar de dirigir;
- motivações materiais, que fazem apelo a motivos mais extrínsecos, como poder ganhar a vida e ficar independente, a flexibilidade e diversidade de trabalho, as férias e os horários, o estatuto social¹³, a segurança de emprego;
- motivações passivas, que levam ao ensino por motivos circunstanciais, por não haver melhor alternativa ou porque não se conseguiu entrar noutra curso, o que transforma a profissão numa carreira para os mais fracos, uma hipótese de último recurso, para quem não é capaz de fazer um curso mais exigente. Em muitos casos, uma entrada provisória tornou-se definitiva, por ausência de outras opções profissionais ¹⁴.

O mesmos autores (Huberman *et al.*, 1989) procuraram estudar a relação entre o tipo de motivação inicial e o desenrolar da carreira, embora aquele pareça não ser um bom indicativo, em grande parte porque as motivações são sempre múltiplas. No entanto, nos casos em que existem apenas motivações activas, estas parecem anunciar uma carreira harmoniosa e um alto grau de satisfação profissional, enquanto que o

¹³ Para compreender este aspecto, é importante não esquecer a feminização do ensino e a origem social predominantemente baixa de quem escolhe a profissão docente, que faz com que esta se torne para muitos numa profissão de ascensão social (Braga da Cruz, 1988).

¹⁴ Na amostra estudada por estes autores, 63% dos professores referem motivações activas, 28% motivações materiais e 9% motivações passivas.

predomínio de motivações materiais parece ter a ver com problemas futuros. É assim que, na descrição que fazem de si, os que acentuam motivações activas descrevem-se muito mais como tendo bem-estar, do que os que referem sobretudo as motivações materiais e passivas, sendo as diferenças muito significativas. Aliás, parecem ser sobretudo os homens que referem motivações passivas, o que vai ao encontro da menor satisfação que parecem encontrar na sua carreira (Book & Freeman, 1986). Parece, também, haver uma relação forte entre o voltar a escolher a profissão e motivações activas (Huberman, 1989a). Mas o ter ido para a profissão docente como último recurso não significa necessariamente que esta não se possa tornar fonte de satisfação. Podemos tornar-nos professores felizes, aceitando uma profissão, que exercemos muitas vezes sem ter escolhido (Breuse, 1988).

Na amostra de professores portugueses estudada no relatório Braga da Cruz (1989), 63% escolheram a profissão por vocação e 15,4% fizeram essa mesma opção por ausência de alternativas. Condições sociais e económicas fazem assim com que haja indivíduos que chegam à profissão docente, após ter reduzido progressivamente o leque das suas possibilidades de escolha. Desta forma, o ensino torna-se uma profissão de último recurso, escolha forçada, mas que, muitas vezes, o sujeito vai ser capaz de revalorizar, de investir, construindo assim uma nova vocação (Bonboir, 1988; Postic, 1990). Daí a importância de a formação ajudar a clarificar o projecto vocacional (Bonboir, 1988).

Para além destas motivações socialmente aceites e que por isso surgem nos questionários¹⁵, há outras motivações psicológicas, muitas vezes inconscientes, que, segundo alguns autores (cf. Corman, 1976),

¹⁵ Parece haver diferenças nas respostas encontradas em estudos que utilizam perguntas abertas e nos que recorrem a perguntas fechadas, sugerindo os motivos da escolha (Amiel *et al.*, 1972).

estariam por detrás da escolha da profissão.

Amiel-Lebigre e Pichot (1978) referem alguns desses motivos: motivações negativas (ausência de outras possibilidades), que levam à falta de investimento na profissão¹⁶ e motivações inconscientes. Por detrás do gostar de crianças e de querer contribuir para o seu desenvolvimento, podem estar o desejo de segurança, de não querer enfrentar o mundo dos adultos, o querer ficar num meio que já se conhece, ou o desejo de dominar, de ter o poder, porque se detém o saber e se é adulto, no meio de crianças, ou o desejo narcísico de seduzir, de criar o outro à nossa imagem e semelhança.

O facto de a actividade docente implicar uma relação pessoal, que é muitas vezes de ajuda, havendo superioridade de um dos pólos, leva a que, na perspectiva psicanalítica, ela seja um campo propício à sublimação de tendências inconscientes, o que por vezes, se pode tornar perturbador (Hernandez *et al.*, 1988). Estas motivações são, muitas vezes, eficazmente satisfeitas através de mecanismos como a sublimação. Outras vezes, são necessários outros processos, como a negação, os quais exigem do indivíduo um constante investimento de energia, que se traduz em cansaço e indisponibilidade para o trabalho. Daí que, para alguns (cf. Gosselin, 1984), as fontes de tensão tenham, muitas vezes, a sua origem nas motivações que levaram à escolha da profissão, até porque esta seria muitas vezes escolhida por sujeitos imaturos, que querem ficar na escola, para não ter de enfrentar o mundo adulto, ou que optam, partindo duma imagem simplista e tranquilizadora.

¹⁶ Kremer & Hofman (1985) encontraram uma correlação negativa entre *burnout* e grau de identidade profissional. Se o grau desta é pequeno, se há falta de sentido e significado no trabalho, isso é causa de *burnout*. Assim, segundo os mesmos autores, os professores pouco motivados para o ensino seriam mais sensíveis a este. Pode é perguntar-se se é uma forte identidade profissional que diminui o *burnout*, como referem os autores, ou se aquela diminui à medida que este aumenta.

Outros autores procuram encontrar variáveis pessoais que expliquem por que é que, tendo de enfrentar condições muitas vezes semelhantes, os professores reagem de forma diferente.

O sexo parece ser uma das variáveis que influencia o grau de *stress* experimentado. As mulheres apresentam maiores níveis de *stress* (Byrne, 1991; Martinez-Abascal & Bornas, 1992), sendo sobretudo a indisciplina e a falta de condições de trabalho, as causas que mais referem. Para os homens, é a falta de reconhecimento profissional que gera maior mal-estar (Amiel *et al.*, 1972; Borg *et al.*, 1991), o que pode ter a ver com o facto de, na nossa cultura, eles investirem muito mais a profissão. Na investigação que fazem com 710 professores malteses, Borg *et al.*, (1991) os sujeitos com mais experiência referem mais *stress*, o que vai contra os resultados da maioria dos trabalhos (cf. Huberman, 1989a; Byrne, 1991; Esteve, 1992), nos quais tende a haver uma diminuição do *stress* experimentado a partir de determinada idade¹⁷.

Parece haver, também, alguma relação entre características da personalidade e a percepção que os professores fazem dos seus problemas (Myers *et al.*, 1979).

Variáveis pessoais, como atitudes negativas em relação aos alunos e à disciplina, intolerância face à ambiguidade, características do *locus de controle* tornariam a pessoa mais vulnerável ao *stress* (Fielding & Gall, 1982; McIntyre, 1984). Por outro lado, uma vida pessoal rica e satisfatória pode explicar uma melhor resistência a aspectos como o isolamento e a falta de reconhecimento - duas das causas frequentemente referidas como motivo de mal-estar (Pajak e Blase, 1989)

Cruz (1987) fala da importância das crenças que os professores

¹⁷ O autor procura explicações possíveis referindo que talvez o facto de serem mais velhos os tenha tornado menos tolerantes em relação a aspectos como o mau comportamento dos alunos e as pressões dos pais (Borg *et al.*, 1991).

partilham frequentemente. Estas, ao determinar a forma como os factos são percebidos pelos professores, seriam um factor de vulnerabilidade ao *stress*. É assim que, num estudo que faz sobre 135 professores, dos quais 62,5% dizem experimentar muito *stress* na sua profissão, encontram um conjunto de crenças irracionais¹⁸, partilhadas com bastante mais frequência pelo grupo de professores que refere experimentar menor *stress* na profissão. Dentro desta linha, outro contributo importante é o de Martinez-Abascal e Bornas (1992), que recorrem ao modelo do *desamparo aprendido* para explicar as diferentes repercussões dos factores geradores de mal-estar. Assim, haveria variáveis do funcionamento cognitivo do sujeito, como a percepção do controle, estilo atribucional e expectativas que influenciam a vivência do mal-estar docente.

Se partirmos do modelo de Esteve, atrás referido (cf. p.31), factores como a forma como o professor se compromete no trabalho e a formação são também fundamentais. Se é verdade que as fontes de tensão referidas estão presentes na vida de todos os docentes, contudo, só se tornam efectivas quando existe a indispensável implicação pessoal do professor no seu trabalho e quando este não tem os recursos necessários para fazer face às dificuldades com que se defronta (Esteve, 1992).

Perceber o mal-estar docente pressupõe, mais do que olhar o

¹⁸ Numa perspectiva cognitiva, o *stress* tem a ver com a percepção que o sujeito faz das exigências da realidade e da avaliação que faz dos recursos que tem para lidar com a situação. Essas crenças irracionais relacionar-se-iam com: a necessidade de a escola ter de ser sempre justa; a preocupação com a aprovação contínua e constante dos outros; a culpabilização dos pais pelos problemas dos seus filhos; a necessidade de ser perfeito, de nunca cometer erros e de ter sempre solução para os problemas; a necessidade de nunca frustrar os alunos; a necessidade de ter sempre o controlo contínuo da sala de aula; o facto de fazer depender o valor pessoal da eficácia como professor; a dependência dos outros para resolver problemas pessoais ou interpessoais na escola; o evitar de situações e/ou tarefas desagradáveis ou desconfortáveis. Estas crenças, que se tornam a base da leitura que o sujeito faz da realidade, são irracionais, porque não são necessariamente verdadeiras e levam a emoções disfuncionais (Cruz, 1987).

indivíduo isoladamente, ou ter em conta apenas as condições sociais, descobrir a forma como o sujeito que escolheu a profissão interage com as tensões próprias dos contextos em que esta acontece.

1.4. Do Mal-Estar à Idealização

Na introdução a este trabalho referimos a importância que tem a identidade profissional para a compreensão daquilo que o professor é e faz. Falámos dela, enquanto fruto do encontro entre a pessoa e a profissão, que se exprime na forma pessoal como cada um dá vida ao papel de professor.

O mal-estar, de que temos vindo a falar, parece ter a ver com uma crise dessa mesma identidade (Lopes, 1990, 1994), cujos contornos passam pela dificuldade em encontrar novas formas de estar e de ser professor, num contexto marcado pela tensão da mudança, pelas exigências contraditórias, às quais se juntam o não reconhecimento social interiorizado como desvalorização. Para muitos, esta crise traduz-se numa fuga para a idealização.

Se pensarmos na importância fundamental da problemática da imagem na nossa cultura, que faz com que se valha quase mais pelo que se parece ser, do que por aquilo que verdadeiramente se é, não é de espantar que os professores encontrem na idealização a estratégia identificatória¹⁹ possível para ultrapassar a desvalorização a que se

¹⁹ Lipiansky *et al.* (1990) definem a noção de estratégia identificatória como "des procédures mises en oeuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient) procédures élaborées en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation" (p.24). A abordagem da identidade em termos de estratégias identificatórias tem o mérito de reconhecer a existência duma certa liberdade de acção dos actores sobre os determinismos

sentem sujeitos. Os professores vivem num mundo de imagens contraditórias, onde a realidade fica muita vez longe do desejo, e que, por isso, negam, escondendo-a por trás dum *écran* feito de aparências, duma composta imagem de sucesso. A esta idealização da imagem de si não é, também, certamente estranha, a falta de realismo que parece existir em pedagogia, a qual teria a ver com : "o peso dos valores e dos mitos; o corporativismo e defesa da profissão; o síndrome do assediado, numa escola que está sempre no banco dos réus; a falta de instrumentos conceptuais para pensar as práticas" (Perrenoud, 1993, p.19).

Nos seus estudos sobre a imagem que os professores israelitas têm do seu Eu profissional, Abraham (21982) encontrou uma correlação de 95% entre imagem real e imagem ideal. Os professores tendem a apresentar uma imagem de si idealizada, definindo-se, não como realmente são, mas em função do que deveriam ser. Dão de si uma imagem a preto e branco: dum lado, os aspectos positivos com que o professor se descreve; do outro, os negativos, que recusam (Abraham e Shahbari, 1984). Descrevem-se a si próprios em termos ideais, revelando grande conformismo ao estereótipo do bom professor. Existiria assim, uma identificação entre o Eu real e o Eu ideal²⁰.

sociais e biográficos. Desta forma, os sujeitos podem agir sobre a definição de si próprios (Taboada-Leonetti, 1990).

²⁰ A análise da disparidade existente, na imagem do Eu, entre o real e o ideal, numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista (Glick & Zigler, 1985), permite algumas conclusões, que nos parecem muito interessantes. Nesta perspectiva, as imagens do Eu correspondem a conceptualizações simbólicas, que se complexificam e diversificam à medida que o indivíduo evolui para níveis superiores de desenvolvimento. A estes parece, também, corresponder um aumento da disparidade entre Eu real e Eu ideal, resultando de dois processos. Por um lado, a imagem ideal tende a tornar-se mais positiva, devido a uma maior incorporação dos valores e exigências sociais. Ao mesmo tempo, aumentou a capacidade de pensamento abstracto e hipotético, que a conceptualização dum Eu real, distinto dum Eu ideal, pressupõe. Por outro lado, a imagem do Eu real torna-se um pouco mais negativa, devido à capacidade de maior diferenciação que o sujeito tem. Na idade adulta, embora seja importante que haja uma relação forte entre Eu real e Eu ideal, uma completa identificação entre os dois é paralisante, correspondendo a uma negação da realidade.

Os autores distinguem três níveis na organização das relações entre as imagens reais e as

O Eu real seria a forma como o professor simboliza o que é vivido em si e nas suas relações com os outros. Por seu lado, o Eu ideal teria a ver com aquilo que o professor quer ser de acordo com os seus valores e ideais.

Da identificação estática e imediata entre o Eu real e o Eu ideal, resultaria um Eu idealizado. Fruto duma falsa consonância entre os dois, da perda de distância que existe normalmente entre Eu real e Eu ideal, teria características defensivas, permitindo ao professor manter a auto-estima, negando o Eu real que é desvalorizado pelo olhar dos outros e por si próprio numa profissão em que predomina a sobrevalorização do ideal. Desta forma, aparece como uma reacção às tensões do Eu colectivo, tornando-se fonte dum equilíbrio extremamente frágil.

Estudos feitos em Espanha (Martinez Sanchez, 1978; Esteve *et al.*, 1983), em França (Héraud, 1984) e na Bélgica (Dupont, 1984) referem, também, esta imagem idealizada. Na descrição que fazem de si, os professores identificam-se sobretudo com imagens socialmente aceites do bom professor, rejeitando os aspectos considerados socialmente negativos. O estereótipo da descrição encontra-se, sobretudo, nas facetas positivas,

ideais. Num primeiro nível, a organização é global. Não existe diferenciação e, por isso, o Eu ideal não pode motivar ou fornecer uma direcção para o processo evolutivo. Num segundo nível, já existe diferenciação, mas, como é insuficiente a integração do real e do ideal, falta orientação para a mudança, que se sente como necessária. A insatisfação consigo próprio é frequente neste nível. No nível superior de organização, a imagem ideal é conceptualizada em relação à imagem real. Daí que "rather than desiring to be utterly different or aspiring to unyielding social stereotypes of the ideal person", os sujeitos encaram a mudança "as the development and modification of qualities they already perceive in themselves". Os sujeitos, neste nível, encontram na integração da imagem real e da ideal a motivação para a mudança e uma "conceptualization of appropriate directions and subgoals, thereby facilitating adaptation" (*ibidem*, 1985, p.46). Pode, assim, concluir-se da importância da disparidade como factor de desenvolvimento. Se procurarmos analisar esta na sua relação com o que a auto-estima é, verificaremos que uma disparidade excessiva e, sobretudo, uma imagem real demasiado negativa podem estar relacionadas com um nível baixo de satisfação pessoal. Torna-se, por isso, importante ter em consideração os valores absolutos da imagem real e da ideal. Níveis elevados de aceitação parecem estar ligados com imagens positivas do real e do ideal e com diferenças moderadas entre ambos (*ibidem*).

onde é diminuta a variabilidade. Esta parece ser um pouco maior nos aspectos negativos ou naqueles considerados mais neutros. Os professores tendem a atribuir-se os traços que a sociedade considera positivos, não dando uma imagem individual de si, mas sim uma imagem socialmente aceita e desejável. As auto-descrições que fazem aderem ao estereótipo da imagem do bom professor, evidenciando grande conformismo.

Da análise que faz das descrições dos professores, Dupont (1984) encontra a necessidade de eles se descreverem, estabelecendo relações positivas com os alunos, procurando promover o seu desenvolvimento intelectual, sendo autênticos consigo próprios e perante os outros, aceitando os seus erros. Os traços negativos, que rejeitam, revelam sobretudo o receio de que os outros pensem que têm medo da autoridade ou do grupo de alunos e que são incapazes de ter com estes uma relação positiva, traços que parecem pôr em causa o seu prestígio pessoal e profissional.

A tendência para se descrever numa forma socialmente desejável surge como algo normal, mas aparece com uma força pouco habitual nos professores²¹. Perante exigências e tensões, na necessidade de se defender da desvalorização, numa profissão onde se supervaloriza o ideal, o professor constrói uma couraça baseada em dois mecanismos de defesa principais: a projecção e uma imagem idealizada de si. É acusado e, de imediato, acusa os outros (colegas, alunos, pais, sociedade) de serem eles a causa das dificuldades dos insucessos com que muitas vezes se debate. Acusado como responsável das falhas de todo o sistema educativo, só lhe resta voltar-se também ele, contra os outros, ou, então, virar-se contra si

²¹ A apresentação favorável de nós próprios parece variar ao longo de dois aspectos: a audiência a quem nos apresentamos e a estratégia utilizada na construção dessa apresentação. Esta última pode ir desde a negação das características negativas à atribuição de aspectos positivos, parecendo esta última ser mais eficaz na manutenção da auto-estima (Roth *et al.*, 1986).

próprio e interiorizar a desvalorização de que é alvo (Mollo, 1978, Abraham, 1989). Diz-se perseguido, mas projecta nos colegas a imagem do mau professor. A imagem do outro torna-se o "anti-ideal" e, assim, "on se constitue narcissiquement comme image de plénitude, absence de manque pour soi, par un mécanisme de clivage et de projection au-dehors de ce contre quoi on a à se défendre" (Filloux, 1974, p.34). Este mecanismo diminui a culpabilidade, mas torna impossível a consciencialização da realidade e a comunicação com os demais. O outro mecanismo de defesa aparece como muito mais sólido. É o assumir duma imagem idealizada, máscara que o professor usa face ao exterior, mas, também, perante si próprio, para se proteger da desvalorização, para esconder o seu verdadeiro rosto, mostrando apenas aquilo que os outros desejam. Isto vai ter como consequência a impossibilidade de simbolizar adequadamente a sua experiência real, bloqueando as possibilidades de realização do Eu verdadeiro (Abraham, 21982).

Esta imagem altamente estereotipada resulta de dois movimentos: um, de apropriação da boa imagem, daquilo que o professor deve ser; outro, de negação do verdadeiro Eu desvalorizado (Abraham, 1988).

Esta autora (21982) refere alguns dos factores específicos da profissão de professor que tornam a máscara mais indispensável, na medida em que são condições que tornam o professor mais ansioso perante a descoberta do seu Eu real, aumentando o sentimento de desvalorização, logo a necessidade de se esconder atrás duma personagem convencional. Entre estes factores, contam-se:

- o carácter hierárquico da profissão, que vai aumentar a alienação. O indivíduo sente que não pode influenciar o meio e, como consequência, vai diminuir o seu sentimento de responsabilidade pessoal e de iniciativa;

- a feminização e hierarquia sexualizada;
- o tipo de formação que leva à aprendizagem de modelos ideais, em vez de ensinar a lidar com situações concretas e de contribuir para a descoberta do eu real;
- o facto de o professor ser o "representante da sociedade", um modelo, que o leva a sentir a necessidade de incarnar uma imagem perfeita perante os alunos e os colegas;
- o ser um adulto só, perante o grupo-turma, com toda a ansiedade que gera essa situação e a necessidade de se defender dos sentimentos de vulnerabilidade e de fraqueza.

É a idealização contra esse contínuo pôr em questão de si próprio, "toujours face à des miroirs qui lui renverraient de lui-même des images déformées différentes entre elles" (Amiel *et al.*, 1984, p.49)²² Nessas imagens, que o grupo lhe devolve, quer encontrar a imagem do bom professor. "D'où la tentation d'entrer dans le désir de la classe, de donner un spectacle [onde o professor faz tudo] ... Il faut se faire accepter, presque séduire un auditoire qui ne m'a pas choisi, que l'on n'a pas choisi". (Moyne, 1984, p.29). Daí a necessidade de um papel, feito máscara, que permite suportar a multiplicidade dos olhares exigentes, que julgam, que, muitas vezes, nos mostram que não somos aquilo que desejaríamos ser. E é por isso que "la salle de cours est en définitif un lieu paradoxal, privilégié en même temps qu'éprouvant" (Grantham & Legay, 1990, p.42), na medida em que o grupo, pelo silêncio ou pela palavra, nos leva à confrontação entre a criança que fomos e o adulto que somos, entre o que gostaríamos de ser e a imagem que o olhar dos nossos

²² No princípio da carreira, o professor aparece como especialmente vulnerável, tendo de aprender a aceitar-se como é frente à classe. Talvez porque, quando chega, traz consigo uma imagem forte do que é o professor ideal, que muitas vezes se vai tornar fonte de conflitos e de auto-desvalorização (Amiel *et al.*, 1984, p.49-50).

alunos nos devolvem. Pode, assim, levar-nos a uma reflexão sobre nós próprios, que transforma o ensinar num acto terapêutico (*ibidem*). Mas, para muitos, da confrontação das diferentes imagens, do fosso entre o real e o ideal só há uma saída: fugir para a idealização, tornando-se prisioneiro duma dinâmica conflitual entre o parecer e o ser, entre a pessoa e a personagem. Isto leva-nos à noção de personagem que o professor incarna, à máscara que põe e da qual muitas vezes é difícil sair. Mas não será a autenticidade do professor uma falácia? Hannoun (1989) fala-nos da inevitável duplicidade do professor, que faz com que este represente para o outro uma imagem aparente de si. A diferença reside na forma como esta duplicidade é vivida e assumida, como fuga ou como construção voluntária para melhor alcançar os objectivos educacionais.

O Eu defende-se, construindo um falso Eu, que lhe permite obter um olhar positivo dos outros²³, mas que fecha o professor numa falsa identidade, que o torna estrangeiro a si próprio. Manter a máscara exige um alto dispêndio de energia. Daí a tensão, o cansaço, a necessidade de encontrar a confirmação deste Eu fictício, rejeitando toda e qualquer crítica (Abraham, 1988). Daí também a rigidez do professor, a sua oposição à mudança, pois fazer experiências novas é correr o risco de ver o verdadeiro Eu manifestar-se.

A crise de identidade, que a idealização deixa supor, parece estar sustentada pelo contexto sociocultural. A sua ultrapassagem é, por isso, inseparável do espaço social que a mantém. Mas a mudança social pressupõe, também, e sempre, a mudança pessoal.

²³ Esta seria, aliás, uma tarefa que o Eu deve assegurar: protecção narcísica da estima de si, que leva a que, para obter dos outros a aprovação necessária à sua auto-estima, possa negar partes de si (Abraham, 1989, Markus e Cross, 1990).

1.5. O Prazer de Ensinar

Se é verdade que um grande número de professores manifesta cada vez mais sinais de mal-estar, isso não significa que não existam muitos outros satisfeitos com a sua profissão, que é para eles fonte de prazer e de realização pessoal. Há ainda muitos professores felizes, os quais, aliás, parecem ser mais do que a volumosa literatura sobre o mal-estar docente nos pode levar a pensar. Chase (1985), num estudo que engloba 2.223 professores, conclui que a maioria se encontra satisfeita com o seu trabalho, o que não significa que tudo esteja bem. Os pontos de menor satisfação que encontra na sua investigação estão ligados à falta de iniciativa e de autonomia. E se, em muitos aspectos, a profissão parece ser geradora de mal-estar, o facto de ser uma actividade pessoal, que pressupõe grande implicação, faz com que possa potencializar a saúde mental do docente, gerando auto-realização e um contínuo aperfeiçoamento (Hernández *et al.*, 1988). "El profesor, a través de su rol dominante, encuentra en la clase un "microescenário" donde observar y corregir su comportamiento" (*ibidem*, p.333).

Ligados ao prazer de ensinar, aparecem aspectos como a transmissão dum saber, o ter poder sobre os alunos, o prazer de seduzir e de agradar, a imagem positiva de si próprio, que uma turma que ouve, que tem sucesso na aprendizagem, dá ao professor, a possibilidade de estabelecer relações afectivas gratificantes (Breuse, 1988). E parece ser sobretudo graças à diversidade de relações interpessoais, que esta profissão pode ser fonte de desenvolvimento e realização pessoal (Esteve, 1984; Amiel *et al.*, 1984) aparecendo a interacção com os alunos como a maior fonte de satisfação (Smilansky, 1984; Breuse, 1988; Tamir e Amir, 1987).

No mesmo sentido vai Farber (1984) ao referir que o prazer de ensinar surge ligado ao nível *micro* e não ao nível *macro* das situações educativas. A escola, como um todo, e a comunidade em si não são, na maioria dos casos, fonte de satisfação, embora haja professores que referem contactos positivos com os colegas (Farber, 1984 e Smilansky, 1984).

Segundo Mclaughlin (1988), as escolas que parecem promover a motivação e a satisfação profissional dos professores são aquelas que têm suficientes recursos, promovem a interacção entre os colegas, havendo verdadeiro trabalho em equipa, nas quais as dificuldades de cada um são assumidas por todos, em vez de serem encaradas como fracassos individuais, encorajam os professores a reflectir sobre a sua prática e a modificá-la, apoiando as tentativas e inovação.

Há, também, uma ligação entre a dimensão da escola (parece haver diferença entre as que têm mais ou menos de 500 alunos), a sua organização e forma de gestão, e a satisfação profissional (Dupont e Ossandon, 1986).

As relações afectivas com os alunos, o perceberem-se a si próprios como bons professores e o sentimento de serem reconhecidos profissionalmente parecem ser as maiores fontes de satisfação (Brissie *et al.*, 1988).

Um outro factor importante para a satisfação profissional parece vir do acordo entre o que se faz e o que se deseja fazer (Gordillo, 1988).

Factores como a motivação, o nível em que se lecciona, a área disciplinar em que se trabalha ou a vida pessoal do professor parecem influenciar o grau de satisfação. Esta tende a ser vista como tendo implicações positivas na vida profissional, apesar de tirar tempo e energia, podendo dessa forma afastar o professor da escola. Ter filhos,

por exemplo, parece levar a uma alteração da relação com os alunos, tornando-se os professores mais compreensivos e tolerantes (Pajak & Blase, 1989).

As mulheres tendem a sentirem-se mais realizadas com o trabalho docente, sentindo este como *épanouissant*, talvez porque olham o ensino mais como missão e menos como forma de promoção social (Amiel *et al.*, 1972).

É difícil desenhar o perfil profissional do professor feliz. É um pouco como fazer uma fotografia colorida a partir do negativo, que é o professor desanimado, de que falámos antes. Parece que os professores mais felizes são aqueles que investem mais na sua profissão (Breuse, 1988). E isso é indispensável, porque, embora torne o sujeito mais vulnerável às tensões próprias do seu trabalho, é o que permite a verdadeira relação educativa (Esteve, 1984) tornando a profissão uma fonte de satisfação para muitos professores. É a ambivalência da implicação pessoal, que pode ser a possibilidade de encontrar uma auto-realização pessoal, mas que, simultaneamente, é a porta aberta para a tensão e o mal-estar. É o duplo rosto da função docente, geradora de tensão, causa de frustração, mas, também, fonte de satisfação e de auto-realização para muitos.

2.

SER PROFESSOR INICIANTE

2.1. O Choque da Realidade

"J'ai débarqué dans une classe (...), et je me suis retrouvé de l'autre côté " (Baillauquès, 1990, p.224).

Subitamente o aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor. E embora tenha passado grande parte da sua vida na escola, agora tudo parece diferente, tornando-se difícil o que antes parecia fácil. Daí, o choque do familiar (Houston & Felder, 1982; Everett-Turner, 1985; Ryan, 1986; Schmidt *et al.*, 1991), o sentir-se estranho num ambiente que lhe era supostamente familiar.

"Having been in school those many years and having seen so many different teachers(.) many beginners think they know what it is like to *do* teaching. But, alas it fools them. The teacher's side of the desk is different. Behind it are hidden demandes and subtleties which are quite unexpected " (Ryan *et al.*, 1980, p.5).

Ensinar aparece, assim, como algo muito mais complexo do que se esperava (Houston & Felder, 1982; Olson & Osborne, 1991). Coscoran (1981), ao procurar explicar o significado deste período de transição, refere a situação de "não saber", de ter de se confrontar com todo um conjunto de situações desconhecidas, o que vai criar uma situação de choque, impossibilitando a transferência do que se aprendeu durante a formação. Sem tempo para reflectir e entregue a si próprio, pressionado pela necessidade de ter de encontrar soluções imediatas, sente a responsabilidade que lhe advém de ser agora o professor, de ser aquele que sabe, de ter de se mostrar confiante e seguro.

Esta situação é agravada por uma transição demasiado súbita, na qual o professor, contrariamente ao que acontece noutras profissões, é submerso de imediato em todas as responsabilidades, exigindo-se-lhe, de um dia para o outro, que realize tarefas semelhantes às dos colegas mais velhos (Lortie, 1977; Pataniczek & Isaacson, 1981; Adams, 1982; Veenman, 1988). A transição é agravada, ainda, pelo facto de corresponder, em muitos dos casos, à entrada no mundo adulto, implicando toda uma série de novas responsabilidades e de dificuldades a ultrapassar (Ryan *et al.*, 1980).

Não é, por isso, estranho que o começar a ensinar apareça como uma experiência traumática, na qual o jovem professor tem de se confrontar com situações difíceis, com as quais muitas vezes não é capaz de lidar. Daí, os sentimentos de insegurança, de desânimo, por vezes mesmo de depressão e ansiedade, que acompanham o chamado "choque da realidade" (Houston & Felder, 1982; Veenman, 1984; Marso & Pigge, 1987; Weinstein, 1988), o qual leva ao "collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life " (Veenman, 1984, p.143).

Esta diferença entre o esperado e o encontrado tem por trás as expectativas irrealistas do futuro professor acerca da profissão e da sua capacidade de lidar com as situações concretas da sala de aula.

São muitos os estudos que nos falam da existência dessas expectativas irrealistas no início da profissão.

Marso e Pigge (1987), tendo pedido a 211 professores iniciantes que identificassem as condições de trabalho, em termos de expectativas anteriores ao emprego e experiência desse mesmo emprego, verificaram que aquelas eram sempre superiores à realidade vivida.

Cooke e Pang (1991) referem que cerca de metade dos professores

da sua amostra (129 professores de Hong Kong) sente grande discrepância entre expectativas e realidade, sobretudo em relação aos alunos, que são muito mais desinteressados e indisciplinados do que o esperado, bem como à quantidade de trabalho encontrado. Estas discrepâncias estariam na base de mudanças no comportamento e atitudes do professor, como o passar a considerar o ensino como uma profissão pouco compensadora, e o sentir mais necessidade de ser firme no controle disciplinar.

Evans e Tribble (1986) compararam os problemas que uma amostra de futuros professores esperava vir a ter, com os aspectos que professores iniciantes indicam como sendo os mais problemáticos. Encontraram enormes discrepâncias, dando os futuros professores muito pouca importância a aspectos como o ter muito trabalho, a falta de material, as relações com os pais e o ter de avaliar os alunos. Estes aspectos tendem a ser referidos como muito problemáticos pelos professores em início de funções.

Outros autores falam-nos de expectativas irrealistas, em relação ao seu papel, e da forma como estas se repercutem nas dificuldades de adaptação à realidade que os professores sentem (Blase & Greenfield, 1982; Vonk, 1983), do optimismo irrealista, que faz com que os futuros professores esperem sempre ter menos problemas do que os seus colegas (Weinstein, 1988), da imagem irrealista e grandiosa de si mesmos e daquilo que pensam ser capazes de realizar (Pajak, 1986), ou de expectativas irrealistas em relação aos alunos (Kagan & Tippins, 1991). A incapacidade que, depois, experimentam de concretizar as expectativas vai ser fonte de mal-estar, gerando incerteza e ansiedade (Olson & Osborne, 1991).

Estas expectativas irrealistas teriam a sua origem:

- no considerar-se o ensino como algo que todos sabem fazer, ou, então, associado apenas a gostar muito de crianças (Weinstein, 1988);
- na falta de consciência da complexidade e incerteza das relações de ensino-aprendizagem (Weinstein, 1990) resultantes da falta de experiência e da dificuldade dos futuros professores, sendo ainda alunos, se colocarem no lugar do professor (Evan & Tribble, 1986);
- na ausência duma teoria clara sobre o que é um bom professor, o que leva a que cada um construa diferentes teorias, nas quais valoriza a importância das características que possui (Weinstein, 1989)²⁴.

Outros autores (Breuse *et al.*, 1984; Bayer, 1984; Héraud, 1988; Esteve, 1988a, Villar Angulo, 1990; Schmidt *et al.*, 1991) põem o acento na formação inicial, considerando ser esta que leva o futuro professor a construir a imagem idealizada, que o contacto com a realidade vai pôr em causa. Não estando preparado para lidar com as dificuldades, surgem a insegurança, a decepção, o sentimento de não ser capaz de enfrentar as situações, seguindo-se uma crise da sua imagem profissional. Breuse (1979) e Newman (1991) criticam, também, o carácter modelador e informativo da formação, que fornece sobretudo receitas e comportamentos exemplares, que garantem sucesso, em vez de ajudar o professor a reflectir sobre si próprio.

Pôr em questão a formação parece ser uma constante dos trabalhos

²⁴ Perante a constatação deste irrealismo, Weinstein (1990) fala da necessidade de promover um realismo optimista, baseado, não na fantasia, mas na compreensão da complexidade do ensino e da avaliação das suas capacidades, o que não é fácil fazer, pois ela provoca desconforto nos alunos, e, logo, resistências. Porém, não é fácil promover a reflexão, pois ela provoca desconforto e desequilíbrio, que o sujeito tende a viver como ameaçadores (Britzman, 1986).

que nos falam dos professores iniciantes. Mas será que é a formação inicial que não atinge os seus objectivos, ou o choque da realidade que é inevitável, havendo aspectos que só se podem abordar numa situação profissional? Não será ele uma fatalidade, um rito de passagem obrigatório, momento de iniciação à profissão, que leva o indivíduo a romper com o passado, para ser integrado no grupo dos mais velhos²⁵ (Baillauquès, 1991)?

Não é fácil estudar o impacto da formação na forma como os professores vivem o começar a ensinar, pois são poucos os estudos que procuram aprofundar esse aspecto. Louvet (1988) refere que são os professores com formação que revelam mais angústia, tendo maior consciência das dificuldades, até porque, perante estas, não conseguem pôr em prática o que aprenderam. Os que não têm formação tendem a problematizar muito menos as situações, preocupando-se apenas em ter um bom contacto com os alunos. Cooke e Pang (1991) também encontram diferenças, em função da formação. A amostra por eles estudada englobava um grupo de professores sem formação, outro com uma formação parcial e um terceiro grupo que tinha realizado toda a formação. O que tinha apenas uma formação parcial é aquele que tem mais dificuldades, pois se, por um lado, o período de formação que tiveram lhes dá a consciência do que é um bom ensino, não os prepara suficientemente para ultrapassar as dificuldades. Os professores sem formação apercebem-se muito menos dos problemas, fazendo uma abordagem mais limitada e simplista das situações de ensino.

Um sistema de formação, muitas vezes divorciado da realidade,

²⁵ Segunda a autora, este momento, tal como outras cerimónias de iniciação, passaria por um corte com o passado, seguido dum período de isolamento. Seria um momento de grande dificuldade, no qual o indivíduo tem de provar que pode sobreviver. Só depois é que pode ser integrado no novo mundo social, sendo reconhecido socialmente como professor.

gerador de expectativas irrealistas em relação à profissão e a si próprios, seguido de uma transição demasiado súbita, à qual se vai juntar a falta de uma verdadeira política de acolhimento e de acompanhamento na escola (Breuse, 1979) parecem ser assim algumas das causas do referido choque da realidade.

Começar a ensinar aparece como um período muito problemático, cujas dificuldades se vão repercutir em mudanças no comportamento e nas atitudes dos professores, as quais tendem a tornar-se mais conservadoras e negativas, em relação à educação e aos alunos, levando, nalguns casos, ao abandono da profissão. As dificuldades vividas inicialmente parecem levar a um certo desencanto, a uma visão mais amarga e negativa do ensino e dos alunos (Ryan, 1986).

Este desejo de deixar a profissão é constatado entre outros por Cooke e Pang (1991). No fim do primeiro ano, 46%, dos 129 professores por ele estudados, desejava mudar de escola e 24% gostaria de deixar a profissão. Este desejo, segundo os mesmos autores, estaria relacionado com o grau dos problemas sentidos durante o primeiro ano, com as discrepâncias entre a realidade e as expectativas e com o facto de o ensino não ser a primeira escolha. Segundo Veenman (1984), atitudes menos favoráveis em relação à profissão e o desejo de a abandonar parecem ter a ver, sobretudo, com os problemas de disciplina, que os professores enfrentam.

As variáveis pessoais e de contexto, que atrás referimos, ao falar do mal-estar docente, também são importantes na forma como o professor vive este período. É assim que, entre outras, poderíamos de novo falar da importância do sexo (Breuse *et al.*, 1984), das crenças irracionais²⁶, da organização, localização e dimensão da escola (Breuse *et*

²⁶ Jesus *et al.* (1995), num estudo sobre a transformação dessas crenças durante a

al., 1984; Kennedy *et al.*, 1976; Jordell, 1985), do nível de ensino (Breuse *et al.*, 1984).

Kremer-Hayon (1987) refere a influência do tipo de *locus de controle* e do clima organizacional da escola, que define, através de dimensões, como as condições de trabalho existentes, a abertura à inovação, as relações existentes entre os colegas e a autonomia dada a cada um. Os professores com um *locus de controle* mais interno tendem a ter uma percepção mais aguda das dificuldades, enquanto que os que têm um *locus de controle* mais externo tendem a ter uma menor percepção dos problemas, não lhes permitindo perceber os aspectos em que precisam de melhorar. Os factores do clima organizacional parecem ter mais fraca influência, talvez devido à fase inicial em que os professores se encontram, na qual as preocupações com a sobrevivência e com o trabalho dentro da sala de aula os torna menos permeáveis ao espaço-escola.

Muitas das investigações sobre este período tentam identificar quais os principais problemas que os professores enfrentam neste momento da sua vida profissional, procurando perceber qual o significado atribuído às experiências vividas.

formação e o início da prática profissional, encontraram uma correlação significativa entre crenças irracionais e esgotamento emocional do estagiário, o que vem chamar a atenção para a necessidade de a formação integrar estratégias que levem à alteração dessas crenças, tornando-as mais adequadas ao ensino e ao processo de desenvolvimento do professor.

2.2. Problemas e Necessidades dos Professores Iniciantes

Veenman (1984), numa revisão, já clássica, de 83 trabalhos de investigação sobre os problemas dos professores iniciantes²⁷, realizados nos países anglo-saxónicos, identifica os 24 problemas mais referidos, sendo os cinco primeiros:

- os problemas de disciplina;
- a dificuldade em motivar os alunos, sobretudo os do nível secundário;
- a dificuldade de adaptar a prática de ensino às diferenças individuais;
- a avaliação do trabalho dos alunos;
- a relação com os pais.

Na lista de problemas que apresenta, surgem ainda as relações com os colegas e administradores da escola, a organização da sala de aula, a falta de material, bem como problemas mais relacionados com a planificação das aulas e conhecimentos da matéria a leccionar. O cansaço, as dúvidas sobre a competência própria, a falta de preparação, a inexperiência para trabalhar com o material audiovisual são, também, aspectos muito citados nos diversos trabalhos.

Outras investigações vão confirmar a importância dos problemas referidos por Veenman (1984), embora varie a importância dada a cada um deles.

Varah *et al.* (1986), na revisão de trabalhos que fazem,

²⁷ Nos diferentes estudos, não há uniformidade na definição do que são professores iniciantes. Os trabalhos revistos por Veenman são, na sua maioria, de professores do primeiro ano, mas incluem outros, que se debruçam sobre os três primeiros anos. Breuse *et al.* (1984) ao falar em professores iniciantes, englobam os cinco primeiros anos, o que tem sentido, se considerarmos, como Knowles (1988), que os professores iniciantes são "those individuals who are still feeling their way in the classroom and developing the skills and the craft of the profession".

encontram, para além dos problemas de disciplina, a dificuldade em lidar com sentimentos de isolamento e de insegurança e em obter e utilizar o material adequado.

Breuse *et al.* (1984) procuram fazer o retrato do professor iniciante, inventariar as suas fontes de tensão e de alegria. Para isso, baseiam-se numa amostra de 1655 sujeitos, correspondendo a 16,9% da população dos professores belgas e luxemburgueses que se encontram nos cinco primeiros anos da sua vida profissional. Através do questionário que utilizam, procuram explorar temas, como as condições de trabalho, aspectos relacionais e metodológicos, a avaliação da formação inicial e contínua, o impacto da profissão no desenvolvimento pessoal, problemas de emprego, o lugar do professor na sociedade.

Em relação às condições de trabalho, as maiores fontes de tensão parecem resultar das frequentes mudanças de escola, da falta de condições dos locais de trabalho e da falta de tempo. Nos aspectos relacionais, embora o jovem professor se sinta à vontade na sala de aula, surge de forma acentuada a dificuldade em se adaptar à diversidade dos alunos, de os motivar, e os problemas disciplinares que daí advêm. Os pais aparecem como distantes e desinteressados, sendo mais fonte de desvalorização do jovem professor, do que de apoio ou participação. Os contactos com os colegas, embora positivos no início, sentindo-se os professores bem acolhidos, tornam-se insuficientes, sobressaindo a falta de solidariedade e de trabalho em conjunto. "La salle des profs, lieu de rencontres et de contacts souhaités, demeure, pour beaucoup de débutants, un endroit où les clivages existent, où le "statut" d'intérimaire est durement ressenti et où l'échange attendu se limite à des relations de pure forme" (Breuse *et al.*, 1984, pp. 285-286).

Algo de semelhante se passa em relação à direcção das escolas e à

inspecção, pois, embora o acolhimento inicial seja sentido como positivo, não existe o apoio de que os professores sentem necessidade. Parece haver, também, uma grande insatisfação com a desvalorização da profissão, com a sua perda de estatuto social.

Cooke e Pang (1991), num trabalho realizado em Hong Kong, referem que 45% dos 129 professores inquiridos experimentam bastantes dificuldades durante o primeiro ano, sendo os problemas mais referidos as dificuldades ligadas à gestão da classe e ao enfrentar as situações de indisciplina, a baixa motivação dos alunos, o lidar com as diferenças individuais, a falta de tempo para preparar as lições, a falta de equipamento e a dificuldade em conhecer a sua própria capacidade como professor.

Vera Vila (1988a) utiliza o mesmo questionário de Breuse, para estudar uma amostra de 325 professores, dos diferentes níveis de ensino da província de Málaga (22% da população dos professores com menos de 6 anos de serviço). Segundo os dados que recolhe, as maiores fontes de tensão parecem ser as más condições de trabalho (pouco material, muitos alunos por turma, qualidade das instalações), os programas muito longos e não adaptados aos alunos, os aspectos metodológicos e as tarefas de preparação e avaliação do trabalho escolar. Refere, também, problemas de comportamento, de motivação dos alunos e de adaptação às diferenças individuais. As relações com os colegas, embora não sejam avaliadas muito negativamente, são muito menos frequentes do que seria desejável.

Granda (1986), também em Espanha, numa amostra de 105 professores do ensino básico, com menos de três anos de serviço, encontra, como principal problema, a instabilidade inicial, que faz com que os professores tenham de mudar continuamente de local de trabalho. A dificuldade em motivar os alunos e na adaptação às diferenças

individuais, o desinteresse dos pais em relação à aprendizagem dos filhos, a falta de condições de trabalho, a inadequação da formação inicial, a falta de apoio e as poucas expectativas de promoção profissional, são alguns dos outros aspectos geradores de mal-estar.

Ainda em Espanha, numa amostra de 105 professores espanhóis do ensino básico e secundário, no seu primeiro ano de ensino, Marcelo Garcia (1991) encontrou, como problemas mais referidos, a falta de tempo para dar as matérias e preparar as aulas, as más condições de trabalho, traduzidas no grande número de alunos por turma e na falta de material, os problemas de disciplina, a dificuldade em motivar os alunos e tratá-los de forma individualizada, o ser capaz de ensinar de forma criativa e as dificuldades na avaliação do próprio trabalho.

Covert *et al.* (1991), no Canadá, encontram como aspectos, nos quais os professores em início de funções sentem mais dificuldades, a disciplina, aspectos ligados ao ensino (planificação, definição de objectivos), encontrar recursos adequados e saber utilizá-los, avaliar os alunos, lidar com as suas emoções, sobretudo ser capaz de enfrentar o *stress* sem deixar de confiar em si, aparecendo o apoio dos colegas como algo de fundamental.

A intensidade e o tipo de problemas experimentados durante o primeiro ano vão-se modificando à medida que o professor adquire uma maior compreensão da realidade escolar e do seu papel.

Vonk (1983) distingue dois períodos, pelos quais os professores passam durante o primeiro ano. Os primeiros cinco ou seis meses seriam o período do "threshold", durante o qual ocorre o primeiro confronto com a realidade, muitas vezes caracterizado pelo isolamento e pela descoberta da inadequação das suas concepções. Neste período, a maioria dos problemas tem a sua origem no *micro-level* (na sala de aula) tendo a

ver, sobretudo, com a adaptação das matérias aos alunos, com a participação e motivação destes, com a organização das actividades durante as aulas, com a disciplina e, ainda, com os sentimentos ligados às preocupações, medos e incertezas, que envolvem o desenvolvimento da identidade profissional. Surgem, também, alguns problemas com origem num nível mais *macro*, que têm a ver com as dificuldades sentidas nas relações com os colegas e a insegurança vivida na relação com os pais. Uma vez ultrapassada esta primeira fase, o professor entraria num período de crescimento (*growing up*). Neste, a segurança e o aumento da confiança que lhe advém de se começar a sentir aceite pelos alunos e pelos colegas, conjuntamente com uma melhor compreensão da estrutura do grupo e da cultura da escola, vão-lhe permitir começar a experimentar comportamentos e atitude diferentes .

Muitos dos problemas dos professores iniciantes prendem-se com aspectos referentes às dificuldades do ser professor, hoje, e a aspectos inerentes ao exercício da profissão. Daí, que muitos dos problemas referidos também sejam sentidos pelos mais experientes (Veenman, 1988; Jordell, 1985). No entanto, se muitas das dificuldades dos professores iniciantes se podem perceber no contexto do mal-estar docente, de que falámos no capítulo anterior, há alguns aspectos que parecem ser específicos deste momento e que fazem com que, para muitos, os primeiros passos sejam especialmente problemáticos (Breuse, 1984b).

Não é pois de admirar que, no procurar as causas para as dificuldades enfrentadas pelos professores no início da vida profissional, encontremos muitos dos aspectos atrás referidos como geradores do mal-estar docente. É assim que Veenman (1988) e Villar Angulo (1990) indicam como causas possíveis para os problemas sentidos pelos professores no início da vida profissional, para além da má preparação,

causas pessoais (características pessoais inadequadas, a escolha da profissão por motivações negativas ou inadequadas), aspectos ligados ao estatuto do docente, situações escolares problemáticas, devido à falta de recursos e ao isolamento em que os professores trabalham.

Mas as dificuldades dos professores jovens são agravadas pelas condições em que têm de trabalhar, como o facto de, muitas vezes, lhes serem atribuídos os piores horários e as turmas mais complexas e a instabilidade a que inicialmente são sujeitos, tendo de mudar frequentemente de escola. Desenraizamentos sucessivos obrigam a um novo recomeçar num ambiente diferente, onde, muitas vezes, se repetem as dificuldades iniciais de adaptação. Este facto é especialmente grave num período em que o jovem docente devia ter razoáveis condições de sucesso, que lhe dessem a confiança necessária para se lançar na aventura de aprender a ser um bom professor.

Estes trabalhos, utilizando sobretudo, embora não exclusivamente²⁸, dados recolhidos através de questionários, permitem-nos identificar alguns dos aspectos que os professores iniciantes percebem como mais problemáticos, mas dizem-nos pouco sobre a forma como essas situações são vividas pelos indivíduos. Nessa linha, são fundamentais os trabalhos qualitativos, os quais, partindo do estudo aprofundado de um número reduzido de casos, clarificam alguns dos aspectos específicos da experiência de começar a ensinar.

O momento de transição entre o ser aluno e o tornar-se professor é muitas vezes vivido como um teste de sobrevivência, e não como um momento fundamental de crescimento e de desenvolvimento. Daí que as dificuldades experimentadas durante o primeiro ano de ensino

²⁸ Alguns deles recorrem a métodos mais qualitativos (análise de diários ou entrevistas) para completar a análise dos seus dados.

contribuam para aumentar a distância entre o que os professores poderiam ser e aquilo em que se tornam (Ryan *et al.*, 1980, p.4). As más condições vão levar a que "under stress caused by disruptive students, unmotivated classes, or militant parents, the beginners' attention is diverted from teaching and learning to teach, to simple survival" (Wildman *et al.*, 1989, p.492). A pressão inicial não deixa muito tempo para reflectir e procurar fazer a ligação com o que se aprendeu na Universidade (Olson & Osborne, 1991). A urgência em resolver os problemas leva à rejeição dos modelos da formação e ao procurar de receitas milagrosas que possibilitem o controlo de todas as situações. Assim, um momento que devia ser de intensa aprendizagem torna-se numa luta pela sobrevivência, que leva o professor a questionar-se sobre as suas capacidades, à necessidade de reajustar expectativas e de fazer contínuas reavaliações do que é ou não possível fazer (Everett-Turner, 1985). Serei um bom professor? Esta pergunta surge com frequência, juntamente com a insegurança, o sentimento de não ser capaz, o cansaço. Não deixa, porém, de haver, ao mesmo tempo, um empenhamento que leva ao redobrar de esforços e a uma quase total imersão no trabalho.

Não é, por isso, de admirar que um dos aspectos que aparece frequentemente no discurso dos jovens professores seja o sentimento de cansaço, mesmo de exaustão, ligado a uma inesperada falta de tempo para realizar todas as tarefas que lhes são exigidas (Houston & Felder, 1982; Everett-Turner, 1985; Ryan, 1986; Olson & Osborne, 1991). Ryan *et al.* (1980) comparam-nos a atletas que se treinaram para a corrida, lendo, escrevendo e discutindo e que, por isso, não aguentam o esforço que lhes é pedido, tanto mais que se vêem a braços com duas enormes tarefas: a de ser professor e ensinar e a de aprender a ser professor, o que têm de conseguir rapidamente, se querem sobreviver (Wildman *et al.*, 1989;

Thiessen, 1991; Hayes & Kilgore, 1991).

O professor iniciante parece gastar grande parte do seu tempo a aprender quais os comportamentos adequados ao seu papel. Esta aprendizagem parece incidir sobretudo em três áreas: conhecimentos de ensino, competências de gestão (o que parece estar mais relacionado com o domínio das próprias reacções emocionais do que com o controlo das técnicas em si) e o estabelecimento de relações sociais apropriadas com os alunos (Pajak & Blase, 1982). Estes aspectos pressupõem o encontrar o espaço certo na relação com os alunos²⁹. Tal parece ser uma das principais dificuldades do professor iniciante. Para isso, vai ser necessário ultrapassar a idealização que, inicialmente, fazem desta relação, para, depois, poder encontrar o equilíbrio entre a distância e uma proximidade muitas vezes demasiada e, por isso, impeditiva da relação.

Essa tensão entre a proximidade e a distância parece ser uma das ambiguidades fundamentais do papel do professor, especialmente difícil de viver no início da vida profissional. Neste período, os professores tendem a identificar-se com os alunos, colocando-se ao nível deles, atitude que vai ser posta em questão pelo comportamento dos próprios alunos e pela necessidade que o professor vai sentir de exercer a autoridade (Walberg, 1968; Blase, 1986a).

As dificuldades em se imporem perante os alunos, que parecem pressentir a sua inexperiência, é outro dos aspectos que surge frequentemente. Esta dificuldade em lidar com os problemas de disciplina

²⁹ Aprender a usar o espaço e, também, o tempo parecem ser duas necessidades fundamentais. É assim que Schmidt *et al.* (1991) nos falam da dificuldade que os professores iniciantes têm na utilização do espaço físico, e, sobretudo, em lidar com todo o seu lado psicológico. Da mesma forma, a falta do tempo, que parece não chegar para tudo, e, também, a dificuldade em encontrar o ritmo certo a imprimir às aulas e às relações.

parece resultar sobretudo da insegurança, do não saber como controlar as reacções emocionais, ou como assumir a autoridade. O medo de perder o controlo da turma aparece associado ao medo de perder o controlo de si próprio. As situações de indisciplina levam ao sentir-se posto em questão, frustrando o desejo de ser apreciado. Despertam o desejo de dominar, de se impor. Interferem com a agressividade do sujeito, perturbam, fazendo com que muitas das reacções do professor não tenham a ver com a situação, mas sim com os afectos que estas despertam (Franco & Machado, 1993). A dificuldade em assumir a autoridade, se, por um lado, parece proteger³⁰, por outro perturba. Até porque, muitas vezes, o jovem professor tem dificuldade em incluir esse aspecto na imagem que tem de si, enquanto professor (Crow, 1991). Como refere Perrenoud (1993), no imaginário pedagógico o poder aparece sempre como algo de negativo, que se quer escamotear.

Os problemas de disciplina, tal como as dificuldades dos alunos na aprendizagem, são, muitas vezes, sentidos como um fracasso pessoal, que põe o professor em questão, tanto mais que é público (Knowles, 1988a). É um aspecto especialmente delicado, num momento em que o professor, mais do que nunca, precisa de se sentir aceite e reconhecido como bom profissional. Uma das maiores preocupações que têm os professores, antes de começar a ensinar, é o medo de não corresponderem às expectativas dos outros, nomeadamente dos colegas, e de ficarem com um imagem desvalorizada perante a comunidade escolar (Houston & Felder, 1982).

Por detrás dos problemas mais referidos, parece estar, também,

³⁰ Griffin (1983) encontra uma correlação entre o assumir de atitudes autoritárias e o aumento da confiança em si, o que, segundo o autor, poderia significar que aquelas são fonte de segurança. O dogmatismo pode ser uma forma de lidar com a ansiedade (Keavney & Sinclair, 1978). Ou será que é porque está mais seguro que pode assumir um papel de autoridade?

um desconhecimento dos alunos, ou, então, uma imagem destes muito distante da realidade (Bullough *et al.*, 1989). Este ter de redescobrir quem são os alunos, com a correlativa descoberta de si próprio como professor, parece ser outra tarefa fundamental dos primeiros anos.

Os problemas sentidos são agravados pelo isolamento e pela falta de apoio que os professores experimentam. Mas, apesar da sua necessidade, nem sempre consegue ultrapassar a dificuldade em pedir ajuda, com medo que isso seja considerado como sinal de fracasso, de falta de competência (Louvet, 1988). Como refere Huberman (1991), quando muito, podem contar-se histórias dos "terríveis" alunos, caindo-se no absurdo de ter de fazer as coisas sozinho, quando se está rodeado de colegas muito mais experientes. Por seu lado, os colegas mais velhos, se, muitas vezes, até acolhem bem os novos, raramente lhes dão o apoio de que eles precisariam, tanto mais que vivem uma cultura em que não se oferece ajuda, a não ser que esta seja expressamente pedida (Feiman-Nemser & Floden, 1986). O isolamento aumenta os sentimentos de fracasso, o olhar-se a si como incapaz, pois não permite perceber a semelhança entre os problemas próprios e os dos outros professores. Simultaneamente, frustra a necessidade de afiliação, de se querer sentir e ser visto como professor.

O facto de enfrentarem um período difícil não significa que muitos dos professores iniciantes não ultrapassem de forma positiva o choque da realidade, ou, talvez, nem o cheguem a experimentar³¹. Na forma específica como cada um vive este período, encontramos, desde os professores que não aguentam, desistem, ou se fecham em si próprios,

³¹ Jordell (1985) é um dos autores que contesta a existência do choque da realidade. No seu estudo, apenas 5% dos professores referem experiências muito negativas, 45% experiências negativas e 35% uma experiência positiva durante as primeiras semanas de ensino, o que não permitiria falar de choque da realidade. Da mesma forma, os resultados que apresenta, quanto ao bem estar na profissão, são muito positivos.

fragilizando-se cada vez mais, até aos que olham os problemas inesperados como um desafio pedagógico e pessoal, ou, ainda, aqueles que não chegam a experimentar grandes dificuldades.

Assim, se a perda de entusiasmo, o isolamento e a frustração são alguns dos aspectos que aparecem muito marcadamente no discurso destes professores, também surge a satisfação com o seu trabalho (Venman, 1987, 1988; Granda, 1986; Breuse *et al.*, 1984), o prazer de ter uma profissão criativa e enriquecedora. Desde os primeiros anos, a profissão é vivida como tendo um impacto positivo na pessoa do professor, favorecendo o assumir de responsabilidades, o espírito de investigação, a tomada de decisões, a afirmação de si. Para além disso, é extremamente enriquecedora, devido aos contactos interpessoais e através do sentimento de ser útil (Breuse *et al.*, 1984).

Se, por um lado, as condições de insegurança e as dificuldades são geradoras de ansiedade, dificultando um desenvolvimento harmonioso, a proximidade estabelecida com os alunos gera experiências afectivas muito gratificantes. Aliás, como Breuse (1984a) refere, o bem estar dos jovens professores está quase sempre ligado com boas relações com os alunos e com o sentimento de contribuir de alguma forma para o seu desenvolvimento.

O grau de satisfação dos professores iniciantes parece, também, variar em função da qualidade das relações que estabelecem com os colegas, as características da escola, o apoio que recebem (Veenman, 1987, 1988).

Esta constatação não torna menos verdadeiro que os primeiros tempos sejam olhados como momentos difíceis, que deixam marcas, muitas vezes negativas.

A comprovar isso está a preocupação em criar programas de

indução para os professores iniciantes (cf. Tisher, 1984; Hoffman *et al.*, 1986; Varah, 1986; Wubbels *et al.*, 1987; Hegler & Dudley, 1987; Bolam, 1988; Wildman *et al.*, 1989)³². Através destes, procura-se apoiar de forma sistemática os professores, ajudando-os a abordar os problemas, de forma a aumentar a sua autonomia e a facilitar o seu contínuo desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia, 1991). Sendo este um processo contínuo, procura-se, com estes programas, fazer a ligação entre a formação inicial e a vida profissional, evitando o hiato entre estes dois momentos (Hall, 1982). Daí que os seus objectivos passem por procurar dar o apoio necessário a este período de transição, reduzir o isolamento, fomentando o contacto com os colegas, ajudar ao desenvolver de uma reflexão, que permita o estabelecer a relação entre o que se aprendeu e o que se está a viver, fazendo uma avaliação adequada da actividade (Fox *et al.*, 1986; Jacknicke *et al.*, 1991). Procura-se, assim, potencializar o desenvolvimento, em vez de deixar os professores entregues a uma aprendizagem por ensaios e erros, promover o seu bem estar pessoal e profissional e diminuir o número daqueles que deixam o ensino após os

³²Em Portugal, o decreto-lei que institui o ordenamento jurídico da formação de professores (Dec-Lei nº344/89, de 11 de Outubro) estipula que a formação contínua se deve iniciar por um período de indução durante o qual as instituições de formação devem apoiar o novo docente. Este aparece, assim, como a forma de transição entre a formação inicial e contínua. Por seu lado, o decreto-lei que define o estatuto da carreira docente (Dec.-Lei nº139-A/90, de 28 de Abril) estabelece que o primeiro ano após a obtenção da qualificação profissional é um período probatório. Através deste, procura-se verificar a adequação do sujeito às situações e às instituições educativas, através do exercício da actividade docente, ainda que apoiado. Quanto ao apoio, prevê-se que seja dado por um professor de nomeação definitiva do estabelecimento de ensino. Se o indivíduo não satisfaz neste período, é exonerado do quadro e impossibilitado de concorrer durante dois anos. Uma avaliação negativa resultaria de insuficiente apoio ou mau relacionamento com os alunos e de uma recusa injustificada de cargos pedagógicos ou mau desempenho nestes.

Embora este aspecto da legislação não tenha sido implementado, parece ir contra toda a filosofia da indução. O pôr o acento na avaliação do sujeito, no pôr à prova a sua adequação apenas leva a situações de ansiedade que, como já referimos, fazem com que este período se torne numa luta pela sobrevivência e não num momento de crescimento pessoal e profissional, no qual as dificuldades podem ser vividas de forma construtiva, podendo o indivíduo aprender com os próprios insucessos se for ajudado a reflectir sobre eles (Knowles *et al.*, 1989).

anos iniciais.

Os programas de indução poderiam ser, assim, um momento importante para levar o professor a aprender a viver os conflitos (Merazzi, 1983), que hoje parecem fazer parte da profissão, evitando-se que procure sobreviver, através da fuga a todo o conflito (Ryan, 1970). Como refere Bullough (1989, *apud* Hayes & Kilgore, 1991, p.17) "there are better and worse ways of surviving the first year of teaching. Better ways lead to the development of professional values and ideals; worse ways lead toward isolation and withdrawal into the security of the classroom".

Se os objectivos são claros, já não é tanto o modo de o fazer. Quais as características dum apoio efectivo? Quais as formas de o concretizar? E se é fundamental um contexto, que permita continuar o trabalho da formação, a preocupação não devia ser tanto com a criação de programas de indução, mas sim com o transformar a escola em *helping community*, num lugar onde o apoio aconteça naturalmente (Cole, 1991).

CAPÍTULO II - TORNAR-SE PROFESSOR

1.

PERSPECTIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

O conceito de desenvolvimento, aplicado aos professores, leva-nos a diferentes abordagens, aparentemente desconexas, por se referirem a diferentes aspectos do mesmo fenómeno.

Estudar este é, antes de mais, perceber como é que o adulto, que o professor é, se desenvolve, enquanto pessoa, num momento da vida, na qual o percurso profissional se torna fundamental (Prick, 1986). Daí que alguns autores (cf. Christensen, 1985; Oja, 1989; Burden, 1990) ressaltem a importância dos trabalhos sobre o desenvolvimento do adulto para a compreensão das diferentes fases que o professor atravessa durante a sua carreira.

Burden (1990) distingue dois grupos nesses estudos. Um deles parte dum modelo organísmico, segundo o qual o desenvolvimento se faz através de estádios qualitativamente diferentes. Enraizado em Piaget, o desenvolvimento é visto como uma construção activa do sujeito na sua interacção com o meio, que ocorre ao longo de toda a vida. Pode, assim, olhar-se o professor como um adulto que atravessa estádios cognitivos, cada vez mais evoluídos e complexos, estando estes relacionados com aquilo que faz.

Uma outra linha passa pelas teorias que estudam os diferentes ciclos de vida do indivíduo, preocupando-se em identificar as tarefas e as crises características de cada uma delas. Nesta perspectiva, podemos incluir autores, como Levinson, que se preocupam mais em perceber como é que os adultos vivem as diferentes idades cronológicas, ou outros,

como Erikson ou Havighurst¹, que enfatizam as tarefas que o adulto tem de realizar nos diferentes momentos da sua vida². Próximos desta perspectiva estão os estudos que procuram identificar as diferentes fases pelas quais o professor passa ao longo da sua carreira.

O desenvolvimento do professor passa pela sua evolução enquanto pessoa, por um processo de socialização, mas, também, por um desenvolvimento profissional, através do qual o indivíduo se vai tornando, progressivamente, mais competente (Vonk, 1983).

O professor muda, não só enquanto adulto, mas também porque vai adquirindo diferentes capacidades pedagógicas e conhecimentos, ao longo da sua carreira. Nessa linha, o desenvolvimento do professor pode ser visto enquanto um processo de aquisição do conhecimento necessário a um desempenho eficaz. Os trabalhos que comparam professores inexperientes com os chamados professores peritos (*experts*) dão aqui um importante contributo. Olhando o professor como alguém que pensa, os estudos nesta linha vão procurar perceber como é que se desenvolve o conhecimento que lhe permite tomar decisões e processar a informação de forma eficaz³.

¹ Sobre a teoria de Havighurst, *vide* Raposo (2019, pp.75-89)

² Podemos, também incluir aqui, autores como Super (cf. Super, 1957 e 2019) e Riverin-Simard (cf. Riverin-Simard, 1988 e 1990), na medida em que apresentam modelos de abordagem do desenvolvimento vocacional e da carreira, dentro desta perspectiva dos ciclos de vida.

³ Uma vez constatadas as limitações dos estudos realizados dentro do paradigma processo-produto, com os quais se procurava encontrar relações entre padrões de comportamento do professor e resultados dos alunos, as investigações viram-se para o estudo dos processos mediadores. O professor e o aluno passam a ser vistos como sujeitos activos, que percebem e reflectem sobre o seu comportamento. Enquanto que no paradigma anterior se sente a influência da corrente behaviorista, neste é a psicologia cognitiva, nomeadamente o modelo de processamento da informação que está presente (Bidarra, 1994). Dentro deste modelo, o professor passa a ser olhado como alguém que planifica e toma decisões, num meio caracterizado pela complexidade dos fenómenos que nele ocorre. O ensino é agora definido como uma actividade cognitiva. Os estudos sobre o pensamento do professor distinguem neste três aspectos (Clark & Peterson, 1986): a planificação, que engloba os pensamentos anteriores e posteriores à aula, os pensamentos e decisões interactivas, que ocorrem durante a aula, e que são de natureza diferente dos

Uma outra forma de abordar o desenvolvimento do professor é olhá-lo enquanto processo de socialização, através do qual o sujeito se "adapta" a uma profissão e adquire a cultura que lhe é própria. Na perspectiva da socialização do professor, os primeiros anos de experiência são o momento em que adquire a cultura da sua profissão, a integra em si e se vai adaptando ao contexto em que trabalha. Neste processo, o professor parece poder ter um papel activo, para o qual contribuem diferentes factores, desde a sua história pessoal, à experiência da preparação formal e às características do contexto em que o professor trabalha e das pessoas significativas com quem interage. Embora este seja um processo que ocorre ao longo de toda a vida, assume especial relevância no início da vida profissional.

Estudar o desenvolvimento do professor, tal como o processo do desenvolvimento em geral, é confrontarmo-nos com um processo contínuo e multidimensional, que ocorre ao longo de toda a vida.

Processo multidireccional, numa dinâmica de ganhos e perdas, que só pode ser compreendido na relação com o contexto em que ocorre. E não nos esqueçamos que este contexto não se limita às actividades e às relações interpessoais que a pessoa experimenta num determinado espaço

anteriores, e as teorias e crenças, que representam o conhecimento mais ou menos explícito, que o professor tem, sendo o contexto psicológico a partir do qual interpretam e atribuem significado às diferentes situações. Esta abordagem trouxe a grande vantagem de deixar de ver o professor como simples executor, levando-o a tomar consciência da importância duma prática reflexiva, que o leva a olhar para si próprio e encontrar as razões do que faz. Os seus limites passam pelo assumir de uma relação causal entre pensamento e conduta, sem estudar como é que esta se estabelece. Por outro lado, se queremos compreender o pensamento do professor temos de ter em conta as variáveis ecológicas que medeiam o comportamento e o pensamento do professor. A forma como os professores utilizam a informação tem muito a ver com as características do contexto em que o professor age e com os constrangimentos que este impõe (Huberman, 1986). Por outro lado, a ênfase nos processos internos trouxe consigo o esquecimento das condições sociais que regem esses mesmos processos. A este nível o estudo das representações sociais tem dado um contributo fundamental, ao substituir a imagem do sujeito enquanto computador que processa a informação, pela dum "criador de informação a partir da actividade simbólica, solidária da sua inserção no campo social" (Bidarra, 1994, p.84).

físico (o microsistema, na terminologia de Bronfenbrenner, 1979) mas engloba, também, aquilo a que o mesmo autor chama o mesosistema, que não é mais do que o resultante da ligação entre dois ou mais sistemas em que a pessoa participa, o exosistema (contextos nos quais a pessoa não está directamente envolvida, mas que vão influenciar o seu comportamento) e ainda o macrosistema, enquanto espaço cultural mais amplo em que se vive.

Este percurso, que o sujeito vai construindo activamente, num processo de interacção com a multiplicidade de quadros físicos e sociais que o envolvem, caracteriza-se por uma possibilidade de optimização permanente (Marchesi *et al.*, 1985). Na linha de Vygotski, é possível distinguir, em cada momento, o nível real atingido e aquele que poderíamos alcançar (nível potencial). Daí que o desenvolvimento do professor passe, também, pela mudança ecológica, focalizada na construção dum contexto potencializador desse mesmo desenvolvimento (Hargreaves & Fullan, 1992). Como refere Bronfenbrenner (1979, p.27), "human development is the process through which the growing person acquires a more extended differentiated, and valid conception of the ecological environment, and becomes motivated and able to engage in activities that reveal the properties of sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form and content."

Olhar o desenvolvimento enquanto um processo contextualizado é abrir as portas à plasticidade e às diferenças interindividuais. Assim, se é possível encontrar na carreira dos professores fases comuns, consubstanciadas em determinadas temáticas dominantes, que se traduzem em atitudes, preocupações, investimentos diferentes, não nos podemos esquecer que estas são sempre individualmente vivenciadas, tornando

único o percurso de cada professor.

Neste capítulo, vamos procurar reflectir sobre as diferentes abordagens do desenvolvimento do professor.

2.1. Fases e Percursos da Vida do Professor

As preocupações com o desenvolvimento profissional do professor levaram ao aparecimento de toda uma série de trabalhos, que procuram identificar as suas fases.

Nessa linha, um dos trabalhos pioneiros foi o de Fuller (1969). Preocupado em tornar mais adequada a formação, vai identificar três grupos de preocupações, cuja evolução permite descrever a experiência de se tornar professor. Fala, assim, de preocupações com o *self*, que teriam a ver com a necessidade de sermos aceites e avaliados positivamente, preocupações com a tarefa de ensinar, com o ter muitos alunos, com a falta de tempo e de material, com o saber adaptar as metodologias às disciplinas leccionadas e, ainda, com o impacto do ensino na aprendizagem dos alunos, que se traduzem pelo reconhecer as necessidades destes, procurando ir ao seu encontro.

Diferentes preocupações caracterizam as várias fases do tornar-se professor. Antes de começar a ensinar, os indivíduos estão preocupados sobretudo com os alunos, o que se pode explicar pelo facto de, sendo eles próprios ainda alunos, se identificarem mais com estes, do que com o papel do professor. Daí que, nas primeiras observações que fazem, este seja ainda o "inimigo", em relação ao qual são extremamente críticos.

Os contactos iniciais com o ensino vão modificar esta situação e a preocupação com os alunos transfere-se para a própria sobrevivência, incidindo na avaliação que os outros fazem de si, com a capacidade de

controlar a classe.

Surge, depois, a fase das preocupações com as exigências e limites da situação de ensino. Mas estas prendem-se ainda com a realização própria, parecendo relacionar-se com a auto-imagem profissional, com a capacidade para lidar com as situações concretas de ensino e não com os alunos em si.

Só na fase seguinte, quando as preocupações anteriores estão resolvidas, é que o professor se começa a preocupar verdadeiramente com o impacto do seu ensino e com os alunos (Fuller & Brown, 1975)⁴. Sendo estas preocupações aquelas que provavelmente estão associadas a um ensino mais eficiente, é importante ajudar o professor a ultrapassar as fases anteriores. Reduzir o sentimento de choque, que muitos indivíduos experimentam, passa pelo ter em conta as preocupações com a sobrevivência, preparando o indivíduo para as ultrapassar (Fuller & Brown, 1975).

Nessa linha, surge a importância dum contexto que seja doador de segurança. As preocupações dos professores não acontecem no vazio. A incerteza e o isolamento em que geralmente se iniciam na profissão não são, certamente, alheios ao tipo de preocupações que parecem dominar este período (Pataniczek & Isaacson, 1981).

Se muitos trabalhos confirmam as ideias de Fuller (cf. Pataniczek & Isaacson, 1981), outros levantam-lhe várias objecções. O trabalho de Adams (1982), por exemplo, embora apoie a ideia de que, com a experiência, vão diminuindo as preocupações com o eu e aparecendo outras, mais ligadas à tarefa, levanta algumas questões quanto às preocupações com o impacto. Contrariamente ao referido por Fuller,

⁴ Para Weinstein (1988), o facto de as preocupações do professor em formação serem equivalentes às dos professores experientes teria a ver com as expectativas irrealistas que o indivíduo tem a respeito de si mesmo e da profissão.

estas parecem, não só estar sempre presentes, como são as que têm maior relevância. Outros trabalhos (Evans & Tribble, 1986; Reeves & Kazelskis, 1985) vão no mesmo sentido, concluindo que as preocupações mais fortes que os professores manifestam, independentemente dos anos de serviço, ligam-se às tarefas de ensino e ao impacto nos alunos. Pode, contudo, pôr-se a questão de saber se esses resultados põem em causa a teoria, mostrando que as preocupações com o impacto estão sempre presentes, ou têm mais a ver com a necessidade de o professor dar de si uma imagem positiva.

Baseando-se nos trabalhos de Fuller, Ryan (1986) define quatro estádios neste processo de desenvolvimento. O primeiro seria o *estádio da fantasia*, que surge quando o indivíduo começa a pensar seriamente em ser professor. Nele, o sujeito tanto se imagina como o melhor dos professores, como especula sobre as dificuldades que, eventualmente, vai encontrar, desempenhando este fantasiar um papel importante na transição. Segue-se o *estádio da sobrevivência*, que surge, geralmente, entre Outubro e as férias do Natal. É um momento de luta pela sobrevivência, no qual todas as dificuldades que encontra são sentidas como fracassos pessoais. Pode ser mais ou menos duro, muito ou pouco demorado, implicar uma série de acontecimentos dramáticos ou problemas mais ou menos inócuos. Durante este período, o professor iniciante vai estabelecer um renovado sentido de identidade e valor próprio, ou ficar esmagado pelas dificuldades, vividas como inultrapassáveis. Segue-se o *estádio de mestria* e, por fim, o *estádio de impacto*

Outros estudos procuraram identificar fases neste percurso. Alguns como Caruso (1977) e Iacone (1963) (*apud* Burden, 1990, pp.314-315) centram-se no período do estágio, referindo as mudanças

que vão ocorrendo ao longo deste.

Outros centram-se, sobretudo, nos primeiros anos de vida profissional, como é o caso de Burden (1986 e 1990) o qual, partindo da percepção que os professores do 1º ciclo do ensino básico têm sobre o seu desenvolvimento profissional, refere três fases. Inicialmente, os professores parecem passar por um período de sobrevivência, durante o qual experimentam falta de confiança ligada ao pouco conhecimento das actividades de ensino e ao estarem centrados sobre si próprios. Segue-se um período de adaptação, que ocorreria entre o 2º e o 4º ano, correspondendo a uma intensa aprendizagem dos diferentes aspectos do seu trabalho, a uma maior abertura e compreensão da diversidade dos alunos e a um aumento progressivo da confiança em si próprios. A partir do 5º ano, a maioria dos professores entraria na fase da maturidade, na qual o conhecimento que já têm do mundo da escola os faz sentir capazes de experimentar novos métodos e enfrentar novas situações. Simultaneamente, percebem-se a si próprios como mais abertos e genuínos com os alunos, mais capazes de ir ao encontro das necessidades destes.

Katz (1972), partindo do seu trabalho com educadoras de infância, propõe quatro fases no desenvolvimento profissional, com a particularidade de procurar definir, para cada uma delas, as necessidades específicas de formação. A primeira fase seria de sobrevivência, correspondendo ao 1º ano na profissão, no qual o professor tem de aprender a lidar com o dia a dia da escola. As discrepâncias entre o esperado e a realidade encontrada intensificam o sentimento de impreparação. Daí, a necessidade de apoio para lidar com os problemas específicos com que se debate, mas também para o reassegurar da sua possibilidade de ser bom educador. A segunda fase seria de consolidação.

Tendo sobrevivido ao embate inicial, agora é o momento de consolidar as aprendizagens que começou a fazer na fase anterior. Continua a ser importante um apoio específico para resolver as situações problemáticas, para ajudar o indivíduo a explorar as dificuldades e a reflectir sobre elas. É importante, também, neste período, a troca de informações com os colegas e com especialistas. A terceira fase seria a de renovação, que se iniciaria a partir do 3º ou 4º ano. Nesta, estando já consolidadas as aprendizagens essenciais, começa a ter necessidade de fazer coisas novas, de desenvolver experiências diferentes. Daí, o estar especialmente receptivo a seminários, ao contacto com colegas que trabalhem numa perspectiva diferente da sua. A quarta seria o momento da maturidade, que os educadores começam a alcançar, uns ao fim dos três primeiros anos, outros a partir do 5º ano ou, nalguns casos, ainda mais tarde. É a altura de reflectir sobre a sua própria experiência e sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, sobre aquilo que é o seu trabalho e aquilo que poderia ser, permitindo essa reflexão um novo *insight* sobre essa realidade.

O estudo que Fessler (1985) faz, já não se limita aos primeiros anos de vida profissional, tornando assim bem explícito que o desenvolvimento não pára nesse momento. Partindo duma revisão da literatura, distingue na carreira do professor oito componentes principais. A primeira corresponderia ao período de formação inicial, à qual se seguiria o momento de indução, durante o qual o professor é socializado na sua profissão. É uma fase de intensa aprendizagem, na qual se esforça por ser aceite pelos alunos, colegas e supervisor, procurando atingir um nível de conforto e segurança na resolução dos problemas quotidianos. Num terceiro momento, o professor aparece como especialmente receptivo a experiências novas, procurando materiais e estratégias

diferentes. É um período de construção da sua competência, no qual procura melhorar o seu trabalho, que muitas vezes se prolonga numa fase de entusiasmo e de crescimento. Numa outra fase, o professor vai ter de enfrentar uma certa dose de frustração, muitas vezes ligada ao mal estar, gerado pela profissão. O autor refere que, embora esta surja, geralmente, no meio da carreira, é cada vez mais frequente verem-se professores que entram nesta fase logo no início da sua vida profissional. Num outro momento da carreira, surgem sentimentos de estabilidade, mas, também, duma certa estagnação, limitando-se o professor a fazer o indispensável sem procurar melhorar grandemente. Há ainda a fase em que o professor se prepara para deixar a profissão, vivida por alguns como um momento gratificante, em que se reflecte toda uma experiência passada positiva, enquanto que, para outros, é um período amargo. Um outro momento teria a ver com o deixar a profissão, ou porque quer encontrar outras alternativas, ou porque chegou ao fim da sua carreira profissional.

O mais importante do trabalho deste autor, não são tanto as diferentes fases que identifica, mas o facto de considerar que a carreira não é um processo linear e fixo, mas, sim, algo de dinâmico e flexível, entrando e saindo os professores das várias fases, em resposta às diferentes componentes do meio. Assim, as diferentes fases não se sucedem linearmente, podendo haver cenários diversos no percurso que cada um faz. Dentro dos componentes que parecem influenciar o fluir da carreira, diferencia os aspectos de organização da escola e do sistema escolar, sublinhando a importância que estes têm no determinar da carreira, e os aspectos pessoais da vida do professor, incluindo aqui disposições individuais, incidentes críticos⁵ e os ciclos de vida pelos quais

⁵ Estes seriam acontecimentos fundamentais na construção do percurso profissional, na medida em que polarizam o pensamento e as decisões do indivíduo numa determinada direcção, sendo por isso geradores de mudança (Mearor, 1985).

vai passando enquanto adulto.

Dentro dos estudos que procuram abranger todo o ciclo de vida, um dos trabalhos pioneiros foi o de Peterson (1964, *apud* Huberman & Schapira, 1984, p.38-39). Na sua investigação com professores do ensino secundário, descreve o professor jovem como próximo dos alunos, com um contacto fácil com estes. Este período inicial seria aquele que é olhado como o melhor da sua carreira, no qual tem mais energia e entusiasmo. À medida que progride nesta, aumenta a distância com os alunos, talvez porque estes começam a ver o professor, agora perto dos 40 anos, com os mesmos olhos com que vêem os pais. Surge o perigo da rotina, do trabalho mecânico, feito com menos entusiasmo. Parece, também, que o interesse do professor se desloca das actividades pedagógicas, realizadas na sala de aula, para actividades profissionais de outro âmbito. É o tempo em que o professor se sente mais à vontade, com uma maior autonomia na classe e na própria escola, revelando uma maior capacidade de aceitação de si próprio. No fim da carreira, há uma fase de amargura, de reflexões defensivas em relação aos colegas, aos alunos e a ele próprio. Mas, no interior deste, há, também, os professores que vivem esta fase com serenidade, tornando-se um pouco como que conselheiros, distantes, mas amigos.

Na mesma linha vai o trabalho de Sikes (1989), que estuda 48 professores, utilizando o método autobiográfico. Partindo da abordagem que Levinson faz do desenvolvimento na idade adulta, procura descrever a forma como os professores "perceive, experience and adapt to growing old" (Sikes, 1989, p.27). Começar a ensinar corresponde, geralmente, à entrada no mundo adulto, com o acesso à autonomia económica e ao construir de um projecto próprio. É o momento de experimentar diferentes alternativas e, simultaneamente, de começar a investir numa

estrutura mais estável de algo para a sua vida. Esta fase encerra em si o gérmen da contradição entre o desejo e as circunstâncias difíceis em que muitas vezes ocorre. Daí a necessidade de encontrar equilíbrios dinâmicos entre as aspirações e as estruturas sócio-profissionais, sem perder "o sonho que dá sentido aos seus esforços" (Cavaco, 1991, p.163). O jovem professor olha a sua carreira como uma nova experiência, com a qual, muitas vezes, ainda não há um comprometimento absoluto. As suas maiores preocupações passam pelas tarefas a enfrentar e pelo receio de não estar à altura do exigido. A disciplina desperta grande ansiedade, sobretudo quando é chamado a assumir papéis de autoridade perante alunos mais velhos. É também grande o relevo dado aos conteúdos da disciplina que se lecciona. O domínio destes funciona, muitas vezes, como aquilo que o torna igual aos colegas mais velhos e, simultaneamente, o diferencia dos alunos, compensando a insegurança inicial. Aprender o como transmitir esses conhecimentos é algo de fundamental nesta primeira fase, ocupando grande parte da atenção do jovem professor.

Dentro destes estudos, destaca-se, pela sua amplitude, o trabalho que Huberman tem desenvolvido⁶. Partindo da literatura sobre o desenvolvimento do adulto e sobre a vida dos professores, começa por identificar sete fases na carreira deste que se podem suceder de forma linear, ou através de avanços e recuos⁷ (Huberman 1989a, 1988b e Huberman *et al.*, 1989).

Inicialmente, é a entrada na carreira descrita como momento de

⁶ Na linha deste autor têm sido desenvolvidos em Portugal alguns trabalhos, nomeadamente por M^a Helena Cavaco (1989), que se debruça sobre os docentes do ensino secundários, M^a.I. Amaral (1995) e por José Alberto Gonçalves (1990, 1992), que procura estudar a carreira dos professores primários.

⁷ Como o autor refere (Huberman, 1989a) falar duma sequência de fases implica continuidade, na medida em que cada fase prepara a seguinte, e, simultaneamente, descontinuidade, visto uma nova fase pressupor uma reestruturação da anterior. Há, assim, lugar para mudanças qualitativas, resultantes da alteração das suas características e da organização destas, não podendo cada nova fase reduzir-se à anterior.

sobrevivência perante o choque da realidade, momento da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, mas, também, de entusiasmo, de exploração, da descoberta do que é ter a sua classe. Consoante o aspecto que mais predomina, assim é um momento mais ou menos difícil. Daí, que haja quem o viva com sentimentos de pânico generalizado, o que, geralmente, aparece associado a condições muito negativas e a uma má formação. Outros enfrentam as dificuldades como normais, como um desafio ao seu próprio crescimento. A este primeiro momento, muitas vezes referido na literatura como de exploração, seguir-se-ia, por volta dos 3-5 anos, a fase de estabilização. Esta corresponderia à consolidação do repertório pedagógico, a uma maior integração na profissão, que, em termos psicológicos, se traduz num sentimento de maior bem-estar, de segurança e de afirmação pessoal. Para além destas duas fases iniciais, poder-se-ia encontrar na carreira dos professores uma fase de experimentação ou diversificação, na qual o professor tenta melhorar o seu impacto na sala de aula, procurando novas estratégias ou, então, se vira mais para aspectos institucionais, procurando aí concretizar o seu desejo de mudança. Um outro momento caracterizar-se-ia por um pôr em questão, que pode ir desde um simples sentimento de rotina, de cansaço, até uma verdadeira crise existencial, que, geralmente, tem como pano de fundo o meio da carreira (entre os 15 e os 25 anos de ensino) correspondendo a um pôr em questão da sua vida profissional. Uma outra fase define-se pela serenidade e distância afectiva que pressupõe o ter ultrapassado os problemas anteriores e na qual o professor investe menos na sua carreira, está mais calmo perante os problemas da aula, parecendo haver uma maior tolerância e uma maior distância afectiva, sobretudo em relação aos alunos, de que já falava Peterson, que atrás referimos. Nalguns estudos, fala-se numa fase de

conservadorismo e queixas, pela qual alguns professores passariam, muitas vezes expressa em críticas ao sistema, à política educativa e aos alunos. Por fim, haveria a fase de desinvestimento, que surgiria no fim da carreira e que pode ter um colorido de amargura ou de serenidade.

Utilizando o método autobiográfico, Huberman estudou uma amostra de 160 professores do ensino secundário, que tinham entre cinco a quarenta anos de experiência.

Nos dados recolhidos, através de longas entrevistas, nas quais se pede aos professores que identifiquem os diferentes momentos do seu percurso profissional, é possível encontrar as fases atrás referidas. Estas constituiriam, assim, tendências gerais na carreira dos professores, o que não significa que todos as vivam da mesma forma ou na mesma sequência. E se, inicialmente, o percurso é unívoco, embora possa ser vivido com mais ou menos dificuldade⁸, podendo deixar marcas positivas ou negativas, a partir da fase de estabilização, os percursos diversificam-se, não passando os professores, necessariamente, pelas mesmas fases. Os itinerários possíveis são, assim, variados, sendo alguns deles muito marcados pelos contextos socio-históricos em que são vividos. Assim, após as duas primeiras fases, os professores podem entrar numa fase de diversificação, seguida dum período de serenidade, que desembocaria num desinvestimento sereno. Noutros professores, o percurso seria mais

⁸ Na sua amostra, mais de 40% dos professores inquiridos não têm início fácil, debatendo-se com o sentimento de não controlar a situação e com uma enorme insegurança.

Temas que referem no recordar deste período inicial: aspectos pessoais (problemas financeiros, dificuldades de adaptação, etc.) e, sobretudo, questões pedagógicas, de entre as quais ressaltam problemas de disciplina, na sua maioria ligados à dificuldade de assumir o seu papel, a relação com o saber e a transmissão de conhecimentos (que, apesar de dar prazer, é algo difícil) a relação com os colegas, muitas vezes difícil, mas que, quando é positiva, contrabalança dificuldades iniciais, e a avaliação da sua preparação, muitas vezes sentida como insuficiente. Surgem, também, temas de características mais afectivas, onde 53% refere sentimentos negativos e percepção negativa de si.

problemático, evoluindo, através duma fase de pôr em questão, para o conservadorismo, levando, no final, a um desinvestimento amargo. Outros percursos são possíveis, podendo, por exemplo, após uma fase de diversificação, o professor viver momentos de contestação que o podem levar ao conservadorismo, ou a uma fase de serenidade afectiva.

Em relação à última fase, as carreiras tendem a finalizar-se por três tipos de focalização, implicando esta um certo desinvestimento, um recuo para certos aspectos, um *repli* sobre o próprio trabalho. Essa focalização pode ser positiva, negativa (dificuldades com os alunos, isolamento social na escola, críticas à evolução da escola) ou caracterizar-se pelo desencanto (sentimento de não se ser tomado a sério, desilusão, esperanças frustradas).

Tendo estudado vários percursos possíveis, Huberman (1989a e 1989b) põe-se a questão de saber se será ou não possível predizer uma carreira harmoniosa. A análise dos dados que recolheu apenas lhe permitem dizer que um bom começo, vivido com sentimentos de eficácia pedagógica, é um bom indicador, embora começar com dificuldades não leve necessariamente a uma carreira problemática. Uma boa fase de estabilização parece estar ligada ao aceitar definitivamente o ensino como a sua profissão. O tornar-se efectivo, adquirindo assim estabilidade, o ter boas turmas e um grupo de colegas com quem pode trabalhar, o conseguir encontrar um equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal, especialmente nas mulheres, são aspectos que assumem grande relevância (Huberman, 1989b). O que se passa após estas duas primeiras fases iniciais parece ter especial importância. Assim, um forte pôr em questão no meio da carreira tende a repetir-se, levando, geralmente, a um fim amargo e à desilusão. Contrariamente, sentimentos de eficácia e de calma neste período parecem ser bons prenúncios. Que outros aspectos

podem estar correlacionados com um evoluir harmonioso? Será que é possível ajudar a construir carreiras harmoniosas, evitando percursos mais negativos? Que tipo de apoio pode dar a formação contínua? Para além do seu aspecto descritivo, estes são alguns dos aspectos a que o estudo do desenvolvimento da carreira do professor pode dar resposta.

Um dos principais problemas que se levantam aos trabalhos que utilizam o método autobiográfico decorre de este partir das recordações dos professores. Baseia-se, assim, no estudo da representação, da percepção que o sujeito tem do seu passado, o que levanta o problema da influência da memória nos dados obtidos. Como refere o próprio Huberman (1989a), sabe-se que recordar o passado é mais um acto de criação do que de reprodução, sendo aquele sempre lembrado à luz do presente. Daí, a necessidade de confirmar esses dados com estudos que utilizem outras metodologias. Por outro lado, se considerarmos a carreira, não como uma sucessão de acontecimentos cronológicos, mas como sendo a forma como o indivíduo experiencia o seu desenvolvimento, ao longo da vida profissional, ganha um outro sentido "to explore a professional biography or career story as a narrative retrospective reconstruction of a career" (Kelchtermans & Vanderberghe, 1994, p.47), na medida em que estas permitem perceber a forma como o indivíduo organiza e dá sentido ao seu percurso, num todo coerente e consistente, a partir dos seus próprios critérios (*ibidem*)⁹.

O desenvolvimento profissional nunca é unidireccional, sendo um processo complexo, que cada um vai construindo ao seu ritmo próprio. Não existem sequências universais, pré-determinadas e invariáveis.

⁹ É por isso que, quando olhamos para uma história de vida, as fases parecem suceder-se com alguma inevitabilidade, mas é á posterior que esta surge, através da organização que o sujeito faz do seu próprio percurso. Este aparece, assim, como previsível e ordenado, quando na realidade está cheio de acontecimentos inesperados e aleatórios.

Factores pessoais e as características do contexto escolar e sociocultural que enquadram o desenrolar do percurso profissional, aparecem como fundamentais. Aquela ocorre sempre num determinado espaço social e histórico e é influenciado pelo papel que se atribui ao professor. Se, muitas vezes, os diferentes momentos da carreira são criados pelos acontecimentos que se vão sucedendo e moldando a vida do indivíduo, são, também, criados pelas expectativas sociais que vão determinando a "idade normal" para cada fase da vida (Huberman, 1989a). A trajectória de desenvolvimento de cada um resulta de múltiplos factores, aos quais não são alheias as diferentes estruturas sociais que o facilitam ou inibem¹⁰. O interesse em estudar os diferentes percursos vividos pelos professores resulta, também, do contributo que daí advém para a compreensão da forma como os diferentes factores se combinam e vão influenciando esse mesmo desenvolvimento (Cavaco, 1989).

Os ciclos de vida aparecem, assim, como sequências comuns, no decurso das quais a linearidade é substituída pela complexidade e pela diversidade (Bullough & Baughman, 1993), que exprimem a forma como, num determinado tecido social, cada indivíduo vai construindo o seu próprio destino profissional, único e irrepetível, num processo no qual cada nova fase pressupõe a simultaneidade de ganhos e perdas (Utal & Perlmutter, 1989).

Procurar identificar, no percurso do professor, os diferentes

¹⁰ Na linha da perspectiva do ciclo vital, é possível distinguir três tipos de influências no desenvolvimento, que interactuam entre si:

- influências normativas relacionadas com a idade tipo, no qual podemos incluir o fenómeno da maturação biológica ou processos de aquisição de papéis relacionados com a idade;
- influências normativas relacionadas com a especificidade dos contextos histórico-culturais que determinam as gerações;
- influências não normativas, referentes a acontecimento individuais acidentais (desemprego, doença grave, morte de alguém próximo) que afectam de forma específica o desenvolvimento de cada indivíduo, e que, por isso, não são generalizáveis (Baltes, 1985).

momentos, através dos quais passa o seu desenvolvimento, é, também, compreender as necessidades e os problemas que tem de enfrentar, as tarefas a realizar em cada um deles. No entanto, cada um pode perceber essas tarefas numa forma própria, procurando diferentes estratégias para as resolver. Numa perspectiva construtivista, o importante em cada fase não são tanto os acontecimentos em si, mas a forma como o indivíduo os interpreta e lhes constrói um significado (Pintrich, 1990). Daí, que, muitas vezes, estas abordagens tenham dificuldade em encontrar o equilíbrio entre a necessidade de encontrar modelos gerais, que possam descrever a carreira do professor e a forma idiossincrática como esta é vivida por cada um. Por outro lado, se estes trabalhos nos permitem identificar momentos diferentes, no percurso do professor, pouco ou nada nos dizem sobre os mecanismos que estão por detrás dessas mudanças, embora refiram aspectos que parecem afectar esse desenvolvimento. A este nível, é de ressaltar o trabalho de Burke (1987). Este salienta a continuidade no processo de desenvolvimento do professor, referindo que, após um período de preparação, este passaria, ao longo da sua carreira, por diferentes momentos de indução, processos de renovação pessoal e profissional e de outros de reorientação. Assim, o evoluir far-se-ia através de três mecanismos. A indução, que deixa de se limitar à entrada na profissão, para ser a experiência que se vive cada vez que se confronta com novas situações; a renovação, enquanto experiência de aprendizagem que leva a um ensino mais efectivo; a reorientação, que surge da contínua necessidade de clarificar objectivos e de mudar estratégias, levando a novas formas de estar .

Uma das implicações importantes do estudo da carreira dos professores passa pelo reconhecimento de que, ao longo das diferentes fases, as necessidades da formação são diferentes, na medida em que

aquelas se exprimem através de preocupações e exigências, também elas diferentes. Esta, aliás, é não só uma das implicações mais importantes do estudo do desenvolvimento profissional, mas também a preocupação que está por detrás de muitos destes trabalhos¹¹. E se a diversidade na forma como cada um vive o seu percurso profissional parece aumentar, após os primeiros anos, então também as ofertas de formação têm de ser cada vez mais diversificadas, para poderem responder às diferentes necessidades dos professores.

2.2. O Desenvolvimento numa Perspectiva Cognitivo- -Desenvolvimentista

Uma outra forma de conceber o desenvolvimento do professor parte das concepções geralmente denominadas cognitivo-desenvolvimentistas. Enraizadas em Piaget, estas olham o ser humano como processando a experiência através das suas estruturas cognitivas, organizadas em sequências hierárquicas de estádios, que se caracterizam por estruturas qualitativamente diferentes. Estes vão do menos para o mais complexo, possibilitando níveis superiores de pensamento mais universais e abstractos, que permitem novas formas de construir e de dar

¹¹ Exemplo disso são os trabalhos de Fuller ou de Katz, que referimos anteriormente, os quais procuram identificar as necessidades de formação que os professores têm nas diferentes fases que descrevem, ou o trabalho de Marshall *et al.* (1990), entre outros, que procuram reflectir sobre um programa de indução, a partir dos diferentes momentos que identificam no início da vida profissional.

Só o conhecimento das várias fases do desenvolvimento permite uma formação que vá ao encontro dos diferentes momentos da vida profissional, permitindo, simultaneamente, planificar intervenções que promovam o desenvolvimento. Na formação inicial, este vai permitir, ainda, dar aos futuros professores informações sobre os diferentes momentos pelos quais passam os professores ao longo da sua vida profissional, prevenindo, assim, os momentos de maior dificuldade e risco.

Não só a formação deve adaptar-se aos diferentes momentos de desenvolvimento, como ela própria deve ser concebida como um processo de desenvolvimento profissional.

sentido à realidade. Este processo de desenvolvimento não é automático, antes ocorre sempre através da interação entre o sujeito e o meio.

O nível de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra parece repercutir-se no seu comportamento, podendo, assim, ser predito por aquele. Indivíduos que se encontrem em estádios superiores tendem a funcionar de forma mais adequada, nomeadamente no campo profissional (Glassberg & Sprinthall, 1980; Thies-Sprinthall, 1980 e 1991; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1980 e 1983; Formosinho, 1987; Burden, 1990). Professores que se encontram em níveis superiores de desenvolvimento parecem funcionar de forma mais complexa, são mais flexíveis, mais tolerantes, mais capazes de ter em conta as diferenças individuais, de usar metodologias diversificadas e de criar um ambiente de aprendizagem mais rico e variado. Formosinho (1987), a partir duma revisão de literatura, refere ainda diferenças, não só em termos do sucesso na sala de aula, mas também na aceitação de inovações educacionais. Refere, também, uma relação entre o nível de desenvolvimento sócio-moral e a filosofia educacional que o professor perfilha. Assim, parece haver uma correlação entre níveis superiores de desenvolvimento e uma filosofia educacional que privilegia a autonomia e responsabilização do aluno, bem como a sua participação activa na aprendizagem.

A competência educativa parece estar, assim, associada ao nível de desenvolvimento do professor. Como este é um processo que se estende ao longo da vida, surge a importância de encarar a formação como uma forma de promoção desse mesmo desenvolvimento. Ressalta, por isso, a necessidade de integração dum modelo desenvolvimentista na formação de professores (Formosinho, 1987), passando estes a ser olhados enquanto *adult learners* (Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987).

Formosinho (1987) define a promoção do desenvolvimento como

sendo a progressão para níveis superiores, através da criação de estruturas sócio-ambientais que favoreçam esse processo. Glassberg e Sprinthall (1980), Thies-Sprinthall (1984), Oja (1991) dão-nos exemplos de programas organizados com esse objectivo.

Dentro das condições que promovem o desenvolvimento psicológico, Thies-Sprinthall (1984) salienta a necessidade de um equilíbrio entre experiência e reflexão sobre esta e a importância de experiências significativas de *role taking*, adaptadas ao nível de desenvolvimento do indivíduo. Como a experiência de mudar pressupõe o passar por um processo de desequilíbrio, é necessário fornecer-lhe um suporte adequado. Thies-Sprinthall refere, ainda, a importância de estes programas não se limitarem a momentos pontuais, devendo ser prolongados no tempo.

Os níveis de desenvolvimento em que os professores se encontram são factores a ter em conta para percebermos a maneira como vivem e percebem o seu trabalho, bem como a forma como se relacionam com os diferentes momentos de formação. E se é importante perceber como evoluem as capacidades do sujeito para interagir com o mundo físico ou social, não menos fundamental é compreender como é que se desenvolve o conhecimento do *self* que interage com esse mundo, tanto mais que o conhecimento que temos de nós próprios é sempre inseparável do conhecimento que temos do mundo. Se na relação pedagógica o saber se transmite sempre através daquilo que somos, das nossas formas de estar e de nos colocarmos na relação, o auto-conhecimento é certamente algo de fundamental ¹².

¹² A este nível a teoria do desenvolvimento do auto-conhecimento de Weinstein & Alshuler (1985) dá um contributo importante. Partindo das descrições que os sujeitos fazem das suas próprias experiências, identifica quatro estádios no desenvolvimento do auto-conhecimento. No estádio elementar, o indivíduo descreve os acontecimentos de forma fragmentada, sem estabelecer laços de causalidade entre eles e sem referência aos

Tendo em conta a natureza do trabalho do professor, de especial relevo parecem ser, também, os trabalhos que procuram descrever o desenvolvimento das crenças epistémicas e do pensamento dialético no adulto¹³. Autores como Pintrich (1990) referem a importância dessas teorias na compreensão da forma como os professores, nomeadamente os

seus processos internos. No estágio situacional, aparecem descrições mais complexas, nas quais já surge a relação, não só entre os diversos elementos, mas também entre a experiência externa e a interna. Contudo, a descrição ainda se limita a uma situação concreta. Só no estágio configuracional é que o indivíduo deixa de estar limitado pelo concreto, para generalizar as suas descrições. Torna-se então capaz de inferir as regras dos seus comportamentos, de identificar os seus modos de funcionamento. No estágio transformacional, que seria o último neste processo de desenvolvimento, o sujeito não só conhece os seus padrões de comportamento como é capaz de identificar e mobilizar os mecanismos que lhe permitem transformá-los quando necessário. Os indivíduos que atingem estas competências transformacionais "know that satisfaction and meaning are not solely dependent on situational determinants. They can stop their negative reactions, reinterpret situations, and confer new meanings on situations. They have the capacity to create their inner states" (Weinstein & Alschuler 1985, p.21). Para além de definir estádios, os mesmos autores referem também estratégias para a promoção do auto-conhecimento. Antes de mais, o confrontar o sujeito com situações, levando-o depois a inventariar os diferentes aspectos da experiência, desenvolvendo assim a capacidade de auto-observação. Num terceiro momento, procurar que o indivíduo identifique o seu modo de funcionamento perante determinado tipo de situações. Uma vez este padrão de comportamento bem explorado nos seus vários aspectos, nomeadamente na sua história, é importante clarificar as funções que desempenha e ver quais as suas consequências. Quando estas são negativas, ou sentidas como dissonantes pelo sujeito, é importante procurar formas alternativas de funcionamento, que uma vez experimentadas devem ser avaliadas. Se o conhecimento de si é um elemento integrativo de qualquer processo de desenvolvimento (Gonçalves & Norris, 1986), esta teoria tem certamente repercussões importantes na conceptualização da formação de professores, enquanto processo de promoção do seu desenvolvimento.

¹³ A este respeito são significativos autores como Kitchener, que procura descrever o desenvolvimento das crenças do sujeito acerca da natureza do conhecimento e das formas de cognição epistémica, ou Basseches, que, reflectindo sobre o pensamento dialético, procura descrever as operações cognitivas necessárias ao desenvolvimento dessas crenças epistémicas. Como refere Gonçalves (1990), apesar das diferenças entre os vários autores, podemos distinguir três estádios no desenvolvimento do pensamento epistémico: o estágio absolutista, no qual há uma crença na objectividade do conhecimento e na existência de verdades definitivas e universais; o estágio relativista, no qual se contesta a possibilidade de haver realidades ou verdades absolutas, tornando-se o conhecimento uma realidade subjectiva, dependendo da individualidade de cada um; o estágio dialético, no qual se faz a ultrapassagem do relativismo puro, para considerar que o conhecimento é construído através de interpretações pessoais e sociais, mas aceitando, simultaneamente, que é possível chegar a interpretações cada vez melhores e mais abrangentes da realidade. Estes níveis diferentes de desenvolvimento exprimem-se na forma como o professor encara o seu trabalho. Nesta linha, é de referir o trabalho de Gonçalves (1990) no qual o autor procura reflectir sobre as repercussões destas diferentes atitudes epistemológicas na forma como o docente universitário vive as tarefas de docência, investigação e administração.



iniciantes, conseguem, por exemplo, avaliar os méritos relativos da enorme quantidade de informação que têm, vinda das mais diversas fontes, e, a partir dela, desenvolver um sistema de crenças sobre o ensino/aprendizagem, reconciliando aspectos contraditórios, nomeadamente a abordagem mais formal da Universidade e as perspectivas mais subjectivas e pragmáticas que encontram na escola.

Oja (1989) refere a forma como o nível de desenvolvimento do adulto e a fase da carreira em que o professor se encontra são importantes na forma como os professores vivem um determinado programa de formação (não são, afinal, estes dois aspectos da mesma realidade que é o desenvolvimento do adulto/professor?). Segundo ela, enquanto que os motivos que levam o professor a implicar-se em determinado projecto têm mais a ver com o momento da carreira em que se encontra, a forma como participa teria mais a ver com o seu estágio de desenvolvimento.

Um estudo de Glassberg (1980, *apud* Vera Vila, 1988a, p.88) mostra como o conhecimento dos níveis de desenvolvimento cognitivo pode dar, também, um contributo importante para a compreensão da forma como são vividos os primeiros tempos na profissão. No referido trabalho, Glassberg segue 13 professores durante o seu primeiro ano, encontrando diferenças na forma como estes vivem as várias situações, em função do seu nível cognitivo. Assim, os que se encontram em níveis mais baixos de desenvolvimento vêem-se a si mesmos como tendo mais dificuldade em motivar os alunos, colocando a responsabilidade do manter a disciplina na direcção da escola. Por seu lado, os professores que se encontram em níveis de desenvolvimento superiores dão mais importância à flexibilidade e à tolerância, à empatia com os alunos e à promoção do desenvolvimento destes. Parecem, também, estar mais

habilitados a experimentar novos papéis e assumir diferentes responsabilidades, sendo mais capazes de se adaptar às exigências pessoais e profissionais do papel de professor.

Nesta perspectiva, é fundamental que as primeiras experiências profissionais, nomeadamente o estágio e o ano de indução, bem como toda a formação, sejam experiências educacionais que promovam o desenvolvimento, permitindo alcançar níveis superiores, que possibilitem um funcionamento mais eficaz. "Good and even great teachers are neither born or made. They may be developed". (Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987).

2.3. Do Professor Iniciante ao Professor Perito

Dentro do estudo do desenvolvimento profissional, podemos incluir todo um conjunto de investigações que vão procurar perceber como é que se desenvolve a competência pedagógica. Por detrás desses estudos, está não só a ideia de que o professor se torna competente com a experiência, mas, também, a concepção de um professor que deixa de ser visto como um técnico, que domina ou não certas competências para ser encarado como um profissional reflexivo¹⁴, que pensa e toma continuamente decisões num contexto complexo e incerto. Nesta

¹⁴ Nóvoa (1991a) refere, numa perspectiva evolutiva, três imagens do professor. Numa primeira o professor aparece como "servidor do Estado", "sacerdote da religião educativa". Esta imagem, caída em desuso com a expansão quantitativa do corpo docente, geradora do desenvolvimento de dispositivos de "formação-profissionalização", foi substituída pela imagem do professor enquanto técnico, especialista da intervenção pedagógica. O professor passa a ser aquele que aplica o conhecimento que outros produzem. Esta imagem, baseada no modelo de racionalidade técnica, leva à desvalorização do professor, que se torna naquele que se limita a aplicar o que os especialistas concebem para melhorar a qualidade do ensino. O professor, enquanto profissional reflexivo, logo criador e portador do saber, seria a nova imagem que os professores têm de construir para si próprios no seu processo de autonomização.

perspectiva, ensinar é um processo cognitivo complexo, grandemente determinado pelo conhecimento do professor (Leinhardt & Grenno, 1986). Daí que o fundamental seja perceber, não tanto o que o professor faz, mas o que sabe e como é que constrói esse conhecimento.

Tendo como pano de fundo os trabalhos sobre os processos cognitivos, que os professores utilizam para realizar a sua tarefa, nomeadamente a forma como processam a informação e tomam decisões, surge, a partir de meados dos anos oitenta, toda uma linha de investigação que vai procurar comparar professores, considerados peritos, com professores iniciantes quando planificam, interagem com os alunos ou reflectem sobre o seu trabalho.

Borko & Livingston (1989), num estudo de professores de matemática, encontraram padrões diferentes, nomeadamente na forma como os professores planificam as suas aulas. Assim, os professores iniciantes são menos eficazes, precisando de muito mais tempo para realizar essa tarefa. As suas planificações são diárias, incidindo sobretudo no procurar estratégias concretas de como apresentar a matéria aos alunos. Os professores mais experientes parecem fazer planificações para maiores períodos de tempo, estabelecendo o cronograma e a sequência curricular. Os mesmos autores falam-nos, também, na dificuldade que os professores sem experiência têm em integrar os contributos dos alunos na planificação que fizeram. Assim, e contrariamente aos professores experientes, quando procuram dar atenção às questões e comentários dos alunos, desviam-se do fio condutor da lição, não conseguindo manter o equilíbrio entre o apresentar o conteúdo conforme o planeado e o estar centrado nos alunos. Como refere Yinger (1987, *apud* Carter, 1990, p.304) ensinar é, também, uma *performance* de improvisação, na qual o professor, partindo dum guião geral, vai ter, num contínuo improvisado, de

o ir adaptando às solicitações dos alunos. Se o professor perito o consegue fazer, é porque tem armazenado todo um conjunto de experiências, que lhe dá grande uma flexibilidade, permitindo-lhe responder ao imprevisto, estabelecendo conexões entre as contribuições dos alunos e os objectivos da aula (Livingston & Borko, 1989). Daí, a tendência a estarem menos abertos às contribuições dos alunos, embora valorizem muito esse aspecto. Da mesma forma, são menos efectivos na avaliação da compreensão que os alunos têm dos assuntos, sendo, por isso, menos capazes de mudar o seu comportamento em função disso (Leinhardt & Greeno, 1986). Também Ropo (1987 *apud* Carter, 1990, p.298) refere a necessidade e a capacidade que os professores mais experientes têm de modificar as planificações das suas aulas em função das diferentes situações. Dão, por isso, muita importância à análise das respostas dos alunos ao trabalho proposto para poderem planificar melhor o trabalho seguinte.

Os professores peritos possuem uma maior capacidade de dar sentido à multitudine de estímulos que ocorrem na classe (Carter *et al.*, 1988), são mais capazes de avaliar uma aula e de ter em conta as diferentes variáveis que afectam a vida na sala de aula. Carter *et al.* (1987), usando uma tarefa simulada de ensino, estudam as diferenças em usar e processar informação, concluindo, também, que os professores experientes são mais capazes de triar a informação significativa, aspecto fundamental quando se trabalha num meio complexo e rico de informação. A capacidade que os professores peritos têm de lidar com acontecimentos simultâneos parece resultar exactamente desta capacidade de seleccionar os aspectos relevantes, geralmente em função do seu impacto na concretização dos objectivos da aula (Borko & Livingston, 1989). Os professores iniciantes, não sendo capazes de o fazer, acabam por ficar bloqueados com informação pouco importante (Berliner, 1994)

Aqueles têm, assim, uma melhor compreensão da complexidade do ensino e da interdependência dos diferentes elementos numa aula, das sequências lógicas e temporais da lição, mostrando-se mais capazes de sugerir práticas alternativas (Needels, 1991). No mesmo sentido, vai o trabalho de Sabers *et al.*, (1991), em que se comparam os professores perante uma tarefa caracterizada pela simultaneidade e imediatismo. Enquanto que os professores sem experiência nem sempre conseguem encontrar o sentido daquilo que estão a experienciar, os professores considerados peritos distinguem-se pela capacidade de compreender os acontecimentos, de os interpretar, encontrando as razões que os justificam e de pensar em estratégias de solução para os problemas. Parecem, também, ter uma memória organizada de forma mais funcional, pois são mais capazes de memorizar as situações significativas, o que já não acontece com os acontecimentos não significativos (Berliner, 1987). Outros estudos, referidos por Clark e Peterson (1986),¹⁵ mostram-nos como os professores diferem, não só na percepção que têm dos acontecimentos, mas também no tipo de comportamentos dos alunos em que baseiam as suas decisões interactivas.

Outra diferença significativa passa pela utilização de rotinas e pela importância dada ao estabelecimento de regras, logo no início do ano. Os professores experientes, contrariamente aos menos experientes, possuem rotinas eficazes, flexíveis, de fácil implementação, que usam para organizar e gerir a sala de aula, libertando, assim, tempo e energia para outros aspectos do ensino/aprendizagem (Berliner, 1987; Cater *et al.*,

¹⁵ Housner e Griffey (1983, *apud* Clark & Peterson 1986, p.280) concluíram que, enquanto os professores peritos são mais sensíveis às "deixas" positivas dos alunos, os professores iniciantes têm sobretudo em conta as "deixas" negativas dos alunos. É baseado nestas que, em 45% dos casos, estes últimos alteram o seu comportamento. Na mesma linha, Fogarty *et al.* (1982, *apud* Clark & Peterson 1986, p.280) referem que os professores iniciantes utilizam muito mais os comportamentos de indisciplina nas suas decisões interactivas.

1987; Leinhardt & Greeno, 1986). Tendem, assim, a automatizar os comportamentos que lhe são necessários para alcançar determinados objectivos (Berliner, 1994). Por seu lado, os professores iniciantes revelam uma muito menor consistência nas suas rotinas, estando sempre a mudar os seus padrões de comportamento, o que os leva a ter de perder muito tempo a explicar aos alunos as regras de procedimento. Parecem ter, também, uma muito maior dificuldade no estabelecimento de regras (Reynolds, 1992). Swanson *et al.* (1990) colocaram professores peritos e professores iniciantes perante protocolos, relacionados com situações de indisciplina, e pediram-lhes que procedessem a reflexão em voz alta. Enquanto que os iniciantes se preocupavam sobretudo em encontrar as soluções para os problemas, os peritos colocavam a sua prioridade na definição e representação dos problemas, o que, segundo os autores, teria a ver com o facto de já terem planos bem estabelecidos de como proceder perante essas situações.

Também na análise que fazem das suas próprias aulas, existem diferenças, pois, enquanto os professores experientes são focalizados e concisos, centrando-se sobretudo na compreensão que os alunos têm da matéria, os professores iniciantes estão mais dependentes dos acontecimentos do dia a dia, preocupando-se sobretudo em avaliar a sua eficácia (Borko & Livingston, 1989).

Quase todos os autores são unânimes em explicar estas diferenças em função das estruturas de conhecimentos, mais ricas e elaboradas, que aqueles possuem. Por detrás das diferenças encontradas, estão assim esquemas cognitivos¹⁶ mais desenvolvidos, que tornam os professores

¹⁶Leinhardt e Grenno (1986) falam destes esquemas enquanto estruturas complexas de conhecimento, séries inter-relacionadas de acções organizadas, com diferentes graus de generalidade, que o professor aplica com flexibilidade e pouco esforço cognitivo, às diversas situações que ocorrem na sala de aula.

peritos mais capazes de planificar¹⁷, de seleccionar a informação relevante e de perceber e explicar os acontecimentos que se passam na sala de aula,¹⁸ identificando as situações típicas. Estes esquemas são desenvolvidos pela experiência, tornados mais complexos e inter-relacionados (o que os torna mais facilmente acessíveis), e, por isso, aplicáveis com flexibilidade às diferentes situações da sala de aula, permitindo assimilar novas situações e responder, assim, ao contínuo imprevisto da sala de aula. O que distingue professores peritos e iniciantes seria, não tanto a quantidade do saber, mas a qualidade deste, a capacidade de seleccionar, recolher informação, e a flexibilidade cognitiva necessária para se adaptar ao contexto e para conseguir encontrar a resposta ao inesperado espontaneamente e aparentemente sem esforço (Alarcão, 1991).

Assim, os professores mais experientes possuiriam um

¹⁷ Enquanto que para os sujeitos peritos planificar pressupõe apenas combinar informação já existente às novas situações, os mais novos têm de desenvolver o raciocínio pedagógico e de construir esquemas de acção novos enquanto planificam. Daí que demorem muito mais tempo e que sejam menos eficientes. (Livingston & Borko, 1989)

¹⁸ Este facto pode levar-nos a questionar o papel desempenhado pela observação de aulas durante a formação. Não basta apenas observar, pois existe uma grande dificuldade em ligar o que se passa na sala de aula com os conhecimentos teóricos. Da mesma forma, se os professores sem experiência têm dificuldade em seleccionar os aspectos mais relevantes, então a observação tem de ser orientada. As vantagens da observação aparecem, assim, como correlativas do conhecimento que se tem sobre a situação. É necessário conhecimento suficiente numa determinada situação para a poder observar com vantagem (Applegate, 1985; Goodman, 1986; Evans, 1986; Needels, 1991). Também Aitken e Mildon (1992) relacionam as dificuldades que os professores iniciantes têm em reflectir sobre a sua prática com a falta de compreensão dos possíveis significados daquilo que observam. Os aspectos referidos não nos devem levar a pôr em causa o papel fundamental da observação no processo de formação. Apenas nos chamam a atenção para a necessidade de utilizar novas estratégias de observação, desenvolvendo nos sujeitos a capacidade de observar e analisar os fenómenos. Como escreveu Estrela (1992, p.52), "a análise objectiva do real deve ser o ponto de partida metodológico do processo de formação (...) sendo o pré-requisito indispensável a uma tomada de consciência de si em situação, a qual constitui uma condição necessária, embora não suficiente, de uma intervenção pedagógica adequada". Para além de observar outros, é, também, fundamental desenvolver a capacidade de auto-observação, que leve à identificação do estilo pessoal de ensino e à consciência da distância entre o que se diz e o que se faz (Altet, 1988; Linard & Prax, 1984).

conhecimento, uma forma de pensar o ensino, que lhes permitiria compreender os acontecimentos da sala de aula, que os mais novos não têm e que provavelmente, só é adquirido com uma longa experiência na sala de aula (Rottenberg & Berliner, 1990; Sabers *et al.*, 1991). Daí, que tenham o sentimento de já conhecer as situações e os alunos, mesmo quando se defrontam com uma classe pela primeira vez (Clark & Peterson, 1986; Carter *et al.*, 1987).

Estes estudos dão-nos um contributo importante para a compreensão do que é a competência pedagógica. No entanto, ao centrarem-se sobretudo nas diferenças, pouco nos dizem sobre o processo de transição, ou do como se adquire essa competência.

Tentando colmatar essa falha, Berliner (1994), seguindo Dreyfus, define cinco níveis na aquisição da competência pedagógica. Num primeiro nível, o professor iniciante tem de aprender os elementos da tarefa a desempenhar e um conjunto de regras. É o momento de ganhar experiência, no qual o comportamento do professor tende a ser inflexível, procurando guiar-se pelas regras que tem. Geralmente no fim do segundo ou do terceiro ano de experiência, atinge o nível de iniciante avançado. A acumulação de acontecimentos começa a permitir-lhe o reconhecimento de semelhanças. No entanto, a insegurança, que ainda mantém, torna-lhe difícil o lidar com situações problemáticas. É o momento de começar a aprender algum conhecimento estratégico, de quando se pode ou não quebrar as regras, deixando assim que o contexto guie o seu comportamento. Com a experiência, muitos dos professores vão-se tornando competentes. Este nível pressupõe o ser capaz de fazer escolhas sobre o que fazer, estabelecer prioridades, encontrar os meios para alcançar os objectivos que define. É o nível em que aprende o ritmo a imprimir, o que deve fazer com determinado aluno, bem como a

distinguir os aspectos que são importantes daqueles que é melhor ignorar. Como aumenta o seu controlo sobre os acontecimentos, também se sente mais responsável por estes. Falta-lhe, ainda, a rapidez e a flexibilidade que só surgem no nível seguinte, a que Berliner chama *proficiente*. Neste, o professor torna-se intuitivo. A experiência permite-lhe reconhecer semelhanças entre diferentes acontecimentos. Esta capacidade holística de reconhecer padrões como similares permite-lhe prever os acontecimentos, dando-lhe, assim, um sentido mais intuitivo das situações. No entanto, é ainda muito analítico e deliberativo nas decisões que toma sobre o que fazer. Se nem todos os professores atingem este nível, menos são ainda os que chegam ao nível da competência. Neste, o comportamento do professor torna-se de certa forma a-racional. "Experts have both an intuitive grasp of the situation and seem to sense in nonanalytic and nondeliberative ways the appropriate response to be made. They show fluid performance, as we all do when we no longer have to choose our words when speaking or thinking about where to place our feet when walking" (Berliner, 1994, p.166).

A competência demora tempo a ser adquirida e parece pressupor sempre a experiência (Carter, 1990). Os trabalhos de investigação, quando falam de professores peritos, referem-se sempre a professores com experiência, mas não indicam que grau de experiência, nem outros critérios eventualmente necessários para definir essa competência. Mas se é verdade que a experiência é necessária, sendo um pré-requisito fundamental para alcançar a competência, não é condição suficiente. Como refere Berliner (1994), nem todos os professores, atingem esse nível de desenvolvimento da competência. É correr um risco fazer equivaler competência e anos de experiência. "Experience does not teach every one equally well" (Berliner, 1987, pp.77).

Aprender com a experiência não é automático nem simples (Russell, 1993). Nem toda a experiência é necessariamente fonte de aprendizagem. Dewey (1960) fala, a este respeito, de experiências deseducativas, na medida em que perturbam as aprendizagens posteriores, ou levam à formação de atitudes pouco positivas.

A competência parece passar pela capacidade de pôr em relação a realidade com os modelos de interpretação e de acção interiorizados. O perito seria, assim, o profissional que reflecte continuamente, com base nos esquemas interiorizados (Tochon, 1989). O que a experiência parece fazer é transformar "unrelated facts into *expert* knowledge" (Berliner, 1987, p.76). O fundamental parece ser a capacidade de reflectir sobre a própria experiência. O motor de progresso passa pelo processo metacognitivo de repensar a sua acção "et d'avoir un recul théorisant sur sa pratique" (Tochon, 1989, p.25).

Os estudos que comparam professores peritos e iniciantes, ao centrarem-se sobretudo no estudo das diferenças, em termos de processos cognitivos, correm o risco de cair no paradigma processo-produto, transformando as características do pensamento do perito em critério de eficácia (Carter, 1990). Mas, simultaneamente, quando procuram analisar essas diferenças em função do conhecimento que o professor tem e usa na sua prática, dão-nos um contributo importante para a compreensão deste.

Nessa linha, Carter (1990) descreve o conhecimento que o professor perito possui como sendo específico, organizado e tácito. Rich (1993) mostra-nos como professores considerados experientes podem agir como iniciantes quando colocados perante situações pedagógicas novas. Logo, a competência é algo de especializada, relativa a um contexto particular e ao conteúdo que se ensina (Berliner, 1994). É um conhecimento organizado e tácito, na medida em que é construído e

inventado a partir da experiência repetida num determinado domínio. Daí que "simply telling novices what *experts* know will not produce *expertise*"¹⁹ (Carter, 1990, p.299) e que esta demore tempo a ser adquirida.

A existência dum conhecimento próprio dos professores é uma realidade que nem sempre foi aceite, passando o questionar da sua existência pela desvalorização dum conhecimento que é prático e pessoal, perante um conhecimento considerado científico (Feiman-Nemser & Floden, 1986).

Trabalhos como o de Schön (1983 e 1987) têm contribuído para a construção duma epistemologia da prática, que valoriza o conhecimento resultante da acção reflectida. Aquela vai opor uma racionalidade prática à racionalidade técnica. Esta pressupõe que o conhecimento utilizado na prática resulta da aplicação de teorias construídas fora do contexto escolar. Na prática do professor, muitas das situações não se adequam a este modelo técnico pois, mais do que problemas resolúveis, através de regras normalizadas, há situações problemáticas que exigem respostas únicas e irrepetíveis. A actividade dos profissionais que trabalham em meios complexos e divergentes caracteriza-se por uma reflexão que o sujeito faz, à medida que age e toma decisões, na qual não estão só presentes aspectos racionais, mas também todo o lado afectivo de quem está imerso na realidade. É desta reflexão na e sobre a acção²⁰ que nasce o

¹⁹ O que não significa que o contacto com os professores mais experientes deixe de ter o seu papel na formação de professores. Este é um momento fundamental, não para imitar, no sentido de copiar automaticamente o que o professor competente faz, mas para perceber a forma como ele compreende a situação e se interroga sobre esta, tornando-se, assim, "um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação" (Alarcão, 1991, p.9). E não será também este contacto um importante contributo para o processo de desenvolvimento do professor experiente, na medida em que o leva a ter de reflectir sobre a sua própria prática e a consciencializar o seu saber profissional?

²⁰ Na obra de Schön, podemos distinguir quatro noções fundamentais:

- o conhecimento na acção, que tem a ver com as teorias que utilizamos na acção, com aquilo que realmente fazemos quando confrontados com as situações;

conhecimento prático que os professores, enquanto profissionais, possuem.

Compreender este conhecimento do professor pressupõe, assim, encará-lo, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas ter em conta, também, toda a sua dimensão afectiva, na medida em que ele nasce sempre duma reflexão feita em contextos interactivos (Clark & Lampert, 1986; Clandinin & Connelly, 1987). Daí, que Goodman (1987a), na senda de Dewey, distinga na reflexão duas componentes:

- o pensamento racional, que processa a informação de forma lógica e consciente;
- o pensamento intuitivo, que supõe a imaginação, a sensibilidade, as emoções e o inconsciente²¹.

A nossa consciência de realidade não é apenas racional, mas sempre consciência afectiva.

É importante completar a imagem do professor que pensa com a imagem do professor que é alguém que sente (Hargreaves & Tucker, 1991). Na sua reflexão, está sempre presente o afecto, a forma como é afectado pelos outros e pelas situações. As diferenças entre professores peritos e iniciantes podem, também, ter a ver com o facto de estes não terem ainda desenvolvido os mecanismos necessários ao controle das emoções, que a situação de ensino pode despertar, o que vai interferir com o seu desempenho (Pintich, 1990). As dúvidas dum professor

-
- a reflexão na acção, que ocorre em simultâneo com a prática;
 - a reflexão sobre a acção, que tem a ver com a reconstrução da acção e com o reflectir sobre o que se passou;
 - a reflexão sobre a reflexão na acção, que permite ao profissional progredir no seu próprio desenvolvimento e na sua forma de conhecer.

²¹ Parece-nos fundamental não esquecer todo este lado da reflexão, que nos impede de cair na imagem dum professor que sabe tudo o que faz, que toma decisões de forma racional. Esta, embora sendo tranquilizadora, impede a compreensão completa da realidade (Perrenoud, 1993). Na actividade educativa, o irracional e o inconsciente, estão sempre presentes, na medida em que, enquanto prática relacional, nela se joga continuamente o afecto e o desejo.

iniciante sobre as suas capacidades de ser um bom profissional, a sua necessidade de ser apreciado, de dar de si uma boa imagem, determinam muito do que se passa na sala de aula, reflectindo-se nas dificuldades experimentadas em reflectir criticamente sobre a sua prática.

O conhecimento do professor pode ser definido como sendo um conhecimento prático (Elbaz, 1983 e 1991), na medida em que é "time bound and situation specific, personally compelling and oriented toward action" (Feiman-Nemser & Floden, 1986, p.512), subjectivo, pessoal e situacional²², pressupondo o seu desenvolvimento a reconstrução narrativa da experiência do professor (Clandinin & Connelly, 1990). É, assim, um conhecimento experiencial, que nasce da reflexão-acção e que é moldado pela história pessoal e profissional do sujeito, pelo conjunto de crenças, de teorias mais ou menos implícitas, que estão grandemente presentes na compreensão que o professor tem das circunstâncias em que ocorre o seu trabalho (Carter, 1990; Clandinin & Connelly, 1987). Daqui resulta a importância de estudar as crenças²³, as teorias pessoais que

²² Como refere Marrero (1993), "no se debe confundir la capacidad del profesor para hacer frente a situaciones específicas y cambiantes, con un sistema de conocimiento puramente situacional, episódico y particular" (*Ibidem*, p.271). As teorias ou sínteses experienciais que os professores utilizam para fazer frente às exigências do seu trabalho têm um carácter estável e permanente, o que não significa que sejam rígidas. Perante as situações sempre diferentes e inesperadas com que se confrontam, os professores criam cenários mentais, que são, assim, "marcos interpretativos flexíveis construídos *ad hoc* en función de las demandas de la tarea y de representaciones más estables".

²³ Parece-nos especialmente interessante a diferenciação que Rodrigo (1993) faz entre conhecimento e crença. Segundo ela, a distinção entre estes dois conceitos é de natureza funcional. A partir da síntese de experiências, o sujeito constrói conhecimentos ou crenças. A diferença resulta das exigências da tarefa. Se esta tiver uma orientação mais teórica, estamos ao nível do conhecimento que é utilizado para reflectir sobre ideias. Se, pelo contrário, a tarefa for mais pragmática, a teoria torna-se crença, sendo utilizada para compreender as situações, fazer inferências a partir destas ou planificar o seu comportamento.

"Las personas pueden reconocer diferentes versiones prototípicas de teorías (síntesis de conocimiento), pero sólo asumen como propias o atribuyen a otros algunas de estas versiones (síntesis de creencia). En este sentido, las síntesis de conocimiento constituirían un repertorio de modelos culturales sobre el mismo fenómeno. En cambio, las síntesis de creencia serían las versiones parciales de esos modelos asumidas e invocadas por los individuos en situaciones de la vida diaria" (Rodrigo, 1993, p.113). Poder-se-ia perguntar por que é que possuímos mais hipóteses interpretativas do mundo, do que

funcionam como quadros de referência, através dos quais o professor percebe e processa a informação (Clark & Peterson, 1986; Feiman-Nemser & Floden, 1986). A este respeito, Bullough (1987) mostra como o perceber como evolui a planificação durante o primeiro ano de ensino implica ter em conta as crenças que se tem sobre o que é um bom professor, o que é uma boa ou uma má turma. Crenças e teorias implícitas influenciam decisões e acções do professor, a forma como pensa, estrutura, organiza e dá sentido ao seu mundo profissional, ou, mesmo, a forma como aceita ou não as inovações educacionais. Outros estudos mostram-nos como estas se desenvolvem durante os primeiros anos de exercício (cf. Cole, 1990; Ruiz, 1991; Pacheco, 1995) ou como evoluem ao longo da vida profissional do professor (Brousseau *et al.*, 1988)²⁴.

Caracterizar o conhecimento do professor como algo de pessoal é correr o risco de o encarar numa perspectiva meramente subjectiva

aquelas que utilizamos. Segundo a mesma autora, se cada um só contasse apenas com as suas crenças, que na maioria dos casos são implícitas, facilmente se cairia no subjectivismo radical, que dificultaria a própria comunicação. Por outro lado, as sínteses alternativas de conhecimento que podemos possuir, funcionam como marcos de referência que permitem relativizar as nossas próprias crenças, abrindo a porta à possibilidade da sua transformação.

Esta diferenciação leva-nos àquela que Ortega e Gasset (1986) faz entre ideias e crenças. Segundo o autor, enquanto que "las ideas se tienen, en las creencias se está" (*ibidem*, p.23). Por isso, as crenças são as ideias que somos. Se podemos pensar, discutir ou defender ideias, das crenças vivemos, sendo o espaço onde nos encontramos. Daí, que se temos ideias da realidade, às quais aderimos ou não, as nossas crenças são a nossa realidade, aquilo com que contamos, em que podemos não pensar, mas que está sempre latente em tudo o que fazemos ou pensamos.

²⁴ Dentro dos estudos sobre mudanças de crenças em função da experiência, parece-nos especialmente interessante referir o realizado por Pacheco (1995). Este comparou sujeitos ainda em formação, estagiários, professores principiantes e professores com experiência. Em muitos dos aspectos que estudou, há uma estrutura invariante de crenças, que parecem, assim, não se transformar em função dos anos de serviço. Noutros aspectos, como as crenças curriculares e as relacionais, há uma evolução significativa. Dentro dos aspectos relacionais, destacam-se as crenças relacionadas com o exercício do controle e da directividade (o ainda aluno não o aceita, o estagiário tem uma posição mais neutra e o professor principiante concorda com o seu exercício). Nas crenças em que existem mudanças significativas, estas são maiores quando se comparam os alunos com os estagiários ou com os outros dois grupos de sujeitos. Aparece, assim, como fundamental, o contacto com a prática real, que leva a uma certa perda de idealismo.

(Gilroy, 1993). Alternativa ao objectivismo, que pressupõe a existência de um corpo de conhecimentos, absolutos, fixos e objectivos, o subjectivismo olha o conhecimento como criação meramente individual, considerando toda a teoria exterior como inexistente ou mera formalização da prática concreta. A experiência individual, não generalizável, seria a base do conhecimento, que, desta forma, seria tão diversificado quanto esses mesmos indivíduos. Estes, se levarmos esta perspectiva às suas últimas consequências, ficariam encerrados na impossibilidade da comunicação, pois, em última análise, não existiria um referencial comum, mas sim tantos quantos os indivíduos. A introdução da dimensão social na reflexão epistemológica sobre o que é o conhecimento, permite-nos concluir que não existe um só conhecimento objectivo e de certeza absoluta, nem tantos conhecimentos como indivíduos. Existem, sim, conhecimentos inter-relacionados, que têm sempre a ver com os espaços sociais em que surgem. "La autonomía individual sólo puede expresar-se dentro del contexto del mundo social" (Gilroy, 1993, p.94). É, na linha do construtivismo social, recolocar o conhecimento na esfera do social.

Gergen (1985) fala-nos da necessidade de deslocar a compreensão do conhecimento do sujeito isolado, para o grupo e para as relações que neste se estabelecem, o que nos leva a uma concepção intersubjectiva do conhecimento. "The terms in which the world is understood are social artifacts, products of historically situated interchanges among people" (Gergen, 1985, p.267). Desta forma, o conhecimento é o resultado da comunicação, da cooperação ou conflito entre as pessoas, estando a sua permanência dependente das vicissitudes do processo social (*ibidem*).

O conhecimento é sempre relativo a um determinado mundo social. Por isso, não pode ser olhado como dependendo exclusivamente do

indivíduo, na medida em que é sempre estruturado pelos contextos sociais em que existe.

No entanto, se o conhecimento se constrói em contextos sociais, ele está representado na mente do indivíduo ((Rodrigo *et al.*, 1993). Falar-se dum conhecimento pessoal significa que este resulta dum processo de construção cognitiva do sujeito a partir da sua própria experiência, embora "la síntesis individual de conocimiento se ve propiciada por las pautas estructuradas (práticas) y la red de interacciones interpersonales que constituyen las manifestaciones de la cultura"²⁵ (*ibidem*, p.53).

Alguns autores procuram identificar os diferentes conteúdos do conhecimento que o professor possui. Shulman (1987) distingue várias categorias: o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento da matéria, o conhecimento do *currículum*, das características dos alunos, dos contextos educacionais, dos fins e valores da educação e o conhecimento do conteúdo pedagógico que seria o específico do professor - aquilo que o distingue do especialista científico. Este último aspecto, muito ligado ao raciocínio pedagógico, teria a ver com a capacidade de conceptualizar os assuntos para os poder transmitir, de transformar o conhecimento das matérias em formas adaptadas à diversidade dos alunos. Assim, pressupõe, mais do que o conhecimento da matéria, o saber organizá-la de forma adaptável ao interesse e capacidade dos alunos. A ausência deste tipo de conhecimento nos professores iniciantes determina muitas das

²⁵ Nesse sentido, seria importante clarificar na génese do conhecimento do professor a relação existente entre o aspecto subjectivo do conhecimento e as teorias formais presentes na nossa cultura e que o professor aprende na sua formação. Segundo Marrero (1993) o estudo das teorias implícitas dos professores permitem explicar essa conexão, na medida em que, apesar de serem teorias pessoais, têm uma génese sociocultural, sendo reconstruídas a partir de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos. Estas teorias são, assim, "una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que (...) se viene denominando pensamiento práctico" (*ibidem*, p.245)

dificuldades que enfrentam (Feiman-Nemser & Buchman, 1987).

Por sua vez, os professores podem ter diferentes representações destas categorias do conhecimento. É assim que Peterson e Comeau (1989, *apud* Pintrich, 1990, p.836) partindo da diferença entre conhecimento declarativo e executivo (Anderson, 1982) analisam possíveis diferenças na forma de conhecimento dos professores iniciantes e dos peritos. Aqueles podem deter um conhecimento das coisas (conhecimento declarativo), mas não ter a compreensão de como usá-las nas situações concretas da sala de aula (conhecimento executivo) e do quando e porquê usá-las (conhecimento metacognitivo). O desenvolvimento do conhecimento tem de passar, não apenas pelos conteúdos, mas também pela maneira como é representado (Pintrich, 1990). É, ainda, importante distinguir o conhecimento executivo dos esquemas operatórios que os professores põem em acção nas diferentes situações. Perrenoud (1994) define aquele como sendo a transposição pragmática do saber declarativo e, simultaneamente, a codificação de esquemas operatórios. Estes não são representações sobre a maneira de fazer, mas, sim, estruturas de acção, na linha dos *esquemas* de Piaget, que se aplicam a situações análogas, ou dos *habitus* na terminologia de Bourdieu, enquanto "conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos" (Bourdieu, 1972, *apud* Perrenoud, 1993, p.39)²⁶.

²⁶ Embora seja semelhante a forma como estes dois autores encaram o funcionamento dos esquemas ou dos *habitus*, as perspectivas diferem na forma como explicam o seu processo de transformação. Enquanto Piaget acentua o papel activo do sujeito na construção dos esquemas, Bourdieu olha os *habitus* como resultando dos constrangimentos externos e das estruturas sociais. Daí que, nesta perspectiva, "a transformação dos constrangimentos e das condições objectivas do ensino dêem um maior contributo para a modificação das práticas do que a difusão de ideias ou de receitas pedagógicas novas" (Perrenoud, 1993, p.43).

Na mesma linha, Börger e Tillema (1993) referem que as dificuldades do professor iniciante passam, não tanto pela falta do conhecimento teórico, mas pela capacidade em pôr este em prática, não dispondo dos esquemas que os permitem mobilizar nas diversas situações.

Os problemas com que os professores se debatem, no início da sua vida profissional, teriam a ver com o facto de não terem um saber profissional suficientemente elaborado, que lhes permita responder com êxito às situações que têm de enfrentar. Mas se aquele pressupõe a experiência, o que é que é suposto um professor iniciante saber, quando acaba a sua formação? Será que não há também professores competentes no início da sua vida profissional? Como questiona Reynolds (1992), o que é um professor iniciante competente, que aspectos o distinguem do professor com experiência, considerado perito?

Tornar-se professor aparece, assim, como um processo de construção dum conhecimento que é próprio. Mas ainda estamos longe de perceber como é que este se desenvolve.

Alguns dos estudos sobre o pensamento do professor e sobre as diferenças entre peritos e iniciantes procuram retirar implicações para a formação dos professores (cf. Livingston & Borko, 1989; Borko & Shavelson, 1983; Marcelo Garcia, 1992). Mas, mais do que dar modelos, estes devem estimular o pensamento do professor, como ponto de partida para a inovação (Contreras Domingos, 1985). Mais do que prescrever o que se deve fazer, levantam questões, chamando a atenção para o ensino, enquanto processo complexo e dilemático (Clark, 1988; Clark & Lampert, 1986). A competência no ensino é "less a matter of knowing all the answers, than a matter of making the most of the unexpected" (Clark, 1988, p.10). Daqui, a importância de se desenvolver o pensamento prático, que permite intervir nas situações divergentes. Este não se

ensina, constrói-se na reflexão sobre a própria acção, que, realizada sobre a reconstrução da acção, permite uma outra análise da realidade. O sujeito, agora liberto dos constrangimentos da situação concreta, pode aplicar esquemas conceptuais na compreensão daquela. Por isso, a reflexão, nomeadamente a que acontece posteriormente à realização da acção, é uma componente fundamental no desenvolvimento do conhecimento do professor, que impede que a sua prática se torne rígida e que o seu pensamento empobreça.

2.4. O Desenvolvimento enquanto Processo de Socialização

Numa perspectiva sociológica, o desenvolvimento do professor resulta da "adaptação" deste ao seu ambiente profissional, sendo um processo de aquisição do repertório de conhecimentos, atitudes e valores, necessário à prática quotidiana numa determinada escola (Vonk & Schras, 1987). É, assim, um processo complexo, pelo qual o professor aprende e interioriza a cultura da sua profissão e se torna membro desta, assumindo progressivamente o seu papel. Encarar o processo de desenvolvimento nesta perspectiva é ter em conta, não só as mudanças que ocorrem, mas sobretudo os factores que influenciam essas mudanças. E se a socialização acontece ao longo de todo o percurso profissional, a entrada na profissão é certamente um momento fundamental. Por isso, grande parte dos estudos sobre a socialização do professor centram-se nos primeiros anos de exercício profissional.

Jordell (1987) sintetiza as influências que se fazem sentir neste processo em influências pessoais, que se relacionariam com as interacções com outros significativos, e influências estruturais, dependentes dos

contextos em que os professores trabalham, que, por sua vez, se situariam a três níveis (turma, escola e sociedade).

Ao nível da sala de aula, os alunos e as características ecológicas da turma aparecem como determinantes²⁷, impondo limites, levando ao desenvolvimento de certos comportamentos e ao desaparecimento de outros. Dentro das características da sala de aula, que influenciam o pensamento e, logo, o comportamento do professor, Doyle (1986) refere a multidimensionalidade e a simultaneidade dos factos que se sucedem, o seu carácter imediato e imprevisível, que não só deixa pouco tempo para a reflexão, exigindo respostas imediatas, como torna difícil prever o que vai acontecer. Refere, ainda, a necessidade de ter em conta a história da própria turma, que faz com que cada um tenha uma identidade própria, diferente de todas as outras e o carácter público que, neste contexto, têm os comportamentos do professor. A estes aspectos, Huberman (1986) acrescenta outros, igualmente significativos, na caracterização do ambiente da sala de aula: a instabilidade dos *inputs*, devido à contínua variação das situações, que torna difícil perceber os efeitos da acção, as causas do sucesso e do insucesso, a grande variabilidade dos grupos com que trabalha, densos de interacções e, por isso, muito sujeitos a perturbações; o isolamento em relação aos colegas e a implicação pessoal que o seu trabalho pressupõe. Todos estes aspectos vão repercutir-se na utilização dum conhecimento muito mais instrumental do que conceptual. Não só o raciocínio que os professores usam é intuitivo, como eles têm uma orientação pragmática na utilização da informação, procurando

²⁷ É por isso que, como refere Crahay (1988), não basta aos professores querer mudar a sua forma de ensinar, para o conseguir. A classe é uma realidade social que condiciona grandemente o comportamento do professor. Por isso, o autor, depois de constatar que as principais causas da variabilidade das condutas do professor são as características da situação, conclui que, para haver verdadeira mudança, é necessário que o professor aprenda a "elaborar unas situaciones de enseñanza que lleven al estilo de enseñanza que se considera que hay que practicar" (Crahay, 1988, p.233)

receitas que funcionem, coisas que se possam utilizar, de preferência já validadas por outros, e que, depois, reinventam, adaptando-as a si e às suas situações concretas. As trocas interpessoais são, por isso, a fonte onde vão recolher a maioria dessa informação.

Assim, as características do meio em que o professor trabalha, não só põem constrangimentos à sua acção, como são em parte responsáveis pelas características do conhecimento e do raciocínio que utiliza na sala de aula.

Num estudo sobre as mudanças que o começar a ensinar provoca, Blase (1985 e 1986a) salienta o papel da interacção com os alunos no contexto da sala de aula, naquilo a que chama o processo de racionalização das perspectivas do professor²⁸. Nessa linha, refere a forma como a diversidade dos alunos, as dificuldades experimentadas por muitos deles, a complexidade dos problemas encontrados levam o professor a criar rotinas e a simplificar o seu comportamento, tornando-se menos criativo e mais autoritário, reduzindo o seu envolvimento pessoal e emocional no trabalho. Consegue, assim, sobreviver aos constrangimentos deste, embora sacrificando a aprendizagem dos alunos e a sua própria *performance* enquanto professor. O facto de os alunos estarem em grupo é outro aspecto que vai ter forte impacto na evolução

²⁸ Segundo Blase (1985 e 1986a), este processo de socialização levaria a uma racionalização das perspectivas (cujas consequências seriam mudanças relacionadas sobretudo com a gestão e a instrução) e, simultaneamente, a uma humanização, que pressupõe um desenvolvimento em relação com os alunos enquanto pessoas. Enquanto que a racionalização é vista pelos próprios como negativa, representando uma contracção nas perspectivas do professor, relacionada com necessidades de defesa e de sobrevivência, o processo de humanização corresponderia a uma expansão das preocupações consigo e com os aspectos da instrução, para com os alunos enquanto pessoas. Esta humanização é, em grande parte, produto das interacções recíprocas. Aliás, a própria evolução que se nota na relação com os alunos, que vai duma proximidade (aluno olhado como igual) a uma maior distância, é fruto dos problemas que essa "demasiada" proximidade inicial traz, embora também seja o resultado da maturidade que o professor vai adquirindo e das exigências do seu papel, nomeadamente no que respeita à necessidade de controlar e disciplinar os alunos .

do comportamento do professor, na medida em que vai dificultar o papel de liderança, levando à adopção de técnicas autoritárias de gestão do grupo, ao querer criar ambientes estáveis e previsíveis (Blase, 1985).

Os alunos parecem ser o factor que mais influencia o processo de socialização no início da vida profissional (Blase & Greenfield, 1982; Wildman *et al.*, 1989), o que não é de espantar, devido ao isolamento no qual a maioria dos professores trabalha. A relação com os alunos aparece como fundamental na formação e legitimação da sua identidade (Bullough *et al.*, 1989), fazendo-o viver o seu trabalho como sucesso ou fracasso (Friebus, 1977; Jordell, 1987), reforçando certos comportamentos e levando ao desaparecimento de outros, aceitando as inovações, ou exercendo pressões para a adopção de papéis mais convencionais (Thiessen, 1991).

Para compreender o poder socializador da escola, é necessário ter também, em consideração o papel dos colegas, das pessoas que, dentro dela, têm poder avaliativo, nomeadamente os orientadores durante o estágio e ainda, a um nível mais amplo, o contexto cultural em que a ela se insere e que vai influenciar o professor, criando oportunidades ou constrangimentos, ditando modelos sobre o que deve ser a escola e o ensino.

Apesar do isolamento em que muitos dos professores parecem trabalhar, não se pode deixar de ter em conta a influência dos colegas, que parece fazer-se sentir, sobretudo através das redes informais que se estabelecem entre estes.

Os colegas parecem não exercer uma influência socializadora directa, passando esta mais pela sua participação no validar das experiências da classe, enquanto agentes da mesma profissão (Jordell, 1987). Tendo de trabalhar em situações semelhantes, a sua influência

parece estar ligada ao facto de enfrentarem as mesmas condições ecológicas e estruturais da sala de aula e da escola em si (Zeichner e Gore, 1990). Aliás, estas influências são muitas vezes diferentes, tendo o professor de se confrontar com pressões contraditórias.

Dentro das pessoas que influenciam o processo de socialização, é importante ter ainda em conta aquelas que têm poder avaliativo, nomeadamente os orientadores durante o estágio, embora aqui as investigações não nos dêem resultados concludentes.

Se, para muitos, a pressão socializadora da escola, nomeadamente o que se passa dentro da sala de aula, é fundamental, outros consideram que o processo de socialização do professor começa muito antes do início da vida profissional, havendo todo um período anterior ao próprio momento da preparação formal.

São vários os autores que referem a importância do período anterior à formação. Stephens (1967 *apud* Zeichner e Liston, 1987, p.25), colocando-se numa perspectiva evolucionista da socialização do professor, põe a ênfase no papel das tendências pedagógicas espontâneas do ser humano, que sobrevivem, graças à tendência de ensinarem e de se corrigirem. Assim, a criança aprenderia, não apenas o que os adultos lhes ensinam, mas também a ensinar.

Outros autores (Wright & Tuska, 1967), numa perspectiva mais dinâmica, referem a importância que têm, para a socialização do professor, as relações que, enquanto criança, manteve com as pessoas significativas. Quando se torna professor, vai repetir esse tipo de relações, aparecendo como fundamentais os processos de identificação, realizados ao longo da infância (Wright, 1959).

Lortie (1977), num estudo já clássico, refere a importância das longas horas passadas na sala de aula, que levariam a uma aprendizagem

por observação, através da qual o professor interiorizaria, de forma mais ao menos inconsciente, diferentes formas de estar que mais tarde vai reproduzir. Este processo de aprendizagem, embora tenha alguns limites, é determinante, pois nada consegue modificar a socialização resultante destas experiências prévias. A escola funcionaria apenas como um catalizador que iria activar a cultura latente do indivíduo, facto esse que poderia justificar a permanência, ao longo do tempo, de certas formas de ensinar.

Autores mais recentes põem, também, o acento nas experiências que o sujeito vive até chegar à formação. Formas de interacção, padrões de comportamento resultantes das experiências de infância, modelos de professores que teve, outras experiências relacionadas com as situações de ensino, relações com outros significativos, são aspectos das histórias pessoais (Knowles, 1991 e 1992), que o indivíduo traz, quando chega à formação e às situações de ensino. Traduzidos em crenças, imagens da vida na turma e de si próprio como professor (Britzman, 1986), muitas vezes organizados em metáforas (Bullogh, 1991) e constituindo aquilo a que Crow (1987) chama um identidade de papel do professor (T.R.I. - *teacher role identity*), vão determinar grandemente a forma como vão ser vividos a formação e o ensinar. São o filtro, através do qual o indivíduo selecciona a informação, avalia o seu próprio comportamento, percebe e dá sentido aos diferentes contextos. Mas é a sua interacção com a realidade da turma, as condições da experiência concreta, muitas vezes longe do ideal, as relações estabelecidas nesse contexto, sobretudo com os alunos, que são determinantes no processo de socialização (Crow, 1987). O fundamental da análise passa, assim, para a compreensão do processo dialéctico, que se estabelece entre o indivíduo e as estruturas sociais.

Considerar que o fundamental no processo de socialização são os

condicionantes do contexto escolar, ou que são apenas as experiências prévias, os modelos de comportamento interiorizados e que o exercício da profissão vai reactivar, que determinam o comportamento do professor, é permanecer numa perspectiva unidireccional da socialização, que encara o sujeito como passivo. Perante esta duas perspectivas, nas quais o indivíduo, ou é moldado pelo passado, ou se submete passivamente ao presente, leituras mais recentes da realidade parecem indicar uma visão mais interaccionista do processo de socialização, que procura perceber como é que sujeito e meio interagem activamente neste processo, pelo qual um indivíduo se torna professor. A importância desta perspectiva advém-lhe de salientar o papel do indivíduo na transformação do meio, ao mesmo tempo que sofre a sua influência. E se, geralmente, os estudos se centram sobre este último aspecto, seria, também, importante perceber como é que o sujeito transforma e recria as estruturas em que está a ser socializado (Zeichner & Gore, 1990).

A formação inicial²⁹, enquanto momento de preparação formal para o exercício da profissão, é outro dos aspectos a ter em conta neste processo de socialização³⁰.

²⁹ Embora aqui nos vamos referir sobretudo à formação inicial que ocorre nos espaços escolares para tal instituídos, é importante distinguir a formação em si, das acções educativas, que são muitas vezes os meios dessa formação, nem sempre coincidentes com a sua dinâmica. Esta pressupõe sempre um trabalho sobre si próprio, livremente desejado e perseguido. Mais do que a experiência em si, é a forma como é assumida que a torna potencialmente formadora.

³⁰ De acordo com Lesne (1984 e Lesne *et al.* 1988), a própria formação é um processo de socialização, desejado e organizado enquanto tal, cujo objectivo é produzir e provocar modificações na pessoa que se submete a esse processo. A educação e a formação de adultos, dentro da qual se pode integrar a formação de professores, são apenas momentos instituídos e organizados de um processo mais global, que lhes dá sentido: o processo de socialização permanente. Entre as formas de intervenção pedagógicas e as formas naturais de socialização, há assim um isomorfismo. Aquelas reconstroem estas, com o objectivo de produzir sujeitos sociais, com as capacidades, ideologias ou técnicas necessárias ao funcionamento e desenvolvimento da sociedade. Nesta perspectiva, o conceito de socialização aparece no cerne da problemática da formação, alargando o pedagógico ao social e pondo, assim, em relevo o sentido social das práticas de formação. Neste

Quando procuramos analisar o seu impacto, há tendência para considerá-lo diminuto, sendo generalizado o descontentamento que gera. Aliás, a motivação que os professores têm, quando iniciam o período de formação, já de si parece ser pequena (Lanier & Little, 1986). A divulgação de crenças, como o considerar que qualquer um sabe ensinar, ou de que só com a experiência se aprende, que o importante é gostar de crianças (Book *et al.*, 1983; Lasley, 1980), que o bom professor é o que é capaz de estabelecer boas relações interpessoais (Weinstein, 1989) levam a toda uma desvalorização do processo de formação. A ênfase nos aspectos afectivos e interpessoais, com a correlativa desvalorização dos aspectos académicos, o peso excessivo atribuído aos saberes técnicos, a falta de consciência da complexidade e incerteza das relações ensino-aprendizagem, conjuntamente com o irrealismo optimista (Weinstein, 1990), estariam assim por detrás das poucas expectativas em relação à formação inicial, contribuindo para a ideia de que se pode começar a ensinar, independentemente desta (Mertz & McNeely, 1991).

Os estudos sobre o seu impacto são contraditórios.

Embora tradicionalmente se considere que a formação universitária leva a uma liberalização das atitudes, há autores que põem em causa o impacto desta (Veenman, 1984; Zeichner & Tabachnick, 1981). Estes argumentam que as mudanças de atitude, durante a universidade, seriam mais aparentes do que reais. O facto de, nas respostas aos questionários, os alunos aparecerem com opiniões mais progressistas, poderá ter a ver, não com mudanças reais, mas com a necessidade de as respostas irem ao encontro das expectativas e da

processo, o indivíduo deve ser olhado não apenas enquanto objecto, sobre o qual se exerce uma determinada pressão socializadora, mas também enquanto sujeito, que se apropria, de forma deliberada ou silenciosa, da cultura, e, simultaneamente, agente de socialização determinado, mas também ele determinante, agindo sobre o próprio processo.

ideologia da universidade. Mas estes autores vão mais longe na sua análise, questionando mesmo o facto de o ensino superior ter um efeito liberalizador. Não será este tão tradicional quanto o ministrado nas escolas (Zeichner & Tabachnick, 1981) ?

A formação inicial aparece como um período muito curto, demasiado estruturado e insensível às necessidades individuais de cada um (Knowles, 1988). Outros autores (cf. p.62) consideram que ela é desadaptada da realidade, levando à construção de imagens irrealistas.

Resultados doutros estudos parecem indicar que a formação pode levar a mudanças no pensamento e no comportamento do professor (Mertz & McNeely,1991), nas concepções que o sujeito traz (Wubbels, 1992), nas representações que faz de si, enquanto professor (Casse-Franco,1988), no seu conhecimento pedagógico (Grossman & Richert, 1988), provocando um crescimento na capacidade de compreensão (Beyerbach, 1988 e Morine-Dersheimer,1989), mudanças nos processos cognitivos e nas crenças (Hollingsworth, 1989), ou, pelo menos, tornando estas mais articuladas (Rust,1991). Oppewal (1993) compara esquemas cognitivos dos futuros professores (amostra transversal de 36 sujeitos, no início, no meio e no fim de cinco anos de formação) para interpretar, relembrar e julgar acontecimentos da sala de aula no início e no fim da formação. Encontra diferenças, o que mostra que há crescimento durante a formação, embora ainda fiquem longe dos professores mais experientes. Por outro lado, e contrariamente ao vulgarmente aceite, a formação teórica não desaparece necessariamente com o enfrentar da prática (Ruiz,1991).

É difícil avaliar o impacto da formação sem uma descrição do tipo de formação a que se referem os estudos, o que pressupõe caracterizar os diferentes ambientes de formação, os modelos ou a

filosofia que estes têm subjacentes, que levam a práticas diferentes, com objectivos, também eles diferentes³¹. E para lá do que é manifesto, há ainda que ter em conta o chamado currículo oculto, que se descobre em cada processo de formação, veiculando diferentes mensagens sobre os vários aspectos da profissão e da tarefa de ensinar, muitas vezes em contradição com o oficialmente expresso. Para alguns, seria através deste que a influência da formação se faria sentir nos futuros professores³². Assim, o real impacto desta passaria, sobretudo, pelas imagens que são comunicadas subtilmente através do currículo. É por isso que Knowles (1992) refere que o que tem mais impacto é o "estilo" dos professores e

³¹ A este respeito, Zeichner (1983) fala-nos de quatro paradigmas, que estariam subjacentes aos diferentes programas de formação. Aqueles caracterizam-se por ser uma rede de crenças e pressupostos sobre a natureza do ensino e do que é ser professor, que geram diferentes práticas de formação. O paradigma behaviorista é o que parece ter exercido uma maior influência, pelo menos inicialmente. Neste, o professor é visto como um técnico que executa determinadas tarefas. Daí, que se ponha o acento na aquisição das competências e técnicas, necessárias ao desempenho eficaz. O paradigma personalista vê a competência como sendo o resultado da maturidade psicológica. O seu objectivo é a promoção desta, o crescimento da pessoa que é o professor. Numa linha mais humanista, ou numa perspectiva mais de desenvolvimento cognitivo, procura-se, mais do que ensinar, ajudar o futuro profissional a desenvolver-se e encontrar a sua forma de ser professor. O paradigma tradicional olha o ensino enquanto uma arte, que não pode ser espartilhada em competências isoladas. A aprendizagem, através da observação de professores mais experientes, aparece aqui como a formação mais adequada, num modelo mais artesanal do que profissional. O paradigma orientado para a análise e investigação preocupa-se, sobretudo, em desenvolver no professor capacidades para uma acção mais reflexiva, que lhe permitam questionar-se sobre a origem e consequências das suas acções, olhar de forma crítica a sua tarefa e os contextos em que a desempenha. Estes quatro paradigmas distinguem-se, também, pelo lugar que dão ao formando na sua formação e pela forma como se posicionam, em relação aos contextos educacionais. Enquanto que o paradigma behaviorista e o tradicional encaram o sujeito como recipiente passivo dos conteúdos e conhecimentos definidos *a priori*, nos outros dois ele torna-se participante activo na construção do seu próprio currículo. Por outro lado, dos quatro paradigmas só o orientado para a análise não aceita como um dado os contextos educacionais, procurando pô-los em questão.

Caracterizar um determinado programa de formação passa, assim, por perceber qual o modelo de professor e a concepção de ensino/aprendizagem que tem subjacente, o que nos leva também a uma determinada concepção das características do conhecimento, que deve ser a base da tarefa do professor, pois é este que se deve reflectir no currículo. A dificuldade, já atrás referida, em definir este de forma sistematizada é talvez um dos maiores problemas com que se debate a formação.

³² Para uma síntese sobre a influência do currículo oculto no processo de formação, ver Ginsburg & Clift (1990). A consciência deste aspecto deveria levar os próprios formadores a questionarem-se sobre as teorias que sustentam o seu próprio trabalho e a um exame sistemático das suas próprias práticas (Clark, 1988).

não as teorias que eles ensinam.

Numa perspectiva construtivista, a formação é vista como um momento de reconstrução do conhecimento do professor. O sujeito interpreta a realidade, constrói o significado das experiências que vive, a partir das teorias, mais ou menos implícitas, que tem. As teorias pessoais que traz, quando chega à formação, embora possam não ser explícitas, nem estar articuladas, vão servir de filtro, através do qual o formando vai interpretar e dar sentido ao conteúdo do programa e ao seu trabalho durante o estágio (Britzman, 1986; Crow, 1988 e Knowles, 1992).

Na metáfora de Kelly, o homem é olhado como um cientista cuja actividade cognitiva tem por fim prever e controlar o mundo. Dessa tentativa de conhecer o mundo surgem essas teorias, "construtos", enquanto representações desse mesmo mundo. O conhecimento deixa de ser imposto pelos objectos e recebido passivamente para ser activamente construído pelo sujeito cognoscente, na sua procura de entender e dar significado à realidade. Nesse processo, o conhecimento prévio do sujeito, quer nos seus aspectos mais operativos e processuais (isto é, no nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas, na linha de Piaget), quer no lado mais figurativo dos seus conteúdos, vai ser determinante, abrindo possibilidades e impondo limites.

O desenvolvimento processa-se sempre através da reorganização e reconstrução desse conhecimento prévio. A falta de impacto da formação teria a ver com a ignorância deste (Berbaum, 1984; Bullough, 1991; Calderhead & Robson, 1991; Mertz & McNeely, 1991). Se a formação não age sobre o sujeito, se não transforma as suas crenças, também não se reflecte depois na leitura que ele faz da realidade (Weinstein, 1990; Wubbels, 1992; Lundeberg & Fawver, 1994), parecendo ser apagada pela prática.

Estas imagens que os sujeitos têm da vida na classe, na medida em que resultam duma observação, sempre feita a partir da perspectiva dos alunos e não da perspectiva pedagógica, que é a do professor, são necessariamente incompletas e simplificadoras (Britzman, 1986). O próprio Lortie (1977), apesar de enfatizar a importância dessas aprendizagens feitas durante a vida escolar, refere os seus limites. Enquanto aluno, é de fora que olha a figura do professor, não podendo assim perceber a relação entre as acções do professor e os seus objectivos. É uma observação que fica muito ao nível do afectivo, do gostar ou não gostar, em vez de fazer uma avaliação objectiva das realizações do professor. Isto leva a uma visão simplista das tarefas, muito diferente da realidade. Aliás, esta familiaridade com as situações de ensino pode tornar-se num obstáculo à aprendizagem dos professores que começam a ensinar, se não for questionada (Feiman-Nemser & Buchmann, 1988). Por outro lado, as crenças e concepções que o formando traz podem ser ou não adaptadas à tarefa de ensinar, parecendo ter valores funcionais diferentes, em relação ao trabalho que o professor tem de realizar na sala de aula (Carter, 1994). Se este conhecimento serve de quadro de referência a partir do qual compreendemos a realidade, será que formas menos funcionais de a interpretar não podem impedir o sujeito de aprender com esta?

A formação deveria ser um tempo para articular essas imagens, para as tornar explícitas e assim as poder questionar. Trabalho esse que devia ser realizado, também, ao nível dos paradigmas com que os futuros professores pensam a educação (isto é, as suas crenças metafísicas e epistemológicas sobre a natureza do ensino/aprendizagem) (Pintrich, 1990)³³. A formação deveria, assim, ser concebida como um

³³ As crenças que os professores têm sobre a natureza do conhecimento e sobre as

momento de reorganização e reconstrução do conhecimento, como "uma actividade /trabalho de produção de novas representações e atitudes, para um melhor domínio da prática profissional" (Bidarra, 1994, p.21).

Avaliar o impacto da formação é, também, reflectir sobre qual devia ser esse impacto e aquilo que é lícito esperar da formação inicial. A formação inicial é necessariamente limitada. É apenas a primeira fase do desenvolvimento profissional (Gunstone *et al.*, 1993), donde se conclui toda a necessidade da formação contínua, que deve ser vista enquanto um processo de desenvolvimento contínuo. No entanto, não deixa de ser essencial³⁴, na medida em que pode ser o espaço em que o sujeito adquire instrumentos e a disposição para aprender com a experiência, tornando-se assim mais capaz de se desenvolver em direcção à competência (Sabers *et al.*, 1991). A formação inicial não é mais do que o início duma formação que tem de ser continuada ao longo de toda a vida e, enquanto tal, deve ser, sobretudo, uma propedêutica que promova a "aquisição de hábitos de pesquisa e de um desejo de renovação" (Estrela & Estrela, 1977, p.69). E como a situação profissional para a qual prepara o sujeito é profundamente complexa e variada, mais do que ensinar, deveria

formas de cognição têm grande importância, manifestando-se, por exemplo, na selecção que o professor faz do conhecimento a ensinar, na forma como o apresenta, na avaliação que faz do aluno (Young, 1988). Raramente o professor toma consciência destes construtos epistemológicos, o que faz com que a sua influência sobre a acção didáctica escape à reflexão, dificultando, assim, o desenvolvimento profissional (Porlán, 1995). Estas crenças parecem estar relacionadas com o nível de desenvolvimento do professor. Daí, que a sua alteração passe, muitas das vezes, pela promoção desse mesmo desenvolvimento. Nesta linha, o treino de aptidões metacognitivas, proposto por Joyce-Moniz (1988), pode ser um caminho possível, na medida em que em que "o processo de reflexão metacognitiva equivale a pensar sobre o pensamento. Não só sobre o conteúdo do pensamento mas, igualmente, sobre os processos de pensamento que originam, transferem ou transformam esses conteúdos (Joyce-Moniz, 1988, p.11). Pode, assim, ser um meio poderoso de "mudar a forma como pensa, para mudar aquilo em que pensa" (*ibidem*).

³⁴ Exemplo disso é o resultado da comparação que Sabers *et al.* (1991) fazem entre professores peritos, professores com formação, mas sem experiência e aqueles que não têm nem formação, nem experiência. Estes são os que revelam maior dificuldade. Os indivíduos com formação, embora tenham muitas diferenças em relação aos *experts*, parecem estar mais próximos destes, o que revela o papel da formação.

desenvolver a capacidade de adaptação e de inventação das estratégias necessárias a cada nova situação. Como diz Perrenoud (1993, p.148) "o professor principiante deveria dominar suficientemente os gestos *professionais* para se sentir à vontade numa sala de aula e, conseqüentemente, ser capaz de progredir e de aprender. Ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas podemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma outra que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos e a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar".

Dentro da formação, um aspecto que aparece como fundamental é o momento das práticas pedagógicas e do estágio. Para muitos professores, estas, na medida em que possibilitam o contacto com a prática, seriam o momento fundamental da formação, havendo uma desvalorização dos seus aspectos mais teóricos. Mas os estudos sobre as repercussões no futuro professor, não permitem conclusões claras³⁵, sendo muitas vezes contraditórios entre si (Zeichner & Gore, 1990). O considerar que esse momento, só pelo facto de proporcionar um contacto com a realidade, contribui sempre de forma significativa para o desenvolvimento do professor é um mito (Zeichner, 1980). Como atrás referimos (cf. p.110), a experiência pode ser educativa, ou deseducativa, havendo ainda pouca conceptualização sobre a forma como esta contribui para o aprender a ensinar. Deste modo nem sempre o estágio é um momento de aprendizagem (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987),

³⁵ É necessário olhar com cuidado os estudos sobre o impacto do estágio. Muitos deles não dizem de que tipo de estágio se trata (duração, conteúdos, programa) nem têm em conta características da escola em que o estágio é feito (Zeichner, 1986). O estágio não é uma experiência semelhante para todos, antes é extremamente diversificada. Talvez por isso muitos dos trabalhos apresentem resultados contraditórios, não sendo muitas vezes possível perceber o que está por detrás das divergências.

podendo ser muito deseducativo. O que resolve um problema imediato nem sempre corresponde a uma prática correcta (Shulman,1987) e o estágio leva muitas vezes ao desenvolver de perspectivas utilitárias, a aceitar o que parece ter resultados imediatos, sem questionar ou perceber o que lhe está por trás (Johnston,1994). Não existe, assim, relação directa entre o número de horas passadas na escola e a quantidade ou a qualidade de aprendizagem, até porque as aulas não são feitas para os professores aprenderem, podendo mesmo levar a aprendizagens inapropriadas, se não forem ajudados a reflectir sobre elas (Feiman-Nemser & Buchmann, 1988).

"For student teaching to be teacher education, it must go beyond survival or extend practice in the outward forms of teaching to sort out appropriate from inappropriate lessons of experience" (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987, p.272).

Uma boa prática seria aquela que permite uma compreensão das tarefas de ensinar, que leva o professor a questionar o que vê e faz, e a perceber o porquê das suas atitudes. Daí, a necessidade de ser ajudado a ver para além das necessidade imediatas. Até porque a escola não é um ambiente desconhecido para o sujeito e o que ele sabe, faz com que não procure perceber nem questionar as práticas que observa (*ibidem*). Durante o estágio é importante desenvolver capacidades de auto-análise, percebendo como e porquê se tomam determinadas decisões e fazem as coisas de determinada maneira. É necessário reflectir teoricamente sobre o que está a aprender (Grossman & Richert, 1988). Se não o fizer, não há razões para acreditar que pode aprender com essa experiência (Feiman-Nemser & Buchmann, 1988).

A formação teórica é fundamental para a análise crítica das práticas e, por isso, o estágio deveria ser por excelência o espaço da

relação entre a teoria e a prática. Não só o que experimentamos está determinado pela linguagem teórica, com que lemos a realidade (Eisner, 1988), como é a reflexão sobre as práticas, possibilitada pela teoria, que dá valor a estas (Berbaum, 1984)³⁶.

Isto leva-nos à relação teoria/prática, existente na formação de professores. Ferry (1987) identifica três modelos pedagógicos teóricos, que estariam por trás das diferentes situações de formação, e que pressupõem diferentes conceptualizações dessa relação.

O modelo centrado sobre as aquisições reduz a formação a uma noção estrita de aprendizagem, isto é, aquisição de capacidades e saberes. Formar equivale, assim, à transmissão de saberes e de saberes-fazer. O professor é alguém que aplica o que aprendeu. Por isso, o momento da formação aparece como prévio ao exercício profissional, sendo uma preparação para este. Nesta linha, a prática é vista como uma aplicação da teoria, não havendo o movimento inverso, que, partindo da prática, leve a um reajustamento da teoria.

O modelo centrado sobre a *démarche* privilegia, não tanto a aprendizagem em si, mas o processo pela qual esta é feita. O importante são as experiências que o formando faz, enquanto factores de desenvolvimento pessoal. Por trás deste modelo, está a noção dum professor que, mais do que distribuir conhecimentos, é alguém, cuja maturidade lhe permite enfrentar situações complexas e imprevisíveis. Já

³⁶ Raposo (1995, p.269) refere, também, a importância da teoria na formação de professores, não só porque "esclarece, fundamenta e permite organizar a prática", como possibilita o desenvolvimento de uma atitude científica nos formandos.

Na mesma linha Scheffler (1968, *apud* Goodman, 1987a, p.223) refere que "si concebimos la formación del profesorado no sólo como formación de quienes han de actuar individualmente en el aula, sino como el desarrollo de una categoría de intelectuales vital para una sociedad, advertiremos con más claridad el papel que le conocimiento de la educación y el análisis teórico desempeñan en este proceso: aún cuando este último no aumenta directamente la destreza, ambos suscitan el tipo de preguntas que los estudiantes del profesorado han que tener ante si.... La conexión entre la formación del profesorado y dichas preguntas es lo que debe aportar la universidad".

não se trata de adquirir conhecimentos, que depois se aplicam. O importante agora é a transferência que se faz, duma situação prática para outra situação prática, com ou sem passagem pela teoria. A relação é, agora, de alternância entre prática e teoria. As diferentes práticas são tratadas e formalizadas teoricamente. A teoria passa a ser o momento que medeia a transferência duma prática para outra.

O modelo centrado sobre a análise põe como objectivo o desenvolver a capacidade de reflectir sobre a realidade, encarada sob diferentes perspectivas. Procurar compreender as suas exigências, muitas vezes contraditórias, para, a partir daí, poder conceber um projecto de acção adequado à situação. É um trabalho de desestruturação da realidade, para, depois, a reestruturar, a partir dos diferentes referentes teóricos. É a análise das situações de interacção, das técnicas utilizadas, de si mesmo e do próprio processo de formação, não só para descobrir os significados, mas também para gerar a acção. É esta tarefa que se torna o trabalho da formação. A necessidade da formação nasce no formando, que também elabora os seus próprios instrumentos formativos, num sistema contínuo. Isto, porque, da própria análise, nascem novas necessidades de formação. A relação é, agora, de regulação. A prática só é formativa, se sobre ela se fizer uma reflexão, iluminada teoricamente. Por seu lado, a teoria só tem sentido, quando anda a par da prática, permitindo-nos uma leitura desta³⁷.

Compreender o papel que a teoria desempenha na prática, ou a forma como esta gera a teoria, pressupõe a ideia de que, não só toda a teoria é uma prática, como toda a prática pressupõe uma teoria

³⁷ E aqui ocorrem de novo os limites da formação inicial que está muitas vezes longe da prática, acabando exactamente, quando os sujeitos começam a adquirir a experiência que os vai fazer pôr questões teóricas (Tochon, 1989).

implícita³⁸. "La théorisation n'est pas la construction d'une théorie avec des matériaux fournis par la pratique. Elle est dépassement de la théorie implicite de la pratique par la mise à jour de cette théorie et sa mise à l'épreuve dans un champ théorique qui lui est extérieur. C'est un travail sur le système de représentations qui sert de référence (et de justification) à la pratique en vue de l'ouvrir et de l'enrichir" (Ferry, 1987, p.63).
 Levar a teoria para a prática não é levar certezas e receitas aplicáveis. Por isso, muitas vezes esta é olhada como idealista. Não é a aplicação de modelos teóricos, mas o permitir uma distância reflexiva em relação às nossas próprias teorias implícitas, que leva à descoberta de novos possíveis (*ibidem*).

Em muitos dos processos de formação inicial, aparece geralmente uma fase teórica, seguida da sua aplicação à prática. Não existe integração destes dois aspectos, o que leva de novo à imagem do professor que aprende teorias, que, depois, vai aplicar³⁹. É deste modelo de formação que vão surgir dois tipos de discursos: um discurso teórico ideal, sobre o *como devia ser* e um discurso sobre a experiência real. Esta tensão entre teoria e prática também se vai reflectir na tensão e desconfiança que

³⁸ O que nos conduz à constatação de Zeichner (1993) quando diz que a distância entre a teoria e a prática é o resultado da diferença entre teorias aprendidas na formação e aquelas que os professores utilizam e não da existência dum fosso entre esses dois aspectos.

³⁹ Patrício (1988) refere que, em Portugal, embora as licenciaturas em ensino estejam organizadas segundo um modelo integrado, esta não é ainda uma realidade objectiva na formação inicial, embora por vezes possa existir na sua dimensão subjectiva, isto é, naquela que ocorre no interior de cada aluno. Se em relação aos conteúdos pedagógicos e aos chamados científicos, há pelo menos simultaneidade, nem isso se verifica no que respeita à teoria/prática, pois, na maioria dos casos, esta é relegada para o último ano de estágio, com a agravante deste, embora seja grandemente valorizado pelos alunos, não ver a sua importância reconhecida pela Universidade (*vide* a forma como é encarado o trabalho dos orientadores), que parece demitir-se do papel de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática. Para uma verdadeira integração, seria necessária uma abertura à escola, que possibilitasse uma progressiva entrada dos formandos. Só esta permitiria uma formação baseada em aprendizagens práticas, isto é, referenciadas à realidade e que, por isso, possibilitam uma análise desta. Nesta linha, é de ressaltar o papel que poderiam desempenhar as escolas anexas à Universidade, ideia defendida pelo mesmo autor (Patrício, 1990).

muitas vezes se vive entre as escolas e a universidade. Esta é o lugar da teoria onde se critica a escola por levar os estagiários a abandonar as perspectivas que trazem. As escolas, por seu lado, enquanto lugar da prática, olham com suspeição a universidade, considerando as suas teorias como idealistas e inúteis (Contreras Domingo, 1987).

Confrontados com a urgência dos problemas da turma, o que lhes interessa são as receitas que funcionam, e não a análise crítica da prática, à luz das teorias. Na ausência dum conhecimento adequado, sem ajuda para fazer o percurso teoria/prática, o professor recorre a receitas, a tudo o que lhe permite sobreviver, baseando-se nos modelos e crenças interiorizados. Isto é tanto mais assim, quanto o estágio encerra em si uma contradição entre o ser um momento de aprendizagem (enquanto tal, devia ser gradual) e a necessidade de dar resposta imediata às exigências da sala de aula.

Nesta linha, as práticas levam muitas vezes ao desenvolvimento de rituais, que não têm apoio nem compreensão teórica, tornando-se numa actividade acrítica de aplicação de conhecimentos, quando deviam ser uma ocasião importante no construir do pensamento do professor, de confronto e consciencialização das próprias crenças e das teorias implícitas que guiam as suas acções.

As teorias implícitas que orientam a actividade do estagiário parecem ter pouco a ver com o que foi aprendido na formação teórica. Isto, porque a teoria aprendida não foi, na maioria dos casos, transformada pelos alunos num conhecimento operativo, o que faz com que, ao chegarem ao estágio, a recusem, exactamente por ser uma teoria, facilmente aceite fora do contexto escolar, mas que, neste, aparece como ideal impossível (Contreras Domingo, 1987).

"A major problem of novice teacher is to absorb and internalize

professional knowledge presented in teacher education courses in such a way that it becomes his or her personal practical knowledge which can be subsequently applied in teaching" (Tamir, 1991, p.265). As teorias aprendidas limitam-se a ser um discurso ideal e descontextualizado, que ficam ao nível duma "linguagem (...) vazia que cumpre, simultaneamente, uma função social de prestígio e uma função psicológica de segurança" (Bidarra, 1995, p.20). Tornam-se, assim, inoperantes, servindo apenas para o professor falar sobre educação, sem modificar a sua prática real, perdendo o seu potencial criativo e regenerador (Gimeno, 1982). A formação teórica acaba por se converter em deformação teorizante (Giroux, 1980), não permitindo o questionar sobre o porquê fazer as coisas. Por isso, a formação torna-se conservadora, encorajando a conformidade com as rotinas, deixando os alunos sem os instrumentos conceptuais, que lhes permitiriam fazer uma reflexão sobre o seu trabalho e questionar os contextos em que ocorre o ensino-aprendizagem (Zeichner & Tabachnick, 1981).

O estágio aparece, assim, enquanto momento de ajudar o professor a pensar, de levá-lo a ver-se a si mesmo, como alguém que pensa e toma decisões. Torna-se, assim, num processo de aprendizagem cognitiva, com o qual se procura desenvolver profissionais reflexivos (Bolin, 1988). Mas, na linha de Dewey (1989), é fundamental não esquecer que aprender a reflectir passa, em grande parte, pelo desenvolvimento de atitudes favoráveis a esta forma de pensamento. São três as atitudes que o autor aponta como fundamentais:

- a abertura de espírito, enquanto ausência de preconceitos e desejo activo de se abrir a novas alternativas, esforço constante de compreensão do novo e de aceitação do erro nas suas próprias crenças, se for caso disso;

- o entusiasmo autêntico;
- a responsabilidade intelectual, que passa por completar o processo de reflexão, adoptando na prática as consequências deste, assegurando, assim, a coerência e a harmonia das crenças.

A problemática da reflexão parece estar hoje presente em quase todas as propostas de formação (Marcelo Garcia, 1992). Dewey (1989) define o pensamento reflexivo como "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (p.25). Para que este aconteça é necessário que o indivíduo experimente algo como problemático, pois a reflexão parte sempre duma questão que surge, duma incerteza que se apresenta. E é a natureza do problema colocado que "determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar" (*ibidem*, p.30). Então, desenvolver o pensamento reflexivo é antes de mais desenvolver a capacidade de se questionar, de problematizar a sua prática, para poder pensar, não só em estratégias alternativas, mas para reflectir também sobre os fins e as consequências dos seus actos. E, aqui, parece-nos de especial interesse a distinção que, na linha de Aristóteles, podemos fazer, entre o discurso técnico e o discurso prático. Enquanto que o primeiro tem a ver com a reflexão sobre os meios para alcançar um objectivo concreto, o segundo refere-se à reflexão sobre o que fazer para concretizar determinados valores e práticas, sobre o que é ou não justificável fazer em cada situação para que ela se torne educativa. Ensinar é mais uma actividade prática do que técnica⁴⁰. (Schwab, 1969, *apud* Carr,1993, p.9).

⁴⁰ A actividade técnica teria a ver com a *poesis*, que se avalia pela produtividade e eficácia, enquanto que a prática seria a *praxis*, que se avalia recorrendo a considerações éticas. Nesta linha é como refer Carr (1993), a qualidade do ensino não passa tanto pelo seu rendimento, mas pelos critérios éticos que estão por detrás da actividade educativa. A ultrapassagem da imagem do professor como técnico passa, assim, pela reincorporação

O professor, que reflecte na e sobre a acção, torna-se um investigador na sala de aula (Pérez Gómez, 1992). O diálogo reflexivo, que mantém com a realidade, abre a porta ao seu desenvolvimento, à descoberta e à criatividade. Patricio (1988), na reflexão que faz sobre os princípios gerais da formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo, fala da importância duma prática crítica, reflexiva e interveniente, baseada na investigação e na inovação. Daí que a formação deva, não tanto preparar o professor para ser um investigador, mas dar-lhe os instrumentos metodológicos necessários para uma prática reflexiva, que lhe permita, não só, uma melhor compreensão da forma como ensina, como um progressivo melhoramento desta, responsabilizando-se, assim, pelo seu próprio desenvolvimento profissional⁴¹.

Um contexto valorizante, de colegas que apoiem e de administradores que encorajem a autonomia, parecem ser aspectos importantes no desenvolvimento de professores reflexivos (Kilgore *et al.*, 1990). Por essa razão, Zeichner (1992) fala da necessidade de as práticas deixarem de ser concebidas no espaço da sala de aula, para serem alargadas à escola, que se deve transformar toda ela num espaço de desenvolvimento profissional.

Todavia, o mesmo autor alerta para os riscos, nos quais um estágio orientado para uma prática reflexiva pode incorrer, sobretudo se

das categorias éticas no discurso educativo. A educação não é uma actividade técnica com objectivos utilitários, mas, sim, uma actividade ética com objectivos morais e sociais (*ibidem*).

⁴¹ É cada vez mais frequente encarar-se a investigação como uma estratégia de formação. No entanto, embora existam analogias entre estas duas práticas, na medida em que ambas visam a produção de novas representações (Bidarra, 1994), são diferentes as suas finalidades e a lógica a que obedecem (*ibidem*). Segundo Perrenoud (1993), a investigação é apenas um dos processos que podem favorecer um modelo clínico de formação, tendo por base a articulação teoria/prática. O seu contributo advém de permitir uma apropriação activa do conhecimento (*ibidem*), potencializando atitudes de distanciamento e reflexão, "novos hábitos de rigor e cientificidade, que proporcionam ao professor um distanciamento na análise dos fenómenos que o envolvem e sobre o quais terá de actuar" (Estrela, 1992, p.60).

tiver subjacente uma imagem da reflexão confinada ao ajudar os professores a aplicar as estratégias sugeridas por outros (Zeichner, 1992 e 1993):

- o poder levar à recusa de todo o conhecimento exterior em vez de ajudar o sujeito a tornar-se num utilizador crítico deste e, simultaneamente, num criador de saber;
- o valorizar a reflexão só por si, esquecendo a necessidade duma análise crítica desta, sem a qual o professor dito reflexivo, pode ser levado a fazer coisas prejudiciais, apenas com mais justificação. O ensino não se torna necessariamente melhor, só porque os professores são mais deliberativos e intencionais na sua acção;
- o ficar na reflexão sobre os meios, sem ter em conta as finalidades do processo educativo e os valores que lhe estão subjacentes, esquecendo que o que distingue o pensamento reflexivo do pensamento rotineiro é a problematização dos fins e a sua consciencialização crítica, tornando o sujeito capaz de agir de forma intencional e deliberada (Dewey, 1989) ⁴²;
- o levar o professor a centrar-se exclusivamente na sua prática, sem ter em conta as condições sociais e institucionais que o determinam e que, muitas vezes, distorcem a compreensão que tem de si próprio.

Por outro lado, o centrar-se exclusivamente na reflexão sobre o ensino pode levar à desvalorização da aprendizagem de rotinas, momento

⁴² M^a.T. Estrela (1991 e 1993) chama a atenção para a importância, cada vez maior, que tem para o docente a reflexão ética. Desta deveria emanar um código deontológico, que segundo a autora, é fundamental para a preservação da imagem da profissão e para a constituição da identidade dos professores. Nesta linha são fundamentais estudos que se debrucem sobre as normas que regem o comportamento dos professores e que têm a ver não só com a sua postura ética, mas, também, com as normas que estão implícitas nas diferentes culturas da profissão.

também fundamental no processo de se tornar professor (Calderhead, 1991).

Este implica, não só desenvolver conhecimentos e competências profissionais, mas também a aquisição de atitudes, interesses e valores. Pressupõe apreender as características, o significado e as funções sociais da profissão. Neste contexto, o estágio desempenha um papel fundamental, na medida em que permite exercer a profissão e conviver com professores no seu ambiente profissional (Contreras Domingo, 1987).

Muitos dos resultados encontrados em estudos sobre o impacto do estágio parecem indicar que a pressão socializadora daquele é sobretudo negativa, levando ao aparecimento de atitudes mais conservadoras. Assim, a experiência do estágio tornaria os futuros professores mais rígidos, autoritários e impessoais (Hoy, 1972; Hoy & Woolfolk, 1990), com perspectivas mais utilitaristas e mais controladores, na forma de resolver os problemas que surgem na sala de aula, em vez de encorajarem os alunos a encontrarem uma solução (Hoy & Woolfolk, 1990). O estágio parece pôr um ponto final nos idealismos (Koehler, 1985; Lanier & Little, 1986), levando o sujeito a tornar-se mais pragmático e realista (Ricord, 1986). Parece, também, haver mudanças no sentido de eficácia, isto é, nas crenças sobre a sua capacidade de ter efeitos positivos na aprendizagem dos alunos (Hoy & Woolfolk, 1990). O que parece diminuir é a crença na eficácia geral do ensino, pois o sentido de eficácia pessoal, que é a outra dimensão deste aspecto, parece aumentar, exprimindo, assim, uma maior confiança em si próprio⁴³. Por

⁴³ Chester (1991), no estudo que faz, encontra alguns aspectos que parecem influenciar as mudanças nos sentimentos de eficácia dos professores iniciantes, fazendo com que estes nem sempre diminuam ou, pelo menos, diminuam pouco: oportunidade de colaborar com outros adultos na escola, possibilidade de utilizar recursos materiais e humanos, atenção dos supervisores (ter muitos *feedback* destes faz diminuir os

isso, estes autores comentam que nem todo o idealismo se perde. Como refere Cheng (1990, *apud* Kyriacou, 1993, p.81), talvez que o que muda durante o estágio não sejam tanto as atitudes humanistas em si, mas o perceber que, na prática, nem sempre se pode agir em conformidade com elas. Em confronto com a realidade, muitas vezes diferente do esperado, sem o conhecimento necessário para lidar com as situações, o recurso a atitudes autoritárias pode ser a única solução.

Esta conotação negativa que, muitas vezes, se atribui ao estágio, passa pelo pressupor a existência duma cultura profissional uniforme, marcada por normas e valores necessariamente conservadores, à qual todos os professores se submeteriam.

A uniformidade na cultura dos professores está longe de ser uma realidade. Por detrás da aparente homogeneidade duma mesma profissão, existe uma enorme diversidade. Não só os professores são muito diferentes entre si, como são diferentes os níveis de ensino e as escolas onde trabalham. Não existe uma cultura uniforme (Feiman-Nemser & Floden, 1986). Tornar-se professor não é entrar numa profissão, onde exista acordo de valores e de procedimentos⁴⁴. Quando chega à escola, o professor principiante encontra diferentes sub-culturas, o que enfraquece o seu poder socializador. A influência dos aspectos estruturais é assim

sentimentos de incerteza).

⁴⁴ Hargreaves (1993) distingue na cultura dos professores o conteúdo e a forma. Enquanto que na primeira se englobam atitudes, valores, crenças, modos de fazer as coisas, partilhados por um grupo, na forma são os padrões de relação e de associação entre os membros dessa mesma cultura que estão presentes. É através desta, que os diferentes conteúdos de uma cultura se concretizam, se reproduzem ou se redefinem. O mesmo autor define quatro formas de cultura dominantes, com diferentes implicações no processo de desenvolvimento. É, assim, que nos fala: duma cultura individualista; duma cultura fragmentada, na qual as relações são preferencialmente com um grupo por oposição a outros; duma cultura de colaboração, que se traduz na partilha e na discussão de ideias, no apoio e ajuda mútua, e duma cultura a que chama *contrived collegiality* na qual a colaboração aparece imposta administrativamente, o que, se pode facilitar o aparecimento da colaboração, também o dificulta, na medida em que diminui o espaço das relações informais.

esbatida pela natureza conflituosa das pressões e das diferentes exigências, encontradas na escola (Ross, 1988). Por outro lado, verifica-se, também, que, por vezes, os orientadores são menos conservadores do que os próprios estagiários (Tiene & Buck, 1987)⁴⁵.

Por outro lado, e como já referimos (cf. p. 126), o sujeito não sofre passivamente a influência do meio, antes interpreta e dá significado aos diferentes contextos com que interage. Nesta linha, é já clássico o trabalho de Lacey (1988), que mostra como o sujeito pode utilizar diferentes estratégias sociais em resposta às pressões do contexto. Este autor identifica três estratégias alternativas que o sujeito pode utilizar : a adaptação internalizada, quando o professor se submete aos constrangimentos da situação, acreditando que é o melhor; a redefinição estratégica, na qual, considerando a situação contrária aos seus interesses e expectativas, é capaz de propor novas soluções e a submissão estratégica, no caso em que o professor age de acordo com os constrangimentos da situação, embora mantendo reservas internas em relação a ela.

Se os professores podem relacionar-se com o meio de diferentes formas, é porque não o sofrem passivamente, antes contribuem activamente para a sua construção.

Hayes e Kilgore (1991), num estudo qualitativo com sete professores iniciantes, encontram diferenças significativas nas relações de apoio que estes estabeleceram com os colegas. Três deles mantiveram-se isolados, enquanto que os outros quatro estabeleceram as relações de apoio, de que sentiram necessidade. A diferença parece ter a ver, não

⁴⁵ Talvez por isso, na amostra de estagiários que estudam (42 sujeitos), Tiene e Buck não encontraram perspectivas autoritárias, nem no princípio, nem no fim do estágio. Estes autores comentam que as diferenças do resultado do seu estudo, em relação aos outros, se podem dever à forma como se definem perspectivas autoritárias, mas também ao facto de os orientadores serem por vezes mais progressistas que os estagiários.

tanto com as características do contexto em si, mas com as crenças desses professores e com a forma como estas determinaram o seu comportamento. Todos eles consideravam essas relações como muito importantes. No entanto, os que se mantiveram isolados tinham relutância em partilhar com os colegas as suas dificuldades, pois queriam manter a sua imagem de professores competentes. Contribuíram, assim, activamente para o seu isolamento. Os outros quatro sujeitos, mesmo em contextos pouco apoiantes, foram capazes de encontrar o suporte, que lhes permitiu perceber que, se alguns problemas são devidos à sua inexperiência, outros são comuns a todos. Para estes últimos, um bom professor é o que identifica problemas e procura, com os colegas, estratégias de solução.

Gehrke (1981), num estudo sobre a socialização de onze professores iniciantes, no qual procura perceber a maneira como estes adaptam o papel de professor às suas necessidades e, simultaneamente, são socializados ao papel exigido pelos outros, mostra-nos como aqueles podem seleccionar activamente os seus grupos de referência. Assim, ao analisar os padrões de interacção desses professores com os potenciais grupos de referência⁴⁶ da escola, verifica que estes se relacionam selectivamente com os diferentes grupos (os alunos que aparecem como o primeiro e mais largo grupo de referência, os colegas, os pais, os órgãos de gestão e administração, que não parecem especialmente importantes apesar do seu potencial poder), modificando-se estas relações em função do contexto, das percepções e necessidades individuais. A partir do observado, o autor vai formular a hipótese de que, no período de transição, o professor procura o grupo que lhe dá mais segurança e, à

⁴⁶ "Groups from which one takes one's standards and forms one's attitudes as well as groups with which one compares oneself and one's position" (Martin,1970, *apud* Gehrke,1981, p.34)

medida que aumentam os sentimentos de competência, vai mudando para grupos que lhe dão menor suporte, tendendo, simultaneamente, a passar do grupo restrito para o grupo mais geral.

O professor pode interagir com o meio de formas muito diversas. O seu comportamento é muito determinado pelas sua experiência pessoal, o que significa que cada um vai viver o contexto do estágio de forma diferente. Por isso, os resultados encontrados nos estudos sobre o impacto do estágio podem variar e ser, muitas vezes, contraditórios.

Por exemplo, o estudo de Tabachnick e Zeichner (1984) sobre o impacto dum estágio, com a duração de 15 semanas, nas perspectivas ⁴⁷ dos estagiários, põe em causa a forte influência geralmente atribuída a este momento da formação. Não parece haver alteração significativa das perspectivas dos 13 sujeitos estudados. Parece, sim, que as perspectivas que traziam se consolidaram, tornando-se os sujeitos mais capazes de as exprimirem, o que vai dar apoio à importância da cultura prévia⁴⁸. No entanto, e porque há todo um processo de interacção entre esta e os constrangimentos institucionais, houve algumas mudanças, que vão no sentido duma maior confiança e duma percepção mais realista do papel do professor e do trabalho de ensino. Três dos estagiários utilizaram a submissão estratégica, na sua relação com o contexto, pois, embora reagindo violentamente contra os constrangimentos da situação e mantendo as suas reservas, agiram de acordo com esta. Borko *et al.* (1987), ao estudar as concepções que os estagiários têm dum ensino bem

⁴⁷ Os autores definem perspectivas como "the ways in which teachers thought about their work (...) and the ways in which they gave meaning to these beliefs by their behavior in classrooms" (Tabachnick & Zeichner, 1984, p.28).

⁴⁸ Embora refiram que essa cultura tem a ver com a biografia, os autores não tornam claro até que ponto a experiência da formação contribui ou não para essa cultura. Por outro lado, é importante ter em conta que este era um estágio em que os sujeitos eram encorajados a desenvolver estratégias de acordo com as suas próprias perspectivas, o que pode significar que as conclusões a que chegam não são necessariamente válidas para estágios com orientações diferentes (Tabachnick e Zeichner, 1984).

sucedido, chegam a conclusões similares, pois as concepções mantêm-se, ao mesmo tempo que há um aumento da confiança. Outros autores, como Tardif (1985), mostram-nos os estagiários a modificar o seu comportamento em função das pressões do contexto, adoptando aqueles que este apresenta como sendo os mais adequados. Para diminuir a dissonância entre o que fazem e o que tinham pensado fazer, justificam-se, recorrendo aos constrangimentos da situação.

O processo de socialização aparece, assim, como algo de complexo, resultante duma contínua interacção entre o sujeito e os contextos em que vive a sua profissão, sendo de salientar o papel activo que pode desempenhar neste processo. E se os aspectos estruturais são importantes, o fundamental, nos primeiros tempos, parece passar pelas influências dos alunos, colegas, supervisores, assim como pelas experiências vividas no passado. A influência dos outros significativos é mediatizada pelos recursos (competências, experiência, estatuto) dos professores e pelas relações afectivas que mantêm com essas pessoas (Ross, 1988). Como, no início, o professor tem poucos recursos, aumenta a influência dos outros. Nos 25 sujeitos que este autor estudou, uma relação afectiva forte com o orientador, conjuntamente com a falta de recursos, levou a que muitos deles adoptassem estratégias de adaptação internalizada, como resposta às pressões do meio. Nos sujeitos em que não havia essa relação afectiva, a falta de recursos e o estatuto levou a uma submissão estratégica. Um dos sujeitos que tinha altos recursos respondeu às pressões do meio, redefinindo a situação .

2.

COMEÇAR A ENSINAR E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Começar a ensinar, na medida em que leva o professor a confrontar-se com o exercício do seu papel profissional, é um momento fundamental, no processo de construção da sua identidade profissional.

É o momento do confronto do idealismo, das teorias aprendidas, com a realidade, das imagens que se tem da profissão, com a vivência desta. A forma como se imaginou na situação defronta-se com a experiência de se ver no desempenho efectivo do papel. O choque da realidade reflecte-se certamente na percepção que tem de si, na avaliação que faz da profissão e no interesse e nas expectativas que esta lhe desperta (Power, 1981).

O aluno de tantos anos volta à escola. Mas, agora, é ele o professor. Surge, por isso, a necessidade de descobrir a sua forma de se colocar em relação aos outros, de se perceber a si próprio na profissão.

São vários os estudos (cf. Coulter, 1974, 1980 e 1988; Tardif, 1985; Ricord, 1986; Dupuy-Walker & Boutin, 1992), que nos mostram o professor, no início da sua vida profissional, à procura de si próprio, confrontando-se com a sua adequação ou não à profissão, com o medo de falhar, exposto ao olhar dos alunos, dos orientadores e dos colegas, que lhe devolvem diferentes imagens de si. Aprender a ensinar comporta um lado afectivo, na medida em que implica o desenvolver de atitudes e, sobretudo, uma apreciação de si, no papel de professor (Calderhead, 1991).

Numa perspectiva psicanalítica, Pajak *et al.* (1982) referem, também, a importância do primeiro ano de ensino na construção do Eu

profissional. Na linha dos trabalhos de Kohut, referem que a transição para um novo estatuto psicossocial envolve muitos dos elementos da formação inicial do Eu. Assim, tal como a mãe permitiu ao Eu infantil começar a existir como um todo, através da sua função de espelho e de idealização, também o grupo-turma vai desempenhar essas funções, sendo o *self-object* ⁴⁹ essencial à formação do Eu profissional. O professor, quando chega à escola, traz uma imagem irrealista e exibicionista de si próprio e do que é capaz de realizar. Os alunos, também eles idealizados, servem de espelho a essa imagem do professor. Mas são também eles, devido à sua impossibilidade de viverem ao nível das imagens idealizadas, que vão questionar esse sentimento narcísico e onnipotente.

A identidade não é um dado em si, algo de feito e terminado, mas sim um processo dinâmico, que vai integrando as diferentes experiências ao longo da vida, mantendo, no interior da mudança, a consciência da sua unidade e continuidade (Lipiansky *et al.*, 1990). Neste processo, a interacção com os outros, com os grupos ou com as estruturas sociais, assume um papel determinante. É no seio da rede dessas interacções que ela toma forma e se constrói. O outro é a alteridade sem a qual não posso viver a minha identidade. É o olhar do outro que me faz existir, dum outro que se estende ao *outro generalizado*, (na terminologia de Mead) e à experiência social⁵⁰ (Lipiansky *et al.*, 1990).

⁴⁹ Uma pessoa desempenha funções de *self-object* quando "provides the missing psychic structure for us by either mirroring and affirming our grandiosity or by representing our idealized figure of perfection, thus helping us to avoid further fragmentation by regulating and maintaining our self-esteem" (Pajak, 1981, p.6).

⁵⁰ Inicialmente, os outros significativos são aqueles que estão próximos, física e afectivamente. À medida que vamos crescendo, surge aquilo a que Mead chama o *generalized other*. Com o passar do tempo, e, com a repetição das interacções, acabamos por internalizar as atitudes, valores e regras, não apenas de pessoas isoladas, mas de grupos sociais organizados (Nias, 1989). A sua influência é muitas vezes mediatizada pelas crenças e comportamentos dos grupos de referência, que o indivíduo usa na sua auto-avaliação, como fonte de valores, e aos quais adere pela positiva, ou pela negativa que se traduz em não querer *ser como*. A sua importância passa, já não pela sua presença física, mas pela sua força simbólica (Nias, 1985).

A identidade constitui-se, assim, na interacção com os outros, sendo, por isso, uma estrutura social. Markus e Cross (1990) falam-nos do Eu interpessoal, que requiere sempre a existência dum outro que nos dá, reconhece e confirma na nossa identidade. Um outro que não é só o próximo, mas, também, a sociedade mais global, através dos papéis que atribui a cada um. Esses outros desempenham um papel, não só na construção social do *self*, como na sua avaliação e suporte. Através dos *feed-backs* que nos dão, dos *reflects appraisals*, mas, também, através da comparação social que fazemos com eles, recolhemos informações sobre aquilo que somos, os nossos atributos e capacidades (Markus e Cross, 1990). Mas o sujeito não se submete a estas passivamente. Selecciona-as, recusando-as, quando a informação que veiculam é demasiado inconsistente com aquilo que pensa ser. Mais do que isso, na forma como se apresenta aos outros, utiliza estratégias (na auto-apresentação, na selecção dos parceiros da interacção e na forma como interage), que suscitam nos outros informações confirmatórias das imagens que tem de si (*ibidem*). E aí, vemos o jovem iniciante, no procurar assumir os gestos e comportamentos que atribui ao professor, à procura de grupos de referência onde encontre a confirmação daquilo que pensa ser.

Na construção da identidade há, assim, lugar para a autonomia e para a criatividade, não se podendo falar de determinismo social, mas, sim, de dinâmica reflexiva (Honest, 1990).

No início, a imagem que tem de si, que poderíamos definir como sendo a representação consciente e verbalizável da estrutura que é a identidade (Malewska-Peyre, 1990), é extremamente vulnerável, sendo continuamente redefinida a partir dos sucessos e fracassos do dia a dia.

A consciência de si depende da interacção com o outro. É no olhar deste que descubro a minha imagem, não como algo de estranho,

mas assumida como minha. A turma é, por excelência, um lugar que induz a reflexão sobre si. Como referem Rimé e Le Bon (1984), factores do contexto, como o ter um público, que recordam ao sujeito o seu estatuto de objecto, induzem uma percepção mais aguda de si, daquilo que experimenta em cada momento. Daí a importância das primeiras aulas, do saber impôr-se e resolver os problemas de gestão e, também, do realizar experiências positivas no aspecto pedagógico, que permitam desenvolver uma imagem positiva de si, elaborar sentimentos de competência. Só depois de ter estes, é que fica disponível para aceitar críticas, sem se sentir posto em questão (Dupuy-Walker & Boutin, 1992).

Ao chegar à escola, o sujeito traz uma imagem de si como professor, cujos contornos podem ter diferentes graus de nitidez. À medida que vai interagindo com os alunos e adquirindo todo um conhecimento sobre estes e sobre as situações da classe, vai reconstruindo essa imagem. Cada identidade define-se sempre em relação a uma outra identidade (Lipiansky, 1990). A identidade de professor pressupõe a dos alunos. Não admira, por isso, que, à medida em que vai mudando a sua imagem dos alunos, se redefina, também, a si próprio como professor⁵¹ (Kagan, 1992; Bullough *et al.*, 1989).

Já referimos várias vezes a importância que, neste período, tem a relação com os alunos. Se ela é sempre determinante, no princípio da carreira o professor aparece como especialmente vulnerável, devendo aprender a aceitar-se como é, frente à turma. A evolução da imagem de si é grandemente estruturada pelas possibilidades criadas por essa

⁵¹ Markus e Cross (1990), partindo duma perspectiva cognitivista, definem o *self* enquanto conjunto de esquemas, generalizações cognitivas de si próprio, que representam experiências passadas e características pessoais. Como estas incluem "outros", é normal que estejam, também, representadas nesses esquemas. Ver-se como simpático pode incluir imagens de situações em que foi simpático, da mesma forma que ver-se como pai engloba, a representação do filho. A mudança destes esquemas implica, assim, o mudar, também a imagem dos "outros", que serve de referência a esses mesmos esquemas.

relação.

Nas primeiras experiências de ensino, o professor confronta-se com três imagens diferentes de si (Thiessen,1991): a imagem daquilo que queria ser, resultante das experiências vividas, dos modelos que quer imitar ou, pelo contrário, evitar; a imagem que os outros, os colegas e a escola, lhe apresentam, como sendo a desejável e, finalmente, a imagem que experimenta na sua relação com os alunos. Esta é, muitas vezes, a mais determinante, levando a uma reconstrução da sua própria imagem (*ibidem*).

Se, tal como referimos anteriormente (cf. p.62), durante a formação, o futuro professor interioriza uma imagem idealizada, submetendo-se às concepções teóricas ideais, que lhe são apresentadas, poder-nos-íamos perguntar quais as repercussões do confronto com a realidade nessa imagem. O confronto com uma prática dissonante deveria levar o professor à reconstrução duma identidade, mais conforme à realidade. Mas pode, também, tornar-se fonte dum conflito narcísico entre uma representação idealizada e uma prática que sofre muitos dos constrangimentos institucionais, que o professor não pode alterar. Num estudo transversal, Bayer (1984) verificou que, ao fim de algum tempo de exercício profissional, enquanto que nas mulheres, aumentava a disparidade entre "Eu real" e "Eu ideal", nos homens não se reduziu a diferença⁵², continuando estes a descrever-se como achavam que deviam ser e não como realmente são. Parecem, assim, encontrar refúgio numa identidade idealizada. De novo nos confrontamos com a idealização enquanto estratégia identificatória que defende da desvalorização. Forma

⁵² O autor procura explicar as diferenças, devido à maior necessidade que os homens têm de afirmarem uma identidade profissional valorizada, talvez, também, devido às diferenças no processo de formação, a que os sujeitos são submetidos (as instituições de formação que os sujeitos frequentaram são separadas por sexo). Ou talvez isto signifique que as mulheres se adaptam melhor às limitações do ensino.

de reacção aos conflitos e de protecção da auto-estima, reduz a ansiedade, mas, simultaneamente, impede o verdadeiro contacto com os outros e com a realidade, sendo, assim, um entrave ao desenvolvimento do professor. Este processo pressupõe que o indivíduo seja capaz de apreender os seus modos de funcionamento e as formas de mudança que lhe permitam adaptar-se à realidade. Torna-se, por isso, necessário a promoção de um maior conhecimento da sua forma de interagir com o mundo social e físico, que permita ao professor a construção duma imagem de si, mais de acordo com a realidade.

Saber quem se é, como professor, é um aspecto fundamental, não só no início da vida profissional, como do tempo de estágio, vivido pelos professores ainda durante a sua formação.

A construção da identidade profissional passa pela experiência subjectiva de se sentir professor e pela forma como esta se vai traduzindo na construção duma imagem de si na profissão. Pressupõe a apropriação duma cultura, dos saberes e dos comportamentos próprios da profissão, enquanto referencial interno comum, mas, também, o ser reconhecido e olhado como fazendo parte dum determinado grupo profissional. Dubar (1991) fala a este respeito da importância dos espaços de identificação, nos quais o indivíduo se sente reconhecido e valorizado.

Segundo o mesmo autor, a identidade é, antes de mais, um processo biográfico de construção ao longo de toda a vida, no qual, entre aquilo que nos dizem que somos e aquilo que assumimos ser, "naît un champ du possible dans lequel se déploient dès l'enfance, à l'adolescence, puis tout au long de la vie, toutes nos stratégies identitaires" (*ibidem*, p.120). Neste processo, a entrada no mundo do trabalho tem, nos dias de hoje, um papel fundamental. Não basta, no entanto, a identificação a modelos sociais (e aqui poderíamos perguntar quais os modelos que os

professores têm para se identificarem no início da sua carreira). É necessário, também, um reconhecimento social que dê legitimidade. Daí, todo um investimento do sujeito em espaços em que esse reconhecimento aconteça, o que vem sempre associado a espaços de legitimação "des savoirs, compétences et images de soi proposés et exprimés par les individus dans les systèmes d'action" (*ibidem*, p.126), chamando-nos a atenção para a importância das dinâmicas interactivas no interior das quais se gera e enquadra a luta pelo reconhecimento.

Quais as consequências que tem neste processo a diversidade de imagens, muitas vezes contraditórias e desvalorizantes, associadas a esta profissão? Nesta linha, os resultados dum estudo longitudinal sobre a aquisição da identidade profissional (Anderson, 1974) são bem significativos. Trata-se dum estudo comparativo de 3146 alunos australianos a frequentar licenciaturas de Engenharia, Direito, Medicina e cursos de Formação de Professores. A análise dos resultados permite concluir que, se os alunos dos outros cursos têm uma ideia clara do que querem ser e do papel a desempenhar na sociedade, nos futuros professores tal não acontece, mostrando grande indecisão quanto à natureza das tarefas a realizar e uma maior diversidade na imagem do bom professor. Têm mais dúvidas quanto à especificidade do seu saber próprio, mostrando-se muito inseguros em relação a este. Talvez por isso, é muito menor o seu empenho em adquiri-lo, contrariamente aos outros alunos, que mostram grande orgulho nas suas aprendizagens profissionais. Apresentam, também, uma menor identificação com a profissão, que é olhada desde logo como desvalorizada e posta em questão. Daí que estejam menos satisfeitos com esta, sendo maior o número daqueles que abandonam a formação, ou que exprimem o desejo de não serem professores toda a vida.

O processo de construção da identidade profissional passa pelo assumir de um novo papel na ecologia social. Este pressupõe expectativas definidas pela cultura do contexto em que ocorrem as interações. Muitas vezes, as pessoas "simply act out scripts written by the culture (Stryker & Statham, 1987 p. 331). Mas, como já referimos, são várias as estratégias possíveis, que vão desde o aceitar as expectativas definidas pelo contexto, até à reestruturação deste, em função daquilo que são as suas perspectivas e valores.

West (1987 e West *et al.*, 1987) falando-nos das implicações que tem o assumir de novos papéis, mostra-nos como este processo pode ser gerador de mudanças pessoais, mas também de transformações sociais. Baseando-se em Nicholson (1984, *apud* West *et al.*, 1987, p.290) refere quatro possíveis formas de viver esta transição:

- uma primeira, da qual resultam modificações individuais e de papel, e à qual dá o nome de *exploração*;
- a sua oposta, denominada *replicação*, que não levaria a qualquer tipo de alteração;
- a *absorção*, na qual as mudanças são, sobretudo, individuais;
- a *determinação*, geradora de mudanças apenas no papel.

Seria possível prever estes diferentes resultados em função das características dos sujeitos, do seu processo de socialização ocupacional anterior e das características do papel e da cultura organizacional em que está inserido. Assim, por exemplo, a ansiedade aparece correlacionada negativamente com atitudes inovadoras, acontecendo o inverso com sujeitos que experimentam grande necessidade de controlar o meio. O assumir um papel que pressuponha uma grande dose de novidade, isto é, que implique para o sujeito a necessidade de aprender novas competências para o seu desempenho, e, simultaneamente, dê uma margem de liberdade

muito pequena tenderá a levar, sobretudo a mudanças pessoais. No entanto, se a possibilidade de alterar as características do papel for experimentada como ampla, às mudanças pessoais podem juntar-se alterações na forma de viver esse mesmo papel.

Nesta linha, o processo de socialização torna-se um processo de contínua negociação das formas de viver cada papel, de adaptação deste às preferências pessoais e aos valores de cada sujeito⁵³. Como refere Striker (1981, *apud West et al.*, 1987, p.301) se o desenvolvimento da identidade tem a ver com os processos de interacção, estes, por sua vez, são moldados pelas estruturas sociais. Mas "when persons creatively alter patterns of interaction, ultimately social structures can change" (*ibidem*). Desta forma, este processo torna-se potencialmente gerador de inovação e de mudança social. Curiosamente, os que vivem o assumir um novo papel de forma inovadora são, também, aqueles que referem maior satisfação profissional.

⁵³ Nesta linha, poderíamos dizer que a cultura fornece aos sujeitos não é "un repertorio rígido de comportamientos, sino marcos de interpretación sobre la realidad que guían las decisiones y las construcciones individuales en un proceso de co-construcción de realidades negociadas en el seno de grupos" (Rodrigo *et al.*, 1993, p.53).

CAPÍTULO III -ESTUDO EMPÍRICO

2.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO, OBJECTIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Como referimos na introdução a este trabalho, o nosso objectivo é contribuir para a compreensão do processo pelo qual o sujeito se torna professor. Interessou-nos, sobretudo, estudar o período de transição, no qual o aluno de tantos anos se descobre professor.

O começar a ensinar pode ser visto como uma transição ecológica (Bronfenbrenner, 1979), isto é, uma alteração da posição do sujeito no seu ambiente ecológico, resultante, neste caso, duma alteração do seu papel e do próprio espaço. Embora o indivíduo se mantenha na escola, esta já não é vista a partir da perspectiva do aluno, mas sim do lugar do professor, o que faz com que um espaço familiar seja agora vivido como estranho.

Vimos como este período de transição parece ser um momento fundamental no desenvolvimento do professor. Compreender como este se processa passa, também, por perceber como se constrói o "Eu profissional". Como salientámos na introdução, este tem a ver com a forma como cada indivíduo se encontra na sua profissão, definindo-se pela subjectividade com que dá vida ao seu papel profissional. Para Abraham, o "Eu profissional" passa pelas relações que o sujeito mantém consigo e com os outros, com os valores e sentimentos que se ligam a essas relações. Kelchtermans & Vandenberghe (1994) definem-no como um sistema dinâmico, complexo e multidimensional de representações, que se desenvolvem em função das diferentes interacções, no qual seria possível definir diferentes componentes. Assim, o "Eu profissional" teria a ver com a percepção que o sujeito tem das tarefas, com a motivação para a profissão e a satisfação que nela encontra, com as suas perspectivas

de futuro, e com a imagem que faz de si, à qual se junta a sua valoração afectiva, pois cada característica pessoal é sempre, implícita ou explicitamente, considerada positiva ou negativa, investida de um determinado valor (Perron, 1971). Para além destes aspectos, os autores referem, ainda, a importância das teorias educacionais subjectivas, a partir das quais o professor dá sentido ao seu trabalho. E, aqui, poderíamos recordar tudo o que fomos dizendo sobre as teorias implícitas, sobre o desenvolvimento do conhecimento do professor e da forma como este se vai tornando num conhecimento pessoal, resultando da reflexão sobre a sua história.

As representações que o sujeito faz de si, bem como daquele que gostaria de ser, são aspectos fundamentais na compreensão do comportamento do professor. É muito em função daquilo que pensa ser, tanto quanto daquilo que é, que o sujeito age, se relaciona com os outros, estabelece objectivos e atribui significado às situações (Abric, 1987). Por isso, a compreensão daquilo que o professor faz, passa, também, muito pela imagem que tem de si próprio (Perez, 1991, Coulter, 1980, Kelchterman e Vandenberghe, 1994). Como refere Raposo (21995), as representações que o sujeito tem de si próprio e dos outros, numa determinada situação, têm a ver com o campo representativo, fundamental na compreensão dos comportamentos dos sujeitos e das suas relações. Daí, a sua importância no estudo dos processos educativos, na medida em que permitem apreender, para além dos aspectos cognitivos, a vertente socio-afectiva dos referidos processos.

Na génese destas representações, são sempre os outros que encontramos: um outro-espelho que nos devolve diferentes imagens, um outro com quem nos comparamos. É também fundamental a avaliação que fazemos da nossa actividade. Mas não é esta feita em função das

imagens normativas do que deve ser um bom professor e, por isso, fruto da interação com o outro-social, que, mesmo quando não está comprometido na interação, é sempre uma referência, explícita ou não, uma norma daquilo que devíamos fazer? As representações que fazemos, quer de nós próprios, quer dos outros ou da realidade que nos envolve, são sempre tributárias da nossa inserção social, das representações que partilhamos com os grupos a que pertencemos.

Segundo a literatura por nós revista, no fim da formação, o futuro professor tende a ter uma imagem idealizada, não só de si próprio, como das tarefas que vai ter de enfrentar. O confronto com a realidade, as dificuldades encontradas e muitas vezes não ultrapassadas, teriam repercussões negativas na motivação para a profissão, sendo geradoras de ansiedade, na medida em que devolvem ao sujeito uma imagem de si próprio muito diferente daquele que julgava ser.

Tendo como pano de fundo o começar a ensinar, enquanto momento de confronto entre o idealismo - muitas vezes resultante do próprio processo de formação - e a realidade, as questões, para as quais procurámos obter resposta, passam por saber quais os maiores problemas que os professores enfrentam quando começam a ensinar, se os futuros professores têm realmente expectativas irrealistas em relação aos problemas que vão enfrentar e quais as repercussões que este processo de transição tem no sujeito, nomeadamente, na sua motivação para a profissão, no significado atribuído a esta e, ainda, na imagem que tem de si próprio.

Baseando-nos nos dados de outras investigações, formulámos as seguintes hipóteses:

- os principais problemas que os professores enfrentam no início da sua vida profissional têm a ver, sobretudo, com a dimensão

pessoal;

- quando começam a ensinar, os professores tendem a ter expectativas irrealistas em relação à profissão e à dificuldade das tarefas a enfrentar. Isto é, os futuros professores esperam ter menos problemas do que aqueles que realmente enfrentam;
- o contacto com a realidade leva a uma visão mais negativa da profissão, que se repercute na motivação;
- antes de começar a ensinar, o futuro professor tem uma imagem idealizada de si, que se vai modificar no confronto com a realidade.

2.

METODOLOGIA

2.1. Amostra Estudada

Um dos primeiros problemas com que nos deparamos passou pela necessidade de definir a população a estudar. Em Portugal, de entre os professores que chegam ao ensino com habilitação própria, destacam-se os que frequentaram os cursos de formação inicial de professores. Para eles, começar a ensinar acontece no contexto do estágio. Este é o primeiro ano de confronto com a realidade, momento tão temido, no qual o futuro professor vai ter de enfrentar os alunos. Optámos, assim, por estudar, não o primeiro ano de trabalho em que os professores estão já profissionalizados, mas o ano de estágio, apesar de este ser ainda um momento da formação com características muito especiais, determinantes naquilo que acontece. São professores estagiários, com o duplo estatuto

de professor-aluno, tendo vínculo administrativo ao Ministério da Educação, mas sendo, ainda, alunos da Universidade. A actividade dos estagiários processa-se em condições especiais, não só porque têm um horário mais reduzido, mas também por serem apoiados pelos orientadores, estando inseridos num grupo de colegas, igualmente estagiários, que, em princípio, lhes são próximos.

Para conhecer a população que queríamos estudar, contactámos as Universidades que no nosso país fazem formação de professores para o terceiro ciclo e secundário, pedindo a lista dos estudantes que iam realizar o seu estágio no ano lectivo de 93/94. Só nos foi possível obter a tempo, isto é, antes do início do ano lectivo de 93/94, dados das Licenciaturas em Ensino das Universidades de Aveiro, Minho, Évora e Trás-os-Montes e dos Ramos Educacionais da Faculdade de Ciências de Lisboa, da Universidade Nova, das Faculdades de Ciências e Tecnologia e de Letras de Coimbra e da Faculdade de Ciências do Porto. Das outras instituições não foi possível obter qualquer tipo de informação, apesar dos múltiplos contactos, ou, porque, devido a problemas de secretaria, as listas não estavam disponíveis, ou por terem sido considerados dados confidenciais que, por isso, não podiam ser facultados.

Assim, tivemos de nos limitar à seguinte população-alvo:

QUADRO 1 - População-alvo de estagiários do ano lectivo de 1993/1994

	LETRAS	CIÊNCIAS	TOTAIS
LIC. ENSINO			
Aveiro	101	44	145
Évora	91	64	155
Minho	200	89	289
Trás-os-Montes	75	70	145
TOTAIS	467	267	734 (46%)
RAMOS EDUC.			
Coimbra	280	158	438
Lisboa		78	78
Nova	269	-----	263
Porto		103	103
TOTAIS	549	339	888 (55%)
TOTAIS	1016 (63%)	606 (37%)	1622

Da população atrás referida, foi seleccionada uma amostra de estagiários das Licenciaturas em Ensino e dos Ramos Educacionais. A partir das listas, que não apresentavam sinais de distorcer a escolha, seleccionámos aleatoriamente 811 sujeitos, correspondendo a 50% do total da população.

Recebemos 350 questionários, o que, para uma probabilidade de 95%, corresponde a um erro global de 5 %¹. Foi a esta amostra que reenviámos o questionário em Junho, tendo então recebido apenas 322

¹ A fórmula de cálculo do erro da amostra utilizada foi : $E = \sqrt{\frac{a^2 * p * q}{n}} * \sqrt{\frac{N - n}{N - 1}}$

respostas².

QUADRO 2 - Características da amostra comparadas com as da população

	SEXO		EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		ÁREA DE FORMAÇÃO		TIPO DE FORMAÇÃO	
	Fem.	Masc.	Sem exp.	Com exp.	Letras	Ciênc.	Ramos Educ.	Lic. Ensino
População	1333	289	*	*	1016	606	888	734
	82%	18%			63%	38%	55%	45%
Amostra	290	60	247	103	235	115	203	147
	83%	17%	71%	29%	67%	33%	58%	42%

Como se pode ver no quadro anterior (Quadro 2), as percentagens da amostra, nos vários aspectos considerados, tendem a estar próximas daquilo que se verifica na população, não havendo diferenças significativas entre elas³. Quanto à experiência profissional, encontrámos uma percentagem significativa de sujeitos que já tinham leccionado, na qual 83,49% tem entre 1 a 5 anos de experiência⁴ e 16,50% mais de 5 anos. A média das idades situa-se nos 24 anos.

Nos quadros seguintes, apresentamos os cursos de que provêm os estagiários e a Universidade à qual estão ligados.

² Começámos por receber apenas 255. Após um segundo envio e vários contactos telefónicos com as escolas, conseguimos obter mais 67, totalizando, assim, os 322.

³ Para comparar a distribuição da amostra com a distribuição da população, realizámos o teste do Qui-quadrado, tendo obtido os seguintes valores: "sexo" = 0,03; "área de formação" = 3,11; "tipo de formação" = 1,66, os quais, para uma probabilidade de 0,05, com um número de graus de liberdade igual a 1, não são significativos.

⁴ Dentro deste grupo, 45 estagiários (52%) têm 1 ano de experiência, 11 (13%) 2 anos, 16 (19%) 3 anos, 7 (8%) 4 anos de experiência havendo, ainda, 7 sujeitos que já tinham ensinado durante 5 anos.

QUADRO 3 - Cursos frequentados pelos estagiários da amostra

CIÊNCIAS		LETRAS	
CURSO	SUJEITOS	CURSO	SUJEITOS
Matemática	46 13%	Línguas	153 44%
Biologia/ Geologia	51 15%	História	33 9%
Física / Química	18 5%	Geografia	25 7%
		Filosofia	24 7%
TOTAL	115 33%	TOTAL	235 67%

QUADRO 4 - Local de formação dos estagiários da amostra

LICENC. EM ENSINO		RAMOS EDUCACIONAIS	
Univ. Évora	51 15%	Ciênc. Lisboa	17 5%
Univ. Aveiro	29 8%	Univ Nova	60 17%
Univ. Trás-os- -Montes	24 7%	Letras Coimbra	84 24%
Univ. Braga	43 12%	Ciênc. Coimbra	25 7%
		Ciênc. Porto	17 5%
TOTAL	147 42%	TOTAL	203 58%

2.2. Procedimentos e Materiais Utilizados

Optámos pela metodologia de inquérito por questionário. Uma vez que pretendíamos incluir na nossa amostra sujeitos de várias proveniências, o inquérito postal foi a opção que nos pareceu mais viável, apesar dos riscos de enviesamento da amostra de sujeitos, que este pode comportar.

O questionário (ver Anexos 1 e 2) que utilizámos foi, com algumas alterações, passado no início e no fim do ano de estágio. Com ele, para além das questões de caracterização dos sujeitos, procurámos recolher informação sobre:

- alguns indicadores da motivação dos sujeitos para a profissão;
- o significado que atribuem a esta ;
- os problemas esperados e os encontrados no ano de estágio;
- a descrição que fazem do professor que pensam ser e daquele que gostariam de ser.

Em relação a este último aspecto, utilizámos as questões construídas por Ada Abraham para estudar o Eu profissional do professor. Este instrumento (M.I.S.P.E. - *Matriz Interpessoal do Eu Profissional do Professor*) é composto de 60 afirmações⁵ relativas a diferentes aspectos da vida do professor, nomeadamente, às relações que mantém consigo, enquanto professor, e com os outros significativos do seu campo profissional (alunos, colegas e representantes da autoridade na escola)⁶. O sujeito é convidado a descrever-se numa escala de 7 graus,

⁵ Estas frases são o resultado da análise de entrevistas não directivas com professores, com alunos e directores das escolas, e ainda do trabalho realizado com os grupos de formação e de auto-aprendizagem animados pela própria autora (Abraham, 1982).

⁶ Pode-se argumentar que este instrumento deixa de fora muitos dos aspectos mais relacionados com a actividade didáctica do professor. Mas foi exactamente o centrar-se sobretudo nas relações consigo próprio e com os outros que fazem parte do seu mundo profissional, bem como nos sentimentos que estas despertam no sujeito, que nos pareceu

consoante acha que cada afirmação se adequa totalmente a si (grau 1) ou não se adequa de modo algum (grau 7). Esta descrição pode ser feita segundo várias perspectivas. Como nos interessava sobretudo a descrição do "Eu real" e do "Eu ideal", pedimos aos sujeitos que classificassem os itens a partir dessas duas perspectivas, isto é, em função daquilo que são como professores e da imagem que têm do professor que gostariam de ser⁷. O "Eu real" tem, assim, a ver com a maneira como o professor simboliza o que vive nas suas relações com os outros, enquanto que, no "Eu ideal", se exprime aquilo que o professor gostaria de ser, em função dos seus valores e ideais.

As questões foram por nós traduzidas, sendo depois sujeitas a um grupo de juízes (4 professores do 3º ciclo do ensino básico, 5 professores-estagiários, 5 docentes do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, ligados à orientação de estagiários), a quem se pediu que avaliassem a sua adequação à realidade portuguesa. Procurávamos deste modo, assegurar, neste contexto, validade de

mais interessante neste instrumento.

⁷ Abraham (1982) pede, ainda, ao sujeito que se descreva, em função da forma como pensa que os alunos o vêem e da imagem que acha que a autoridade tem de si.

A análise destas diferentes descrições permite-nos perceber a imagem que tem de si próprio, aquela que apresenta aos seus alunos e à autoridade e, ainda, a sua concepção de professor ideal, dos valores e ideologia que estão por detrás deste. Estas diferentes imagens podem ser representadas graficamente a partir da distribuição das respostas, dando-nos quatro fisionomias do Eu. Desta forma, este tipo de análise dá-nos informação sobre o nível consciente, manifesto, do Eu, sendo vários os estudos que utilizam este instrumento nesta linha (cf. Bayer, 1984; Casse-Franco, 1988; Martinez Sanchez, 1978).

Mas, com o M.I.S.P.E., Abraham quer ir mais longe e explorar a dinâmica interna do Eu profissional. Daí, um outro nível de análise que se centra nos aspectos latentes ou mesmo inconscientes do Eu. Para isso vai recorrer à comparação das quatro descrições, identificando doze configurações que teriam a ver com as relações de concordância ou discordância existentes entre as 4 imagens que o sujeito dá de si, sendo o "Eu real" a dimensão de base com a qual se comparam as outras. As configurações, por sua vez, seriam analisadas em função da sua importância relativa em relação às outras, dando origem a diferentes "balanças", das quais duas têm valor de diagnóstico. No entanto, as propostas de análise a este nível são postas em questão por outros autores, nomeadamente, Tuyns (1984, 1984a) que as considera, não só ambíguas, como assentando em falsos pressupostos metodológicos.

conteúdo ao instrumento que iríamos utilizar. O aspecto mais complexo teve a ver com a adaptação das questões que referem as relações com a autoridade. No nosso país, a figura do inspector, que Ada Abraham utiliza, está praticamente ausente da realidade dos professores. Optámos por a substituir pela figura do orientador, por nos parecer ser aquela que para o estagiário mais incarna a autoridade.

Para conhecer o significado atribuído pelos estagiários à profissão docente, construímos um conjunto de 11 adjectivos bipolares, perante os quais pedíamos aos sujeitos que se posicionassem em função da imagem que têm da profissão, numa escala de 7 graus, na qual o 1 corresponde ao pólo negativo e o 7 ao positivo. Desta forma, os sujeitos são convidados a seleccionar o grau em que acham que a profissão é, por exemplo, boa ou má, interessante ou desinteressante. Esta questão fica, assim, próxima do diferenciador semântico, técnica especialmente útil no estudo das mudanças do significado atribuído a determinado conceito (Cornejo, 1988).

No que toca à motivação para a profissão, procurámos saber se os sujeitos tinham optado pelo curso, porque queriam ser professores ("motivação inicial"), se a profissão no momento lhes agradava, ou não ("motivação actual"), e se optariam por mudar de profissão, caso tivessem essa possibilidade ("mudança"). Com a primeira questão, pretendemos saber se a opção pela profissão docente correspondia à realização duma aspiração profissional. Através da avaliação do desejo de permanência ou de mudança na profissão, procurámos obter informação sobre a orientação motivacional do sujeito, enquanto que, através da questão "motivação actual", era o grau de atracção pela profissão que nos interessava. Pedimos, ainda, que explicitassem os aspectos que mais agradam ou desagradam na profissão. Nesse sentido, de um conjunto de

aspectos apresentados, os sujeitos tinham de seleccionar três e ordená-los por ordem de preferência. No questionário do fim do ano, apenas se repetiram as questões que se referem à motivação actual e à hipótese de mudança.

Para recolher informação sobre os aspectos, nos quais os sujeitos esperavam ter mais problemas, e sobre aqueles que realmente foram mais problemáticos durante o ano, pediu-se aos estagiários, que ordenassem, numa escala de cinco graus, (do nada problemático até ao totalmente problemático), 31 itens. Estes podem ser agrupados em 5 dimensões diferentes:

- **dimensão "ensino"**, incluindo tarefas realizadas antes da aula (itens 2, 4, 5, 7), durante esta (itens 1, 3, 8) e depois (itens 6);
- **dimensão "gestão da sala de aula"** (itens 9, 10, 11, 22);
- **dimensão pessoal** (itens 16, 22, 23, 25, 30, 31);
- **dimensão relacional**, na qual distinguimos a relação com os alunos (itens 13, 14, 15), a relação com os colegas e com os órgãos de gestão (itens 17, 18, 19 e 20), com os pais dos alunos (item 21) e com as pessoas relacionadas com o estágio (itens 26, 27, 28 e 29);
- **dimensão "condições de trabalho"** (item 24).

Para a selecção dos aspectos referidos, baseámo-nos na bibliografia consultada e nas entrevistas que realizámos a 20 professores, que tinham feito o estágio no ano transacto. Nestas entrevistas, pedíamos aos sujeitos que nos falassem dos aspectos, esperados e vividos como problemáticos durante o seu ano de estágio, e das principais causas a que os atribuíam. Procurámos, igualmente, recolher informação que nos permitisse construir as possibilidades de resposta à questão sobre os aspectos que mais agradam ou desagradam na profissão.

Na versão do questionário enviada no fim do ano, foi introduzida uma questão fechada, através da qual se pedia aos sujeitos que, dum conjunto de possibilidades, seleccionassem e ordenassem as três causas, às quais atribuíam os eventuais problemas.

A partir destes dois questionários, obtivemos **cinco grupos** de variáveis, que passamos a referir:

- As variáveis referentes aos **aspectos pessoais**, nas quais incluímos o "sexo", a "área de formação" (Letras ou Ciências), o "tipo de licenciatura" (Ramos Educacionais/ Licenciaturas em Ensino), o ter ou não experiência profissional prévia ("experiência") e, caso afirmativo, o tempo dessa experiência ("anos de experiência"), que agrupámos em três modalidades (*nenhuma experiência, de 1 a 5 anos de experiência, mais de 6 anos de exercício profissional*).
- As variáveis relacionadas com o significado atribuído à **imagem da profissão**, que correspondem aos onze itens da questão nº10, na versão do início do ano, e à questão nº4 no questionário do fim do ano. Com base neles, construímos três indicadores: "imagem da profissão", que corresponde à soma de todos os itens, "profissão atraente", que tem a ver com a soma dos itens *interessante, criativa, atractiva* e "profissão fácil", que resulta da soma dos itens *repousante, fácil, sem problemas e serena*.⁸
- As variáveis que nos dão indicações sobre a **motivação** do estagiário para a profissão, isto é, se escolheu o curso, porque queria, realmente, ser professor ("motivação inicial"); se, neste momento, a profissão docente lhe agrada ("motivação actual");

⁸ A escolha dos itens a somar para a construção dos referidos índices tem a ver com os resultados da análise factorial realizada com os onze itens iniciais, análise essa que será explicitada na apresentação da análise dos resultados.

quais os aspectos que mais lhe agradam e desagradam e se aceitaria uma eventual mudança de profissão ("mudança");

- Os dados resultantes das respostas aos 31 itens da questão, através da qual recolhemos informação sobre o **grau de problematicidade** esperado (questão nº12, no questionário do início do ano), e o realmente encontrado (questão nº1, no questionário do fim do ano).
- As variáveis que descrevem a **imagem** que o estagiário dá do professor que é ("Eu real") e a descrição daquele que gostaria de ser ("Eu ideal"). Para cada sujeito, calculámos as distâncias entre o valor em módulo das respostas ao "Eu real" e as do "Eu ideal". A soma dessas distâncias permitiu-nos construir um novo indicador ("soma das diferenças real/ideal"), através do qual avaliámos a proximidade ou a disparidade existente entre as duas imagens⁹.

Apesar da semelhança entre o questionário do início e o do fim do ano, submetemos ambos a um **estudo piloto**. Através da sua aplicação a dois grupos restritos de 25 sujeitos (um, que estava para iniciar o ano de estágio e outro, que tinha acabado de o realizar), procurámos afinar o instrumento, nomeadamente, a clareza, a pertinência das questões e a sua abrangência. Queríamos, também, verificar se o tempo necessário ao seu preenchimento não era demasiado elevado¹⁰. Após a resposta, que demorou em média 30 minutos, pedimos aos sujeitos que reagissem ao questionário, referindo, sobretudo, as dificuldades encontradas. Este estudo permitiu-nos melhorar alguns aspectos da formulação das questões,

⁹ Outros estudos utilizaram também este procedimento (cf. Bayer, 1984).

¹⁰ Como refere Ghiglione (1993), em questionários nos quais predominem as respostas fechadas, o tempo de resposta não deve ultrapassar os 45 minutos, para não provocar o cansaço e diminuir o interesse.

nomeadamente, a questão relacionada com a imagem da profissão, cujas instruções de preenchimento não pareciam estar muito claras.

O questionário foi enviado, via postal, ao cuidado dos Conselhos Directivos. A estes, foi pedido que entregassem os envelopes respectivos aos estagiários a quem se destinavam. Todos os questionários foram numerados, para que fosse possível fazer a comparação entre as respostas do início e as do fim do ano. Conjuntamente, foi enviada uma carta explicativa, na qual se procurava motivar os sujeitos para a resposta, assegurando-se a confidencialidade da mesma. Desta forma, pretendeu-se diminuir os efeitos da desejabilidade social. Com o mesmo objectivo, nas instruções para o preenchimento do questionário procurou-se tornar claro que todas as respostas eram igualmente válidas, não havendo opções mais ou menos correctas.

2.3. Métodos Utilizados na Análise dos Dados

O objectivo da análise de dados é descobrir a estrutura dum conjunto de variáveis percebendo o seu significado, através da compreensão das relações que eles estabelecem entre si. Como refere Cornejo (1988), é o procurar evidências, que demonstrem a existência de relações funcionais entre os dados, para, assim, podermos descrever a informação que eles contêm.

Com esse objectivo, depois de uma análise da distribuição das frequências e do valor das médias obtidas, submetemos os dados a uma **análise multidimensional**¹¹, que possibilita a descrição dum conjunto grande de variáveis, através das suas dimensões mais significativas.

¹¹ Esta parte da análise foi realizada através do programa Spad.n, versão 2.5, sob a supervisão do Prof. António Saint-Aubyn, do CISA do Instituto de Agronomia, que nos abriu o mundo da análise de dados, dando-nos um apoio inestimável.

Olhando, simultaneamente, as diferentes variáveis, procurámos encontrar a estrutura que lhes subjaz, obtendo, desta forma, uma maior compreensão do seu significado, com o mínimo de perda de informação possível (Volle, 1985).

Dentro da análise multidimensional, utilizámos dois grupos de técnicas diferentes, mas complementares entre si: a **análise factorial** e a **classificação automática**.

Com a análise factorial, pretende resumir-se a informação contida num quadro de dados a um conjunto limitado de variáveis compostas. Estas correspondem aos eixos factoriais, que exprimem as relações existentes entre as variáveis directamente observáveis (no nosso caso, as respostas às questões). Em termos geométricos, a análise factorial é a projecção dum conjunto de variáveis num espaço euclidiano de pequenas dimensões. As direcções de alongamento dessa nuvem de pontos correspondem aos eixos factoriais, sendo medidas pela análise da inércia, que se calcula através de fórmulas de cálculo de distância.

Podemos assim dizer que os eixos factoriais, ou simplesmente factores, têm a ver com a associação ou o afastamento existente entre os diferentes pontos. Geralmente bipolares, explicam diferentes percentagens da variância total dos resultados, podendo, por sua vez, ser interpretados em função das variáveis que com eles têm correlações mais elevadas, isto é, aquelas que dão uma maior contribuição para o factor. A análise inicia-se pelos factores que explicam uma maior percentagem da variância dos resultados, isto é, aqueles que têm um maior valor próprio, e que por isso, são os factores que mais informação dão sobre os dados.

O tipo de análise factorial utilizado depende das características do quadro de base que pretendemos analisar, distinguindo-se em função da escolha do tipo de distância a medir. Como tínhamos dados de natureza

diferente, utilizámos dois métodos de análise factorial:

- a **análise de componentes principais**, que se aplica a quadros, nos quais as colunas são variáveis quantitativas e as linhas, os indivíduos ou as observações realizadas;

- a **análise de correspondências múltiplas**, que se aplica a quadros binários, nos quais as linhas são os indivíduos e as colunas apresentam as modalidades das variáveis qualitativas, que, no nosso caso, correspondem às modalidades de respostas às diferentes questões. Daí que o que se analisa com este último método, não seja tanto as variáveis em si, mas sim a proximidade ou a distância entre as modalidades das diferentes variáveis.

A **classificação automática**¹² é um método complementar da análise factorial, que vai levar ao reagrupamento dos dados, da maneira menos arbitrária possível, a partir dos seus vectores de descrição. Partindo das dimensões identificadas pela análise factorial, procura-se fazer uma síntese dos dados, agrupando-os em classes, que devem caracterizar-se pela homogeneidade interna e pela heterogeneidade entre si. Isto é, deve procurar-se que a inércia dentro de cada classe seja a menor possível e que, com a inércia existente entre as diversas classes, se passe o inverso.

Sintetizando, podemos dizer que a análise factorial, ao olhar em conjunto um grupo de dados, procura descobrir as suas dimensões latentes, resumindo a informação neles contida a um número reduzido de factores, enquanto que a classificação automática procura reunir grupos de indivíduos, semelhantes entre si, em função das dimensões anteriormente definidas. Desta forma, o primeiro método descreve pontos projectados sobre um plano, enquanto que o segundo leva à construção de

¹² Dentro dos métodos possíveis utilizámos o da classificação ascendente hierárquica.

classes que agrupam os diferentes objectos a descrever.

Na análise que fizemos, as questões de quatro dos cinco blocos atrás definidos foram, sucessivamente, consideradas como **variáveis activas**, isto é, aquelas que servem de base à construção dos planos factoriais, enquanto que as outras entravam na análise com o estatuto de **variáveis ilustrativas**. Começámos por tratar os onze itens que caracterizam a imagem que o sujeito tem da profissão, como variáveis activas, tendo feito a sua análise factorial e, com base nesta, definido um determinado número de classes. Na análise destes itens, as outras variáveis entraram com o estatuto de variáveis ilustrativas, não desempenhando, por isso, qualquer papel na definição dos eixos. As variáveis com estatuto de ilustrativas são colocadas no espaço definido por esses mesmos eixos, permitindo-nos perceber a sua relação com eles e dando-nos, assim, contributos importantes para a sua compreensão. Este procedimento permite-nos reintegrar cada bloco de variáveis, analisado separadamente, no contexto do inquérito, clarificando as eventuais relações com todas as outras questões. Enquanto que as variáveis activas devem ser homogéneas entre si, nas ilustrativas não há essa necessidade. Isto, porque o seu cálculo é realizado *a posteriori*, separadamente para cada uma delas, podendo mesmo a sua heterogeneidade ser um factor importante. Utilizámos o mesmo procedimento na análise dos outros três grupos de variáveis. Uma vez definidas classes para o início e fim do ano, procurámos comparar as diferentes classificações, com o intuito de perceber algumas das mudanças que o ano de estágio eventualmente acarreta.

Para além das metodologias de análise já referidas, recorreremos, também, a técnicas de **análise da variância**. Com estas, procurámos uma melhor compreensão dos indicadores por nós construídos,

nomeadamente, a forma como evoluem em função do estágio. Nesse sentido, utilizámos o modelo ANOVA para uma só variável dependente e o seu correspondente para medidas repetidas, ao analisar as diferenças entre os valores encontrados no início e no fim do ano.

Uma das vantagens deste método sobre a utilização do teste t de Student é o possibilitar o estudo do efeito da interação entre diferentes variáveis independentes. Desta forma, com as ANOVAS factoriais, torna-se possível estudar a influência de determinado factor, enquanto se controlam estatisticamente os outros. No caso das ANOVAS para medidas repetidas, temos um factor intra-sujeitos, que tem em conta os resultados obtidos por cada indivíduo nos diferentes momentos (no nosso caso no início e no fim do ano), e factores inter-sujeitos, que dividem a amostra em sub-grupos distintos.

Os modelos ANOVA, sendo métodos paramétricos, só podem ser aplicados a variáveis, cujo nível de medição seja métrico e a amostras oriundas de populações de dados, cuja distribuição seja normal e com uma variância homogênea. Apesar de não podermos afirmar que a nossa amostra segue todos estes requisitos, optámos por aplicar estas técnicas de análise às nossas variáveis de natureza intervalar. Na investigação em Ciências Humanas, opta-se muitas vezes pela utilização de testes paramétricos, assumindo como pressuposto que a amostra segue os requisitos necessários à sua aplicação. Como refere A. Neto (1995), neste campo, em que os instrumentos utilizados são necessariamente contingentes, não tem sentido a obsessão pelo rigor na determinação das condições da aplicabilidade das técnicas paramétricas. Por outro lado, o teste F de Snedecor, que é o teste de significância das diferenças, utilizado pelo modelo ANOVA, parece ser muito resistente aos desvios em relação a essas condições (D'Hainaut, 1992).

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS¹³

3.1. Imagem da Profissão

3.1.1. Início do ano

Nesta parte da análise, considerámos como variáveis activas as respostas aos 11 itens da questão 10.

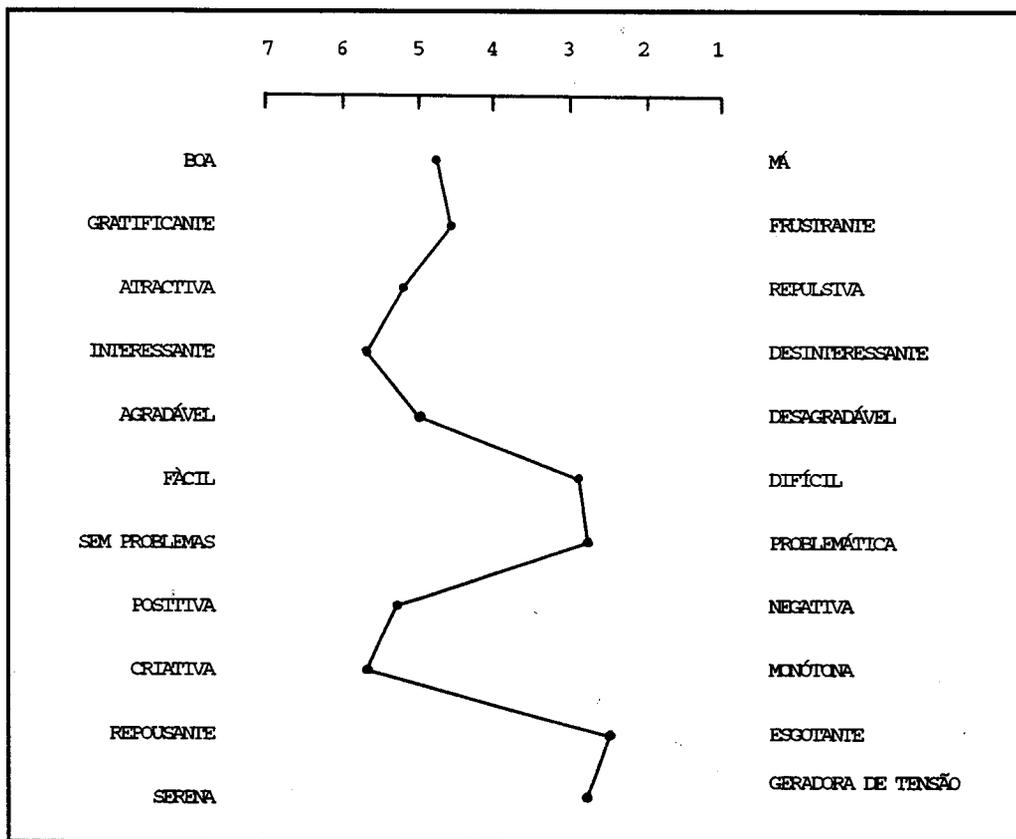


FIGURA 1 - Médias das variáveis da imagem da profissão (início do ano)

¹³ Todas as afirmações referidas na análise dos dados, e cujos valores não são apresentados no texto, encontram-se nos respectivos anexos. Em relação à análise deste conjunto de variáveis, ver Anexo 3.

A análise da Figura 1 permite ver que os estagiários se, por um lado, olham a profissão como criativa, interessante, positiva e atractiva, por outro, vêem-na como problemática, difícil, esgotante e geradora de tensão.

Dado o nível de medição das variáveis, o método de análise factorial que utilizámos foi o de componentes principais. Identificámos dois factores com valores próprios superiores a 1, que em conjunto explicam 55,8% da variância.

Com o **primeiro factor**, que explica 38.7% da variância, todos os itens têm correlações superiores a .40 (Quadro 5), o que nos permite concluir que todos eles contribuem de forma significativa para a sua interpretação.

QUADRO 5 - Coordenadas relativas aos 5 primeiros eixos da imagem da profissão (início do ano)

VARIÁVEIS	COORDENADAS					CORRELAÇÃO VARIÁVEL-FACTOR				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
BOA - Boa	-.71	-.15	.29	.23	-.03	-.71	-.15	.29	.23	-.03
GRAT - gratificante	-.69	-.01	.44	.27	.02	-.69	-.01	.44	.27	.02
ATRA - atractiva	-.71	-.31	-.09	.01	-.37	-.71	-.31	-.09	.01	-.37
INTE - interessante	-.71	-.40	-.21	-.12	-.29	-.71	-.40	-.21	-.12	-.29
AGRA - agradável	-.79	-.22	.04	.00	-.02	-.79	-.22	.04	.00	-.02
FACI - fácil	-.40	.63	-.31	.31	-.23	-.40	.63	-.31	.31	-.23
SPRO - sem problemas	-.45	.59	-.38	.29	.17	-.45	.59	-.38	.29	.17
POSI - positiva	-.70	-.10	.06	.09	.55	-.70	-.10	.06	.09	.55
CRIA - criativa	-.55	-.36	-.44	-.33	.25	-.55	-.36	-.44	-.33	.25
REPO - repousante	-.41	.64	.24	-.41	-.13	-.41	.64	.24	-.41	-.13
SERE - serena	-.56	.51	.13	-.43	.06	-.56	.51	.13	-.43	.06

Temos, assim, um primeiro eixo, referente a uma imagem global que opõe valores altos a valores baixos, isto é, os valores que exprimem uma imagem mais positiva da profissão, àqueles que reflectem uma visão mais negativa desta. À soma deste grupo de itens, demos o nome de

"imagem da profissão"¹⁴, com uma média de 46,8 (Dp = 7,8), o que indica que o significado global atribuído à profissão docente tende a ser positivo.

O **segundo factor**, que explica 17.1% de variância, permitiu-nos introduzir uma diferenciação na imagem que os estagiários dizem ter da profissão docente. Este opõe os itens que exprimem mais a atracção e o interesse pela profissão, aos itens mais ligados às dificuldades no seu exercício e ao bem estar, ou mal estar, que ela pode gerar. Desta forma, e como se pode ver no Quadro 6, este factor coloca dum lado, os itens *interessante, criativa, atractiva* e do outro, os itens *repousante, fácil, sem problemas e serena*.

QUADRO 6 - Coordenadas das variáveis activas que caracterizam o 2º eixo da imagem da profissão (início do ano)

COORD.	PESO	NOME DA VARIÁVEL	MÉDIA	DESV-PADRÃO	NÚMERO
-.40	349.00	INTERESSANTE	5.68	.99	1
-.36	348.00	CRIATIVA	5.68	1.14	2
-.31	348.00	ATRACTIVA	5.18	1.19	3
Z O N A C E N T R A L					
.51	348.00	SERENA	2.72	1.18	8
.59	348.00	SEM PROBLEMAS	2.79	1.21	9
.63	348.00	FÁCIL	2.91	1.25	10
.64	348.00	REPOUSANTE	2.38	1.07	11

Se tivermos em conta os resultados obtidos na amostra, em relação a estas variáveis, vemos que existe uma diferença nítida nas médias dos itens, que este factor opõe (Figura 1, p. 162). Assim, e como já referimos, os estagiários, embora façam uma avaliação positiva da

¹⁴ As correlações entre cada item e o somatório, do qual se excluiu o valor de cada item, variam entre .37 e .65, sendo todas muito significativas. O coeficiente alfa de Cronbach tem o valor de .83, assegurando, assim, a consistência dos itens. Como referem Carmines e Zeller (1985), este deve ter valores iguais ou superiores a .80.

profissão docente, considerando-a interessante, criativa, atractiva, agradável, também a vivem como difícil, esgotante, problemática e geradora de tensão.

O mesmo se pode concluir da análise das médias das variáveis que construímos, a partir da soma dos itens que este segundo factor separa. Ao somatório dos itens *interessante, criativa e atractiva*, demos o nome "profissão atraente", sendo a média desta variável de 16,5 (Dp=2.7). Ao somatório dos itens *serena, sem problemas, fácil, e repousante*, chamámos "profissão fácil", tendo esta variável uma média de 10,6 (Dp=3.6)¹⁵.

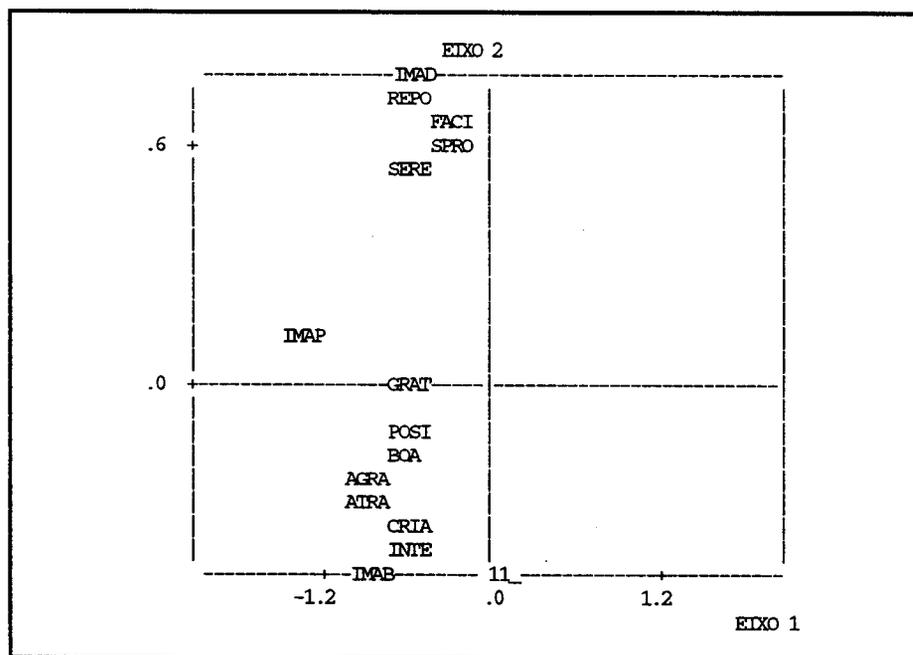


FIGURA 2 - Plano factorial do 1º e 2º eixos da imagem da profissão (início do ano)

¹⁵ As correlações entre os itens e o somatório, excluindo o valor do item, variam entre .49 e .69, sendo sempre muito significativas. O alfa de Cronbach, no caso do primeiro indicador, corresponde a .76, e, no segundo, a .75, valores que se podem considerar aceitáveis, tendo em conta o número reduzido de itens (Carmines e Zeller, 1985).

A Figura 2 mostra a forma como os diferentes itens se distribuem nos dois eixos definidos, podendo visualizar-se a proximidade entre os diferentes grupos de itens e os três indicadores resultantes dos diferentes somatórios, isto é, as variáveis: "imagem da profissão" (IMAP), "profissão atraente" (IMAB) e "profissão fácil" (IMAD). Se, sobre este plano factorial, projectarmos variáveis pessoais e da motivação, obtemos a Figura 3:

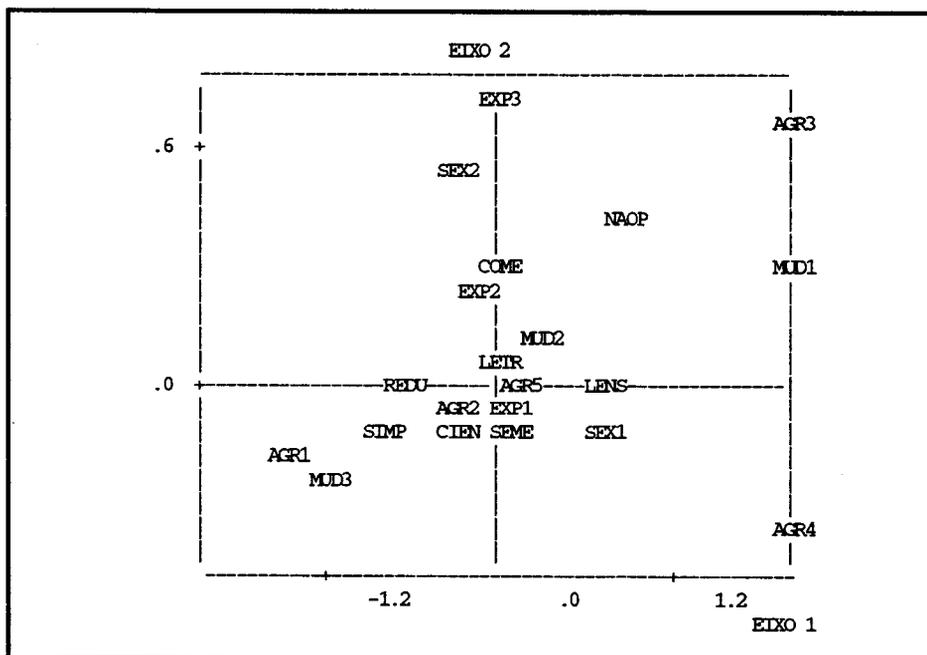


FIGURA 3 - Modalidades pessoais e da motivação projectadas no plano factorial do 1º e 2º eixos da imagem da profissão (início do ano)

A sua análise permite-nos chegar às seguintes conclusões:

- O 1º eixo separa os estagiários que, quando escolheram o curso, já queriam ser professores (SIMP), a quem a profissão no momento agradava muito (AGR1) e que por isso não aceitavam mudar (MUD3), daqueles que não o queriam ser (NAOP) e a quem a profissão desagradava (AGR4) ou era indiferente

(AGR3). Note-se que, em termos dos aspectos que mais agradam na profissão¹⁶, do lado da imagem positiva são escolhidos de forma significativa os aspectos que referem a falta de perspectivas profissionais e as más condições de trabalho. Do lado do factor em que aparece a imagem negativa, o que parece mais agradar é a autonomia e a segurança de emprego, desagradando o desgaste que este trabalho gera. Embora de forma menos nítida, este factor opõe, também, os Ramos Educacionais (REDU) às Licenciaturas em Ensino (LENS), colocando estas do lado do eixo em que se encontram os valores mais baixos, que correspondem à imagem mais negativa da profissão. A ANOVA da variável "imagem da profissão", em função do tipo de formação, confirma-o, pois o seu valor é muito significativo ($F= 12.04$, $p =0.000$).

- O 2º eixo coloca do lado em que aparecem os valores altos, nos itens que referem atracção pela profissão, as mulheres (SEX1), os sujeitos sem experiência (SEME) e aqueles que, tendo querido sempre ser professores (SIMP), também não aceitam mudar (MUD3). Deste lado, o olhar-se a profissão como actividade criativa é um dos aspectos que mais agradam nesta. Entre aqueles que mais desagradam, surge o isolamento, no qual a profissão é vivida. Do outro lado, isto é, naquele em que são altos os valores nos itens *fácil, serena, repousante e sem problemas*, aparecem os homens (SEX2) e os estagiários com experiência (COME), sobretudo, os que têm mais de seis anos de ensino (EXP3). Os aspectos referidos como agradando e

¹⁶ Os aspectos pelos quais a profissão agrada ou desagrada, não estão representados no gráfico, para lhe evitar uma complexidade demasiada, impeditiva da sua compreensão (ver Anexo 3, Quadro 1 e Quadro 3)

desagradando mais, associados a este lado do eixo, são a autonomia e o salário, respectivamente.

A imagem da profissão parece, assim, diferenciar-se em função do "sexo" e do ter ou não "experiência". Se fizermos uma análise de variância do índice "profissão fácil", tendo em conta, simultaneamente, esses dois aspectos, verificamos que, dos sujeitos com experiência, são os do sexo masculino que vivem a profissão como menos problemática. Curiosamente, nos estagiários do sexo feminino, o valor desta variável não parece modificar-se grandemente, em função do ter-se ou não experiência. A variável "sexo" parece, assim, ser mais determinante do que a variável "experiência profissional".

QUADRO 7 - Análise da variância da variável "profissão fácil" em função do "sexo" e da "experiência profissional" (início do ano)

	SEM EXP.	COM EXP.	TOTAIS
FEM.	212 10.5	75 10.8	287 10.5
MASC.	33 10.6	27 13.6	60 11.9
TOTAIS	245 10.5	102 11.6	347 10.8

	F	p
SEXO	8.28	0.004
EXP	10.74	0.001
INTERACÇÃO	6.34	0.012

No que respeita aos "problemas que esperam vir a ter", o 1º factor separa as modalidades do muito e totalmente problemático, associando-as ao lado negativo do eixo, enquanto que aquelas, que referem expectativas de nenhuns ou poucos problemas, aparecem do lado positivo.

Na descrição que os estagiários dão de si ("Eu real"), os itens que revelam cansaço (R42) e mal-estar com os alunos (R54 e R20) aparecem associados à imagem negativa da profissão, enquanto que respostas que indicam satisfação (R51) e paciência com os alunos (R50) correlacionam-se com uma visão mais positiva da profissão docente .

No 2º factor aparece próximo da atracção pela profissão, a modalidade do *muito problemático* em itens da dimensão ensino, da dimensão gestão e da dimensão pessoal. A relação com os colegas é esperada como nada problemática. Do lado dos itens que descrevem a profissão como fácil, aparecem modalidades indicadoras dum menor grau de problematicidade, sendo de realçar o esperar-se poucos problemas com a indisciplina .

A classificação automática a partir destes dois factores permitiu-nos identificar 4 classes, com um quociente, entre a inércia inter-classes e a inércia total, de 0,68. São essas 4 classes que procurámos resumir no quadro que se segue¹⁷

¹⁷ No Anexo 3, (do Quadro 6 ao Quadro 9), encontram-se as variáveis activas e ilustrativas, que caracterizam cada classe, ordenadas em função dos respectivos valores-testes.

QUADRO 8 - Caracterização das classes da imagem da profissão segundo as variáveis activas e as variáveis "imagem da profissão", "profissão fácil" e "profissão atraente (início do ano)

CLASSE	PESO	VARIÁVEIS ACTIVAS	VARIÁVEIS	ILUSTRATIVAS MÉDIAS CLASSE GERAL	
1	75	Estagiários desta classe olham a profissão como mais fácil, menos esgotante e menos problemática em relação à média da amostra, mas, simultaneamente, como sendo menos interessante, mais monótona, mais desagradável, menos atractiva, mais negativa e pouco gratificante.	"imagem da profissão"	44,1	46,8
			"profissão atraente"	14,3	16,5
			"profissão fácil"	12,6	10,8
2	68	Valores mais próximos do lado negativo em todos os itens.	"imagem da profissão"	36	46,8
			"profissão atraente"	14,1	16,5
			"profissão fácil"	6,8	10,8
3	126	Valores inferiores nos itens <i>fácil, repousante, serena e sem problemas</i> , mas acima da média da amostra nos itens : <i>interessante, criativa, atractiva, positiva, agradável, boa e gratificante</i> .	"profissão atraente"	17,7	16,5
			"profissão fácil"	9,2	10,8

(cont)

(cont)

CLASSE	PESO	VARIÁVEIS ACTIVAS	VARIÁVEIS	ILUSTRATIVAS	
				MÉDIAS CLASSE	GERAL
4	81	Valores acima da média da amostra em todos os itens.	"imagem da profissão"	56,8	46,8
			"profissão atraente"	18,7	16,5
			"profissão fácil"	14,9	10,8

Das quatro classes que identificámos, a **classe 2**, com 68 sujeitos, agrupa os estagiários que apresentam uma imagem global mais negativa da profissão. É, por isso, a classe em que se encontram os valores mais negativos, nas variáveis "imagem da profissão", "profissão fácil" e "profissão atraente". Em termos dos problemas que esperam vir a ter, aparece, sobretudo, a modalidade do *muito e totalmente problemático*, na maioria dos itens. São os sujeitos que se descrevem, mais do que o resto da amostra, como cansados de ensinar (R42) e com medo de fracassar (R25), não suportando certos alunos (R20), sentindo-se muitas vezes desamparados perante eles (R54), que os não apreciam como professores (R36). É aqui que aparece uma diferença maior entre o "Eu real" e o "Eu ideal" (Quadro 9).

Não admira, por isso, que, nesta classe, haja uma alta percentagem de estagiários que aceitariam mudar de profissão e a quem esta *desagrada ou nem agrada, nem desagrada*.

QUADRO 9 - Caracterização das classes da imagem da profissão segundo a variável "soma das diferenças real/ideal" (início do ano)

	MÉDIAS CLASSE	VALOR-TESTE ¹⁸ (p)	
CLASSE 2	82,7	3.75	(.000)
CLASSE 4	56,5	5.61	(.000)
MÉDIA GERAL DA AMOSTRA	71,5		

A classe 4, que, com 82 sujeitos, é a segunda mais extensa, é o inverso da que acabámos de descrever. Assim, é aquela na qual existe uma imagem mais positiva da profissão, com valores superiores à média em todos os itens. Em termos dos problemas esperados, aparece como significativa a modalidade *nada problemático*. É, também, a classe em que existe uma menor diferença entre o "Eu real" e o "Eu ideal" (Quadro 9), agrupando os sujeitos que mais se descrevem como professores satisfeitos, capazes de compreender e aceitar os alunos, os quais parecem gostar deles. Não é, por isso, de estranhar que, a 42% dos estagiários desta classe, a profissão agradasse muito e que 58,1% não aceitasse mudar de profissão. Aqui, aparece uma percentagem significativamente maior de estagiários dos Ramos Educacionais, o que vai ao encontro da tendência atrás já referida.

Na 1ª e 3ª classes, encontramos algo diferente, na medida em que opõem as variáveis ligadas à dificuldade e à tensão que a profissão eventualmente gera, às variáveis que exprimem o interesse, a atracção e o

¹⁸ O valor-teste é um critério que vai avaliar o significado estatístico da diferença entre os resultados obtidos num grupo e os da amostra global. Quanto mais alto for o seu valor em módulo, mais significativa é uma variável, na caracterização de determinado grupo, correspondendo a uma menor probabilidade de o resultado ser devido ao acaso. Note-se que, para ser significativo, o seu valor deve ser superior ao valor de dois em módulo.

positivo que ela pode ter.

Os estagiários da **classe 1** consideram a profissão mais fácil, menos esgotante e menos problemática, do que a amostra na sua globalidade, mas, simultaneamente, consideram-na menos interessante, monótona, pouco agradável e pouco atractiva, má, negativa e pouco gratificante. Daí, o terem valores mais positivos, relativamente à amostra global, na variável "profissão fácil" e mais negativos na variável "profissão atraente". Talvez por isso esta classe tenha uma alta percentagens de indecisos, quanto a uma eventual mudança (65,3%), pois, apesar de a profissão não ser para eles fonte de mal estar, também não é atractiva. Parecem, assim, revelar alguma indiferença em relação à profissão (a 28% dos sujeitos da classe, a profissão não agrada nem desagrada). Os estagiários que a integram descrevem-se como estando, mais do que o resto da amostra, cansados de ensinar (R42), o que não deixa de ser um dado curioso, se pensarmos que são sujeitos que, na sua maioria, ainda não têm experiência de ensino.

Na **classe 3**, que é de todas a mais numerosa, passa-se o inverso. Aqueles que a constituem consideram a profissão como muito interessante, atractiva, positiva, criativa, boa e agradável, mas, simultaneamente, olham-na como difícil, esgotante, problemática e geradora de tensão. Desta forma, distinguem-se da média da amostra, por terem um valor mais alto, na variável "profissão atraente", e mais baixo, na variável "profissão fácil". A atitude em relação à profissão é totalmente diferente da da classe 1, sendo agora muito maior a implicação dos sujeitos: 54% dos sujeitos não aceitavam mudar. E, embora a profissão seja vivida como esgotante, experimentam menos o sentimento de estarem cansados de ensinar (R42).

Em síntese, podemos dizer que, antes do início do estágio, a

imagem da profissão tende a ser positiva, embora com valores inferiores nos itens que a apontam como difícil e geradora de tensão e cansaço.

Dentro deste quadro global, encontramos quatro classes distintas. Duas delas agrupam, uma, os sujeitos que na amostra têm uma imagem mais positiva da profissão e a outra, aqueles, para os quais ela é mais negativa. As outras duas classes separam os sujeitos em função das médias obtidas na variável "profissão fácil" e na variável "profissão atraente", reunindo, uma, os que têm valores altos na primeira e baixos na segunda e a outra, aqueles que estão na situação inversa, isto é, os que, embora olhando a profissão como interessante e atractiva, a consideram, também, como problemática e geradora de mal estar. Esta é a classe que reúne um maior número de sujeitos.

Esta imagem parece ter algo a ver com a descrição que se faz de si como professor, com a implicação na profissão, ou ainda com as expectativas em relação aos problemas a enfrentar. É, assim, que os sujeitos que têm uma imagem mais positiva são os que esperam vir a ter menos problemas, os que dão de si uma descrição mais próxima do "Eu ideal" e a quem a profissão mais agrada, recusando a ideia de a deixar. Na classe que reúne os sujeitos com uma imagem mais negativa, acontece o inverso.

Note-se, ainda, que o desejo de mudar parece estar mais associado com o encarar-se a profissão como pouco atraente, do que com o experimentá-la como problemática, ou geradora de tensão.

3.1.2. Fim do ano de estágio

No fim do estágio, as médias que encontramos nos 11 itens relacionados com a imagem da profissão tendem a ser mais negativas. Só

relacionados com a imagem da profissão tendem a ser mais negativas. Só em relação à criatividade é que se verifica uma pequena subida, embora esta não seja significativa estatisticamente.

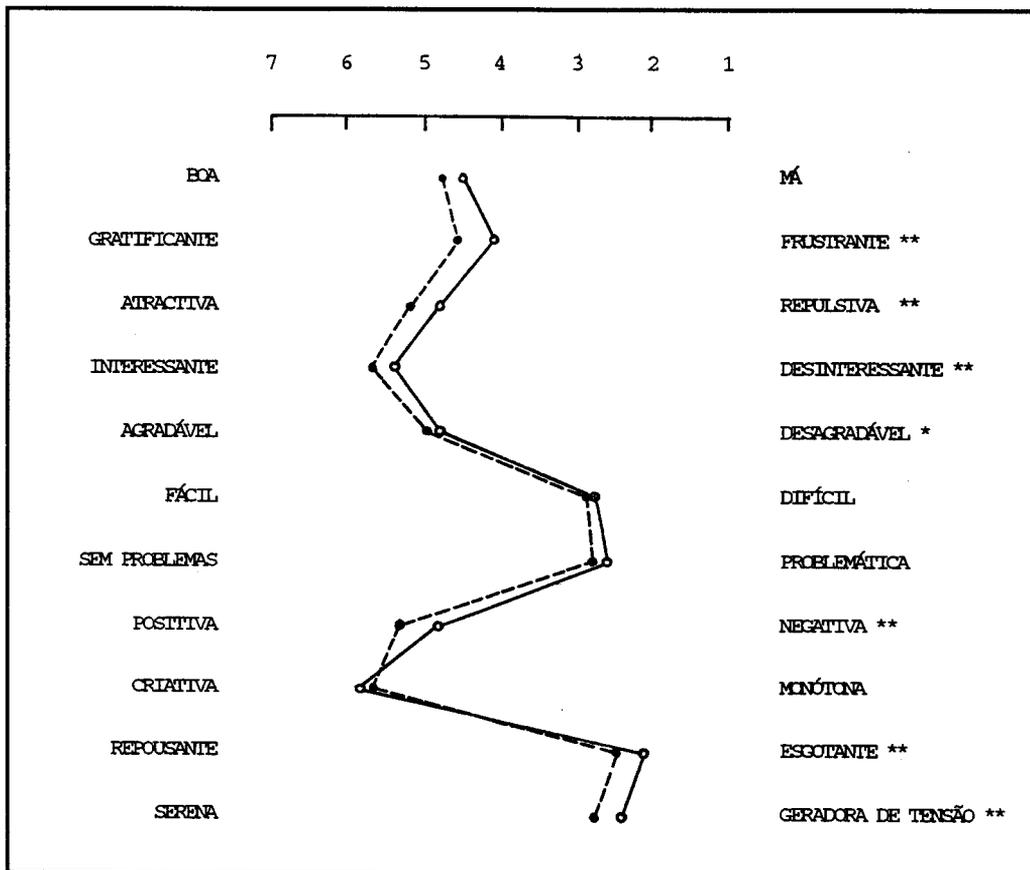


FIGURA 4 - Médias das variáveis da imagem da profissão obtidas no início (---●---) e no fim (—○—) do ano¹⁹

Para analisar a evolução da imagem da profissão, submetemos as variáveis "imagem da profissão", "profissão atraente" e "profissão fácil" a uma análise de variância para medidas repetidas. Como se pode ver no

¹⁹ Nos itens assinalados com *, os resultados obtidos no início e no fim do estágio são significativamente diferentes ($p < 0,05$). Naqueles em que aparecem **, a diferença é muito significativa ($p < 0,01$). Neste caso, como pretendíamos fazer apenas uma comparação de médias, utilizámos o teste t de Student, para amostras emparelhadas, para verificar se as diferenças são devidas ao acaso ou se se podem atribuir a uma causa sistemática. A opção pelo teste paramétrico segue as razões atrás referidas. Além de que, como refere D'Hainaut (1992), também aqui, as condições em que aplicamos este teste paramétrico têm de estar muito longe das exigidas para afectar o valor de t .

Quadro 10, as diferenças entre os valores encontrados no início e no fim do ano são significativas ou muito significativas, o que nos permite concluir que a imagem da profissão se tornou mais negativa.

QUADRO 10 - Análise da variância das variáveis "imagem da profissão", "profissão atraente" e "profissão fácil" em função do momento em que foram obtidos

VARIÁVEIS	INÍCIO	FIM	F	p
"imagem da profissão"	46,8	44,7	18,64	0.000
"profissão atraente"	16,5	16,1	4.78	0.029
"profissão fácil"	10,8	10	13.42	0.000

Se nesta análise introduzirmos outros factores, para além do momento da resposta, verificamos que os estagiários dos Ramos Educacionais, que inicialmente tinham valores significativamente mais positivos, sofrem uma descida maior, com especial relevo para o grau de problematicidade da profissão. Desaparece, assim, a diferença entre esses estagiários e os das Licenciaturas em Ensino, no que respeita à "imagem da profissão".

QUADRO 11- Evolução da variável "imagem da profissão" em função do "momento" e do "tipo de formação" (F = 7.77 p =0.005)

	RAMOS EDUC.	LIC. ENSINO	TOTAIS
INÍCIO	186 47.7	134 45.1	320 46.6
FIM	186 44.7	134 44.6	320 44.7

QUADRO 12 - Evolução da variável "profissão fácil" em função do "momento" e do "tipo de formação" ($F = 6.84$ $p = 0.009$)

	RAMOS EDUC.	LIC. ENSINO	TOTAIS
INÍCIO	11. 186	10.4 134	10.8 320
FIM	9.8 186	10.3 134	10 320

Não encontramos diferenças na evolução destas três variáveis, em função de outros factores.

A classificação automática, que realizámos, permitiu-nos distinguir novamente quatro classes, que apresentamos de seguida²⁰:

QUADRO 13 - Caracterização das classes da imagem da profissão segundo as variáveis activas e as variáveis "imagem da profissão", "profissão fácil" e "profissão atraente" (fim do ano)

CLASSE	PESO	VARIÁVEIS ACTIVAS	VARIÁVEIS	ILUSTRATIVAS MÉDIAS CLASSE GERAL	
1	105	Valores abaixo da média da amostra em todos os itens.	"imagem da profissão"	38,3	44,7
			"profissão atraente"	14,8	16,1
			"profissão fácil"	7,3	10

²⁰ A classificação foi feita a partir dos dois primeiros factores, obtidos através da análise de componentes principais. Os resultados desta análise factorial são semelhantes aos da análise realizada com os dados obtidos no início do estágio, motivo pelo qual não repetimos a sua apresentação. A única diferença significativa tem a ver com o facto de as diferenças estabelecidas pelo primeiro factor entre os estagiários dos Ramos Educacionais e os das Licenciaturas em Ensino e pelo segundo, entre os sujeitos com experiência e os que não a têm, desaparecer na análise factorial feita aos dados obtidos no fim do ano. As variáveis activas e ilustrativas, que caracterizam cada classe desta segunda classificação, com os respectivos valores, aparecem no Anexo 3 (Quadro 10 ao Quadro 14).

(cont)

CLASSE	PESO	VARIÁVEIS ACTIVAS	VARIÁVEIS	ILUSTRATIVAS	
				MÉDIAS CLASSE	GERAL
2	66	Valores acima da média da amostra ns itens <i>sem problemas, repousante, fácil e serena</i> . Valores abaixo da média em todos os outros itens.	"imagem da profissão"	40,1	44,7
			"profissão atraente"	12,7	16,1
			"profissão fácil"	12,1	10
3	74	É o inverso da classe anterior, sendo agora os valores abaixo da média na amostra nos itens <i>serena, sem problemas, fácil e repousante</i> . Os valores superiores são nos itens <i>interessante, criativa, agradável, positiva, boa, atractiva e gratificante</i> .	"imagem da profissão"	47	44,7
			"profissão atraente"	18,4	16,1
			"profissão fácil"	7,6	10
4	77	Valores acima da média em todos os itens.	"imagem da profissão"	55	44,7
			"profissão atraente"	18,5	16,1
			"profissão fácil"	14,2	10

Como se pode ver, através da análise do quadro precedente, as classes, em termos da sua definição, são semelhantes às obtidas a partir

dos dados recolhidos no início do ano²¹. Apesar disso, há algumas diferenças, que vale a pena referir.

A classe que agrupa agora os sujeitos com uma imagem mais negativa da profissão (**classe 1**) tornou-se a classe mais numerosa (105 sujeitos). Mas, se compararmos as médias desta com aquelas que caracterizavam a classe equivalente no início do ano (classe 2), verificamos que estas são menos negativas. Os itens relacionados com as dificuldades e a tensão da profissão são aqueles, nos quais a diferença, em relação à média da amostra, é mais significativa.

A **classe 4**, que reúne os sujeitos com uma imagem mais positiva, já não tem uma percentagem significativamente maior de estagiários dos Ramos Educacionais, o que tem certamente a ver com o facto de, como atrás referimos, ser sobretudo nestes que a "imagem da profissão" sofre uma evolução mais negativa, tornando-se semelhante à dos estagiários das Licenciaturas em Ensino.

Na **classe 3**, que se caracteriza por valores mais negativos, nos itens relacionados com a dificuldade da profissão e valores mais positivos, naqueles que têm a ver com o interesse e a atracção por aquela, encontra-se, agora, um número muito menor de sujeitos²². Das quatro classes, é a que tem um valor mais elevado, na variável "profissão atraente". É, por isso, onde se encontra a maioria dos sujeitos que não aceitavam mudar e a quem ela agrada muito. Curiosamente, nesta classe não aparece nenhum sujeito que aceite a ideia da mudança, sendo também menor a percentagem de indecisos. Tal como referimos anteriormente, o desejo de mudar aparece, mais uma vez, associado, não tanto às dificuldades que a

²¹ A classe 1 e a classe 2 da classificação do início do ano parecem corresponder agora, respectivamente, à classe 2 e à classe 1, enquanto que a 3 e a 4 têm a ver, respectivamente, com a classe 3 e com a classe 4 desta segunda classificação.

²² Na classificação inicial, a classe com estas características era a mais numerosa.

profissão eventualmente acarreta, mas ao olhar-se esta como desinteressante ou pouco atraente. Talvez, por isso, seja na **classe 2**, que aparecem mais sujeitos a aceitar mudar, ou a ficar indecisos perante essa possibilidade, pois é, das quatro classes, a que tem um valor menor na variável "profissão atraente".

Em relação às outras variáveis ilustrativas, nomeadamente à "soma das diferenças real/ideal", mantêm-se as relações já referidas na análise da classificação inicial.

Uma vez transformada a classificação inicial e a do fim do ano em duas novas variáveis²³, construímos a tabela de contingência, que apresentamos no quadro seguinte:

QUADRO 14 - Tabela de contingência construída a partir das variáveis Prof1 e Prof2

PESO % COLUNA	PROF2 1/4	PROF2 2/4	PROF2 3/4	PROF2 4/4	TOTAL
PROF1 1/4	22 20.95 31.43	28 42.42 40.00	4 5.41 5.71	16 20.78 22.86	70 21.74 100.00
PROF1 2/4	33 31.43 51.56	13 19.70 20.31	14 18.92 21.88	4 5.19 6.25	64 19.88 100.00
PROF1 3/4	40 38.10 34.19	14 21.21 11.97	37 50.00 31.62	26 33.77 22.22	117 36.34 100.00
PROF1 4/4	10 9.52 14.08	11 16.67 15.49	19 25.68 26.76	31 40.26 43.66	71 22.05 100.00
TOTAL	105 100.00 32.61	66 100.00 20.50	74 100.00 22.98	77 100.00 23.91	322 100.00 100.00

²³ À recodificação da classificação, obtida com estas variáveis no início do ano, demos o nome de **Prof1**, enquanto que àquela que obtivemos no fim do ano, chamámos **Prof2**. As modalidades de cada uma destas variáveis correspondem às classes definidas. Assim, a classe 1, obtida no início do ano, aparece codificada como PROF1 1/4, enquanto que a classe 1 da classificação do fim do ano é designada como PROF2 1/4.

A análise desta tabela mostra-nos como, na maioria dos sujeitos, a imagem da profissão evolui no sentido já referido. Assim, da **classe Prof1 1/4**, a maior parte dos sujeitos transita para as classes Prof2 1/4 e Prof2 2/4, o que significa que a sua imagem da profissão se tornou mais negativa, num dos casos pela diminuição nos valores relacionados com a variável "profissão atraente", no outro porque esta é agora vista como muito mais difícil e esgotante. Algo de semelhante se poderia dizer dos sujeitos agrupados inicialmente nas outras classes.

No entanto, existem em todas as classes sujeitos, cuja imagem da profissão vai evoluir de forma diferente. Assim, por exemplo, da **classe Prof1 1/4**, 22,9% dos sujeitos passam para a classe Prof2 4/4, o que equivale a dizer que, no fim do ano, a imagem da profissão tornou-se bastante mais positiva, passando esta a ser olhada, sobretudo, como menos difícil e menos esgotante. Algo de semelhante se poderia dizer em relação às outras classes, o que significa que, se uma boa percentagem de sujeitos tende a aparecer em classes equivalentes, sofrendo a sua imagem da profissão as mudanças que atrás decrevemos, há muitos outros, nos quais essa mudança segue percursos diferentes, levando por vezes a alterações radicais. É, por exemplo, o que acontece a 11 dos 71 sujeitos que, no início do ano, se encontravam na **classe Prof1 4/4**, caracterizada pelos valores mais positivos, e que, no fim do ano, aparecem na classe oposta (Prof2 2/4).

3.2. Motivação para a Profissão

3.2.1. Início do Ano

A análise dos indicadores relacionados com a motivação que a nossa amostra tem para a profissão docente, permite-nos verificar que uma grande percentagem dos estagiários queria ser professor, quando fez a opção pela Licenciatura em Ensino ou pelo Ramo Educacional (Figura 5).

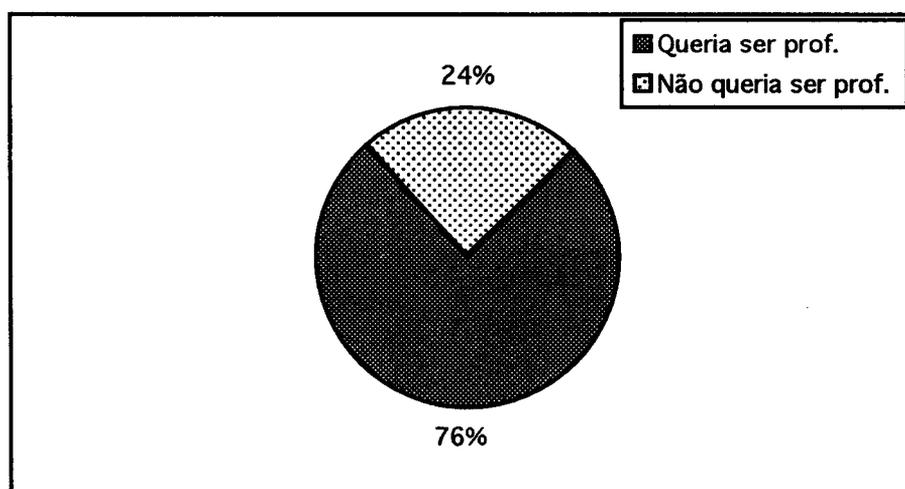


FIGURA 5- Percentagens obtidas na variável "motivação inicial" (início do ano)

No momento de iniciar o estágio, 81% dos sujeitos afirmam que a profissão lhes agrada muito ou que esta lhes agrada. 14% parecem ficar indiferentes e só 5% é que referem que esta lhes desagrada. Não houve nenhuma resposta na modalidade *desagrada muito*.

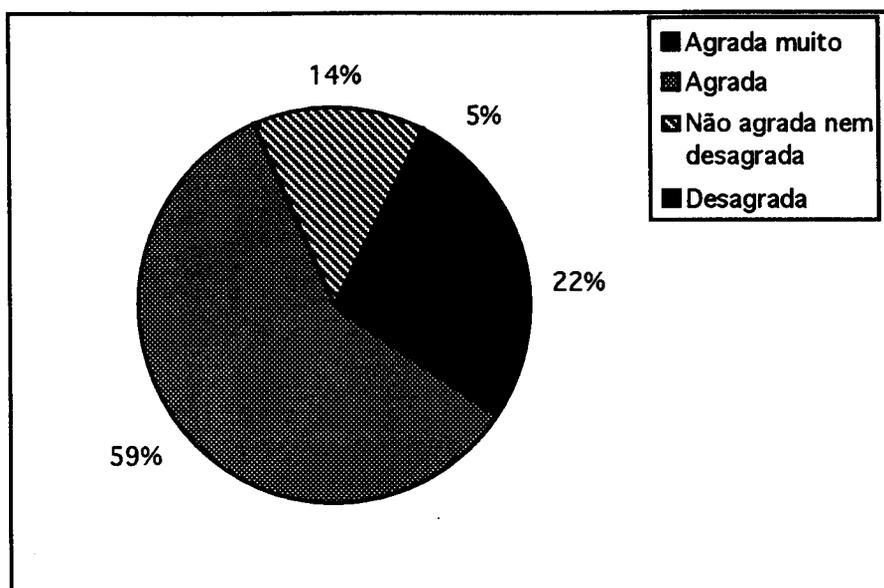


FIGURA 6- Percentagens obtidas nas modalidades da variável "motivação actual" (início do ano)

Uma tabela de contingência realizada com estas duas variáveis mostra-nos que mais de metade dos que não queriam ser professores refere agora, no momento de começar o estágio, que a profissão lhes agrada.

QUADRO 15 - Tabela de contingência construída a partir das variáveis "motivação inicial" e "motivação actual" (início do ano)

PESO % COLUNA	agrada muito		agrada		nao agrada nem desag		desagrada		TOTAL
	% LINHA								
sim ser prof		72	155	26	11	264			
		93.51	75.98	53.06	64.71	76.08			
nao ser prof		5	49	23	6	83			
		6.49	24.02	46.94	35.29	23.92			
TOTAL		77	204	49	17	347			
		100.00	100.00	100.00	100.00	100.00			
		22.19	58.79	14.12	4.90	100.00			

CHI2 = 28.33 / 3 GRAUS DE LIBERDADE / 1 EFECTIVO TEÓRICO INFERIOR A 5
 PROBA (CHI2 > 28.33) = .000 / V.TEST = 4.52

Note-se, no entanto, que a diferença entre os efectivos teóricos e os encontrados é especialmente significativa nas duas modalidades dos extremos. Assim, os que queriam ser professores escolhem muito mais a modalidade *agrada muito* e muito menos a *desagrada*, acontecendo exactamente o inverso no caso dos que não queriam ser professores.

Na análise dos "aspectos que mais agradam na profissão" (Quadro 16), verificamos que aquele que é escolhido com maior frequência em primeiro lugar é o "contribuir para o desenvolvimento de outros". De seguida, aparece o facto de a profissão ser uma actividade criativa, e depois, as relações que esta possibilita. Note-se, ainda, a baixa percentagem de sujeitos (7,1%) que refere que a profissão lhes agrada por possibilitar a transmissão de conhecimentos.

QUADRO 16- Aspectos que mais agradam na profissão (1ª escolha²⁴)

	EFFECTIVOS			PESO			HISTOGRAMA DOS PESO
	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	
. AGRADA 1ª							
A1_1 - act criativa	54	15.43	15.70	54.00	15.43	15.70	*****
A1_2 - rel inter var	45	12.86	13.08	45.00	12.86	13.08	*****
A1_3 - rela alunos	28	8.00	8.14	28.00	8.00	8.14	****
A1_4 - autonomia	10	2.86	2.91	10.00	2.86	2.91	**
A1_5 - trans conhecimentos	25	7.14	7.27	25.00	7.14	7.27	****
A1_6 - trab jovens	28	8.00	8.14	28.00	8.00	8.14	****
A1_7 - contr deserv	101	28.86	29.36	101.00	28.86	29.36	*****
A1_8 - desafios	13	3.71	3.78	13.00	3.71	3.78	**
A1_9 - actual continua	3	.86	.87	3.00	.86	.87	*
A110 - aprender sempre	9	2.57	2.62	9.00	2.57	2.62	**
A111 - emprego fácil	2	.57	.58	2.00	.57	.58	*
A112 - emprego seguro	3	.86	.87	3.00	.86	.87	*
A113 - estatuto social	0	.00	.00	.00	.00	.00	*
A114 - construir soc	22	6.29	6.40	22.00	6.29	6.40	****
A115 - horário	0	.00	.00	.00	.00	.00	*
A116 - gostar da matéria	1	.29	.29	1.00	.29	.29	*
TOTAL	344	98.29	100.00	344.00	98.29	100.00	

²⁴ As frequências dos aspectos que agradam na profissão, escolhidos em segundo e terceiro lugar, encontram-se no Anexo 4, Quadro 1.

QUADRO 17 - Aspectos que mais desagradam na profissão (1ª escolha) ²⁵

	EFFECTIVOS			PESO			HISTOGRAMA DOS PESO
	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	
. DESAGRADA1*							
DI_1 - salário	84	24.00	24.63	84.00	24.00	24.63	*****
DI_2 - condições trab	39	11.14	11.44	39.00	11.14	11.44	*****
DI_3 - falta solid prof	14	4.00	4.11	14.00	4.00	4.11	**
DI_4 - nao trab aquipa	3	.86	.88	3.00	.86	.88	*
DI_5 - isolamento	2	.57	.59	2.00	.57	.59	*
DI_6 - estatuto	12	3.43	3.52	12.00	3.43	3.52	**
DI_7 - nao reconh social	45	12.86	13.20	45.00	12.86	13.20	*****
DI_8 - sobrecarga trab	11	3.14	3.23	11.00	3.14	3.23	**
DI_9 - trab desgastante	27	7.71	7.92	27.00	7.71	7.92	****
DI10 - desint alunos	58	16.57	17.01	58.00	16.57	17.01	*****
DI11 - indisciplina	22	6.29	6.45	22.00	6.29	6.45	***
DI12 - ambiente escola	1	.29	.29	1.00	.29	.29	*
DI13 - falta de auton	2	.57	.59	2.00	.57	.59	*
DI14 - falta persp prof	18	5.14	5.28	18.00	5.14	5.28	***
DI15 - colocação longe	2	.57	.59	2.00	.57	.59	*
DI16 - dificuldade emp	1	.29	.29	1.00	.29	.29	*
DI17 - desinter pais	0	.00	.00	.00	.00	.00	*
TOTAL	341	97.43	100.00	341.00	97.43	100.00	

No Quadro 17 aparecem os "aspectos que mais desagradam na profissão". Na análise deste encontramos, em primeiro lugar, o baixo nível dos vencimentos, próximo do não reconhecimento profissional, que é o terceiro aspecto mais escolhido. O desinteresse dos alunos, as más condições de trabalho e o desgaste que a profissão provoca são os outros aspectos com maior percentagens de escolhas.

Se formos analisar a atitude perante uma eventual mudança profissional, verificamos que a maior percentagem de sujeitos é a dos indecisos. Apenas uma minoria aceitaria mudar de profissão, enquanto que 174 sujeitos não estavam interessados em tal possibilidade.

²⁵ As frequências dos aspectos que desagradam na profissão, escolhidos em segundo e terceiro lugar, encontram-se no Anexo 4, Quadro 2.



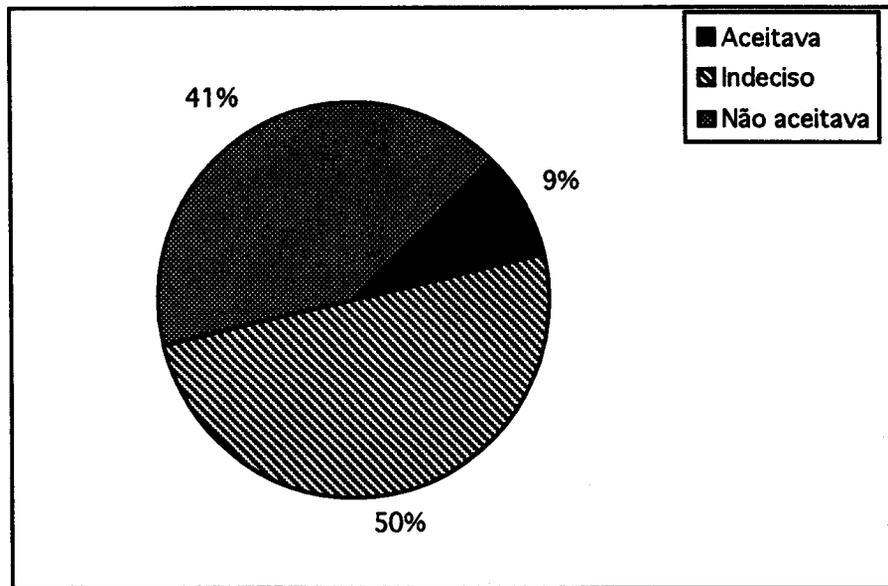


FIGURA 7 - Percentagens obtidas nas modalidades da variável "mudança" (início da ano)

A análise de correspondências, que realizámos com estas variáveis,²⁶ permite-nos perceber um pouco melhor a relação existente entre elas, no contexto do questionário.

Os dois primeiros eixos são os que nos parecem mais interessantes para a compreensão dessas relações.

O **primeiro eixo**, com um valor próprio de 0,55, separa as modalidades, em função de estas indicarem uma forte ou, pelo contrário, fraca motivação (Quadro 18).

No **segundo eixo**, aparecem como determinantes, sobretudo, a motivação actual e o desejo de mudança (Quadro 19).

²⁶ Nesta análise, as variáveis "motivação inicial", "motivação actual" e "mudança" aparecem como activas. Quanto às causas ,pelas quais a profissão agrada ou desagrada, são introduzidas enquanto variáveis ilustrativas, tendo-se trabalhado apenas com as primeiras escolhas.

QUADRO 18- Valores-teste das modalidades activas que caracterizam o 1º eixo da motivação (início do ano)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME VARIÁVEL	PESO	NÚMERO
SIMP	-12.15	sim ser prof	MOTIV INICIAL	265.00	1
MUD3	-11.69	nao aceitava	MUDANÇA	143.00	2
AGR1	-9.28	agrada muito	MOTIV ACTUAL	77.00	3
AGR2	-2.80	agrada	MOTIV ACTUAL	205.00	4
Z O N A C E N T R A L					
MUD2	4.45	ficava indeciso	MUDANÇA	174.00	8
AGR4	6.41	desagrada	MOTIV ACTUAL	17.00	9
AGR3	10.97	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	50.00	10
MUD1	12.06	aceitava	MUDANÇA	33.00	11
NAOP	12.32	nao ser prof	MOTIV INICIAL	83.00	12

QUADRO 19 - Valores-teste das modalidades activas que caracterizam o 2º eixo da motivação (início do ano)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME VARIÁVEL	PESO	NÚMERO
AGR4	-11.66	desagrada	MOTIV ACTUAL	17.00	1
MUD1	-9.23	aceitava	MUDANÇA	33.00	2
AGR1	-6.95	agrada muito	MOTIV ACTUAL	77.00	3
MUD3	-6.39	nao aceitava	MUDANÇA	143.00	4
SIMP	-3.52	sim ser prof	MOTIV INICIAL	265.00	5
Z O N A C E N T R A L					
NAOP	3.59	nao ser prof	MOTIV INICIAL	83.00	10
AGR2	9.54	agrada	MOTIV ACTUAL	205.00	11
MUD2	11.68	ficava indeciso	MUDANÇA	174.00	12

O plano factorial construído com este dois eixos (Figura 8) permite-nos visualizar a forma como estas três variáveis se relacionam.

Como se pode ver na Figura 8, o *agrada muito* (AGR1) está associado ao não querer mudar (MUD3), enquanto que o *desagrada* (AGR4) está próximo do aceitar essa mudança (MUD1). Por seu lado, o ficar indeciso (MUD2) está próximo do *agrada* (AGR2). O factor 2 coloca do lado destas duas modalidades o *não agrada nem desagrada*

(AGR3) e o não querer ser professor (NAOP).

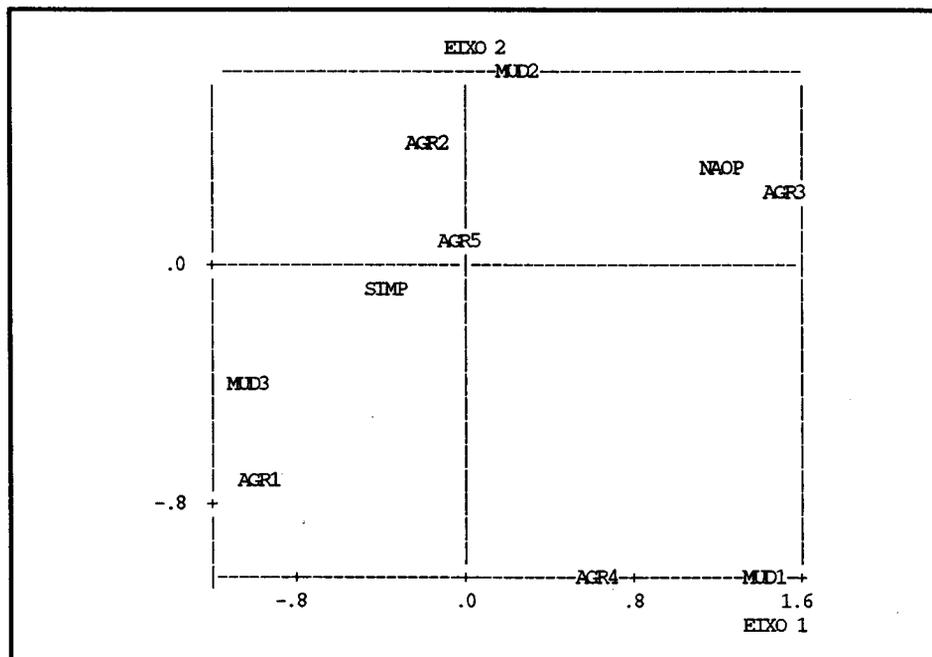


FIGURA 8- Plano factorial do 1º e 2º eixos da motivação (início do ano)

Se projectarmos neste espaço as variáveis ilustrativas que introduzimos na análise,²⁷ obtemos a Figura 9. Nela vemos que os sujeitos vindo dos Ramos Educacionais (REDU) tendem a estar do lado em que aparece a motivação forte para a profissão, estando os das Licenciaturas em Ensino (LENS) do lado oposto. Próximos do desejo de mudar estão, também, os sujeitos da área de Letras (LETR).

O factor 2 opõe os sujeitos do sexo feminino (SEX1) aos do sexo masculino (SEX2). Estes estão próximos do não querer ser professor e da indecisão quanto à mudança. Do lado dos indicadores duma maior motivação para a profissão, estão as variáveis contínuas, que indicam uma

²⁷ Neste caso, foram as variáveis pessoais, as da motivação, os somatórios referentes à imagem da profissão e a diferença "Eu real" e "Eu ideal".

imagem positiva da profissão (IMAP, IMAB, IMAB). Do lado oposto, estão os valores que referem uma diferença maior entre o "Eu real" e o "Eu ideal" (DIFE).

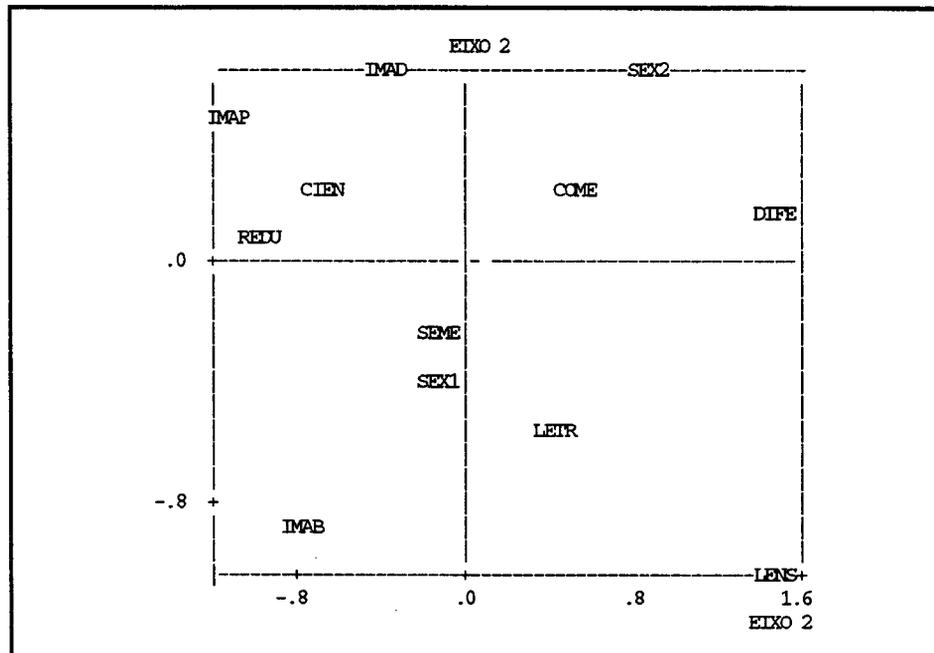


FIGURA 9 - Variáveis e modalidades ilustrativas projectadas no plano factorial do 1º e 2º eixos da motivação (início do ano)

Quanto aos aspectos que mais agradam, verifica-se que o 1º factor associa a uma maior motivação o valorizar a criatividade, enquanto, do outro lado, aparece a autonomia que a profissão permite.

A classificação automática que realizámos com os quatro primeiros eixos²⁸ levou-nos a identificar seis classes com um quociente entre a inércia inter-classes e a inércia total de 0,72.

²⁸ Tal como fizemos com todas as outras classificações, realizámos várias tentativas, utilizando diferentes eixos, até identificarmos aquela que nos pareceu mais satisfatória. Em Anexo 4 (Quadro 5 e 6), aparecem as modalidades que caracterizam o 3º e o 4º factor, utilizados na classificação, mas não interpretados por nós.

QUADRO 20 - Modalidades activas que caracterizam as classes da
motivação (início do ano)

V. TESTE	PROBA	PERCENTAGENS		MODALIDADES		IDEN	PESO
	CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS		
32.57 CLASSE 1 / 6							cc1c 114
13.72	.000	64.37	98.25	49.71	ficava indeciso	MUDANÇA	MUD2 174
9.06	.000	50.73	91.23	58.57	agrada	MOTIV ACTUAL	AGR2 205
-4.75	.000	.00	.00	9.43	aceitava	MUDANÇA	MUD1 33
-6.14	.000	.00	.00	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3 50
-8.05	.000	.00	.00	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1 77
-11.43	.000	1.40	1.75	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3 143
25.43 CLASSE 2 / 6							cc2c 89
14.13	.000	62.24	100.00	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3 143
10.47	.000	43.41	100.00	58.57	agrada	MOTIV ACTUAL	AGR2 205
-2.52	.006	.00	.00	4.86	desagrada	MOTIV ACTUAL	AGR4 17
-3.97	.000	.00	.00	9.43	aceitava	MUDANÇA	MUD1 33
-5.18	.000	.00	.00	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3 50
-6.83	.000	.00	.00	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1 77
-12.08	.000	.00	.00	49.71	ficava indeciso	MUDANÇA	MUD2 174
8.57 CLASSE 3 / 6							cc3c 30
9.75	.000	38.96	100.00	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1 77
6.26	.000	17.24	100.00	49.71	ficava indeciso	MUDANÇA	MUD2 174
-2.42	.008	.00	.00	14.29	não agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR2 205
-5.30	.000	.00	.00	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3 143
-7.14	.000	.00	.00	58.57	agrada	MOTIV ACTUAL	AGR2 205
13.43 CLASSE 4 / 6							cc4c 47
12.86	.000	61.04	100.00	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1 77
9.40	.000	32.87	100.00	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3 143
4.20	.000	17.36	97.87	75.71	sim ser prof	MOTIV INICIAL	SIMP 265
2.34	.010	17.24	74.47	58.00	ranos educac	TIPO FORMAÇÃO	REDU 203
-2.34	.010	8.16	25.53	42.00	licenc ensino	TIPO FORMAÇÃO	LENS 147
-2.47	.007	.00	.00	9.43	aceitava	MUDANÇA	MUD1 33
-3.35	.000	.00	.00	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3 50
-4.12	.000	1.20	2.13	23.71	nao ser prof	MOTIV INICIAL	NAOP 83
-8.10	.000	.00	.00	49.71	ficava indeciso	MUDANÇA	MUD2 174
-9.32	.000	.00	.00	58.57	agrada	MOTIV ACTUAL	AGR2 205
10.57 CLASSE 5 / 6							cc5c 37
12.55	.000	72.00	97.30	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3 50
4.75	.000	18.39	86.49	49.71	ficava indeciso	MUDANÇA	MUD2 174
-3.59	.000	3.50	13.51	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3 143
-3.86	.000	.00	.00	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1 77
-8.08	.000	.00	.00	58.57	agrada	MOTIV ACTUAL	AGR2 205
-5.62	.000	.00	.00	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3 143
-6.56	.000	.00	.00	49.71	ficava indeciso	MUDANÇA	MUD2 174

(cont)

(cont)

V. TESTE	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS		
				9.43	CLASSE 6 / 6		cc6c	33
99.99	.000	100.00	100.00	9.43	aceitava	MUDANÇA	MUD1	33
4.04	.000	28.00	42.42	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3	50
3.87	.000	21.69	54.55	23.71	nao ser prof	MOTIV INICIAL	NAOP	83
3.39	.000	41.18	21.21	4.86	desagrada	MOTIV ACTUAL	AGR4	17
2.59	.005	12.29	87.88	67.43	letras	AREA LICENC	LETR	236
-2.52	.006	5.85	36.36	58.57	agrada	MOTIV ACTUAL	AGR2	205
-2.59	.005	3.51	12.12	32.57	ciências	AREA LICENC	CIEN	114
-3.58	.000	.00	.00	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1	77
-3.77	.000	5.66	45.45	75.71	sim ser prof	MOTIV INICIAL	SIMP	265
-5.62	.000	.00	.00	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3	143
-6.56	.000	.00	.00	49.71	ficava indeciso	MUDANÇA	MUD2	174

Como podemos ver no quadro anterior, as duas classes mais numerosas (classe 1 e classe 2) reúnem a quase totalidade dos sujeitos a quem a profissão agrada. Distinguem-se, porque na **classe 2**, essa modalidade está associada ao não aceitar mudar, enquanto que na **classe 1**, que é de todas a mais numerosa, é o ficar indeciso que predomina. Esta última modalidade surge, de forma significativa, em mais duas classes: na **classe 5** (que reúne 72% dos sujeitos da amostra, a quem a profissão não agrada nem desagrada) e na **classe 3**. Nesta, é curioso verificar que o ficar indeciso quanto à mudança está associado ao afirmar que a profissão agrada muito.

A **classe 4** reúne 47 sujeitos com uma forte motivação para a profissão, sendo aqui maior a percentagem de estagiários do Ramo Educacional. A **classe 6** reúne os 33 sujeitos que aceitavam mudar. Nela, 42,4% parecem ter alguma indiferença perante a profissão, a qual desagrada a 21,2%. Note-se que, apesar de, nesta classe, ser mais elevada a percentagem de estagiários, que inicialmente não queriam ser professores, só se encontram aqui 21,7% daqueles que na amostra escolheram esta modalidade. Nesta classe, há, também, uma percentagem superior de sujeitos oriundos da área de Letras.

Em síntese, podemos afirmar:

- a análise dos planos factoriais parece indicar que os sujeitos do sexo masculino tendem a estar mais próximos do não querer ser professores e da indecisão quanto à mudança;
- parece haver uma percentagem significativamente maior de sujeitos nos Ramos Educacionais, a quem a profissão agrada muito e que não aceitam a hipótese de a deixar. O inverso parece acontecer com os estagiários da área de Letras;
- quanto aos aspectos que são referidos como agradando ou desagradando mais, só o 1º factor parece introduzir alguma diferenciação, associando o encarar a profissão como criativa ao não aceitar a mudança dum profissão que se escolheu e que agrada muito. Do lado oposto, onde é significativa a presença do sexo masculino, o que mais agrada é a autonomia que a profissão proporciona;
- o ficar indeciso, quanto a uma eventual mudança, aparece associado à escolha da modalidade *agrada*, na variável "motivação actual". Há mesmo uma classe que reúne 30 sujeitos, a quem a profissão agrada muito e que, apesar disso, ficam indecisos quanto à mudança. Podemos perguntar-nos se este facto terá a ver com a desvalorização da profissão, com as más condições ou com a falta de perspectivas profissionais, aspecto este que, na análise dos dados anteriores, aparece associado a uma forte motivação para a profissão.

3.2.2. Fim do ano

No fim do ano, não parece haver grandes mudanças na variável "motivação actual", sendo as frequências obtidas nas diversas modalidades, praticamente iguais, como se pode ver na figura que apresentamos de seguida:

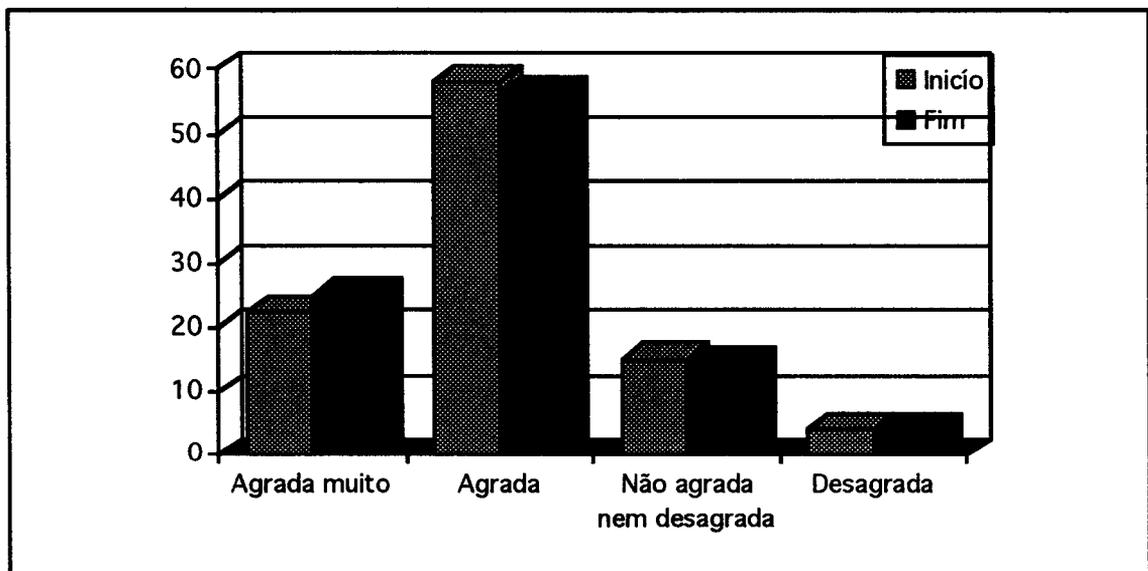


FIGURA 10 - Percentagens obtidas nas modalidades da variável "motivação actual", no início e no fim do ano

Em relação à variável "mudança", passa-se algo um pouco diferente, parecendo ser agora menos as pessoas que aceitavam mudar e mais as que põem de parte essa hipótese. Curiosamente, a percentagem de indecisos é a única que se mantém praticamente idêntica.

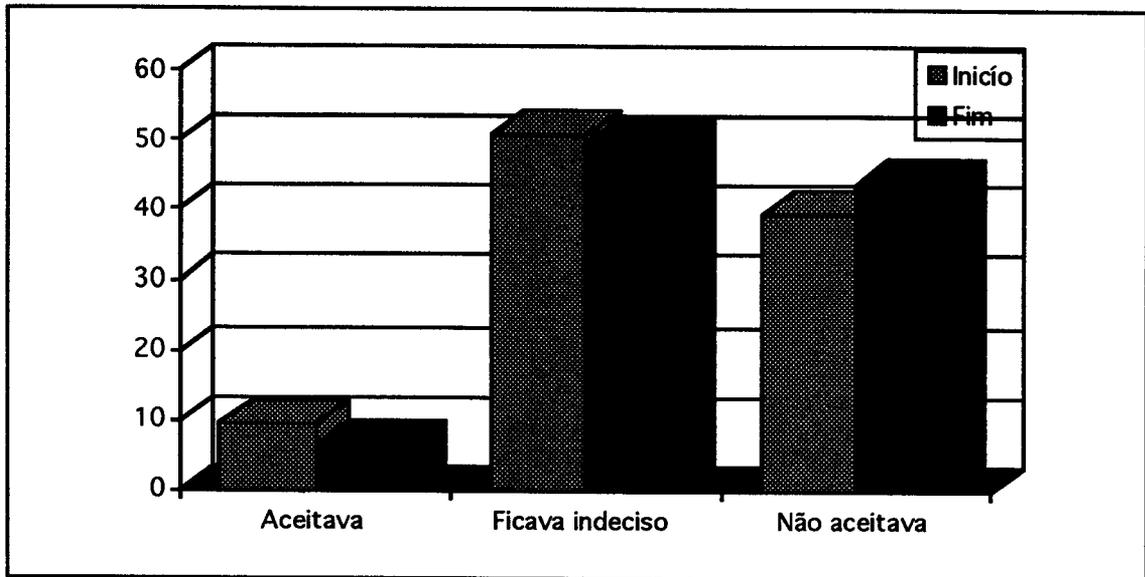


FIGURA 11 - Percentagens obtidas nas modalidades da variável "mudança", no início e no fim do ano (p = .028)

QUADRO 21 - Tabela de contingência construída a partir das classes obtidas no início do ano e a distribuição das frequências na variável "mudança" no fim do ano

PESO % COLUNA % LINHA	aceitava	ficava indec iso	nao aceitava	TOTAL
	7 33.33 6.80	64 40.00 62.14	32 22.70 31.07	103 31.99 100.00
1 4.76 1.25	26 16.25 32.50	53 37.59 66.25	80 24.84 100.00	
0 .00 .00	15 9.38 50.00	15 10.64 50.00	30 9.32 100.00	
0 .00 .00	7 4.38 16.28	36 25.53 83.72	43 13.35 100.00	
3 14.29 8.57	27 16.88 77.14	5 3.55 14.29	35 10.87 100.00	
10 47.62 32.26	21 13.13 67.74	0 .00 .00	31 9.63 100.00	
TOTAL	21 100.00 6.52	160 100.00 49.69	141 100.00 43.79	322 100.00 100.00

CHI2 = 114.34 / 10 GRAUS DE LIBERDADE / 4 EFECTIVOS TEÓRICOS INFERIORES A 5
 PROBA (CHI2 > 114.34) = .000 / V.TEST = 9.05

A partir da análise da tabela de contingência (Quadro 21) construída com as classes definidas no início do ano e os resultados obtidos, agora, na variável "mudança", verifica-se que as alterações vão, quase sempre, no sentido duma maior implicação na profissão. Há, no entanto, alguns sujeitos, que inicialmente não aceitavam mudar e que agora dizem estar indecisos, quanto a uma eventual mudança. É o que acontece, por exemplo, a 32,5% dos 80 sujeitos da **classe 2/6**.

Os resultados que acabámos de analisar permitem-nos concluir que o começar a ensinar parece repercutir-se apenas na orientação motivacional dos estagiários. No fim do estágio, os sujeitos tendem a estar mais implicados na sua profissão, embora haja alguns que evoluíram de forma inversa. Apesar de a imagem da profissão se ter tornado mais negativa, não se verificam diferenças significativas na variável "motivação actual".

3.3. Do "Eu real" ao "Eu ideal"

Nesta parte da análise, vamos debruçar-nos sobre a imagem que os estagiários inquiridos dão daquilo que são ("Eu real") e do professor que gostariam de ser ("Eu ideal").

3.3.1. Início do ano

QUADRO 22 - Médias e Desvios Padrões dos itens do "Eu real"
(início do ano)²⁹

VARIÁVEIS	MÉDIAS	D.P.
38. Fico satisfeito(a) quando os alunos compreendem por si mesmo as matérias estudadas.	1,5	0,9
40. Esforço-me por desenvolver nos alunos a reflexão pessoal.	1,9	1
33. Tomo a sério as opiniões dos alunos embora possa não as partilhar .	1,9	1
57. Dou muita importância à disciplina na sala de aula .	2,1	1,1
31. Aceito o aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos.	2,1	1,3
59. Estimulo a actividade pessoal dos alunos na aula .	2,1	1,1
12. Sou muito exigente comigo mesmo.	2,1	1,3
49 Posso dar muito aos meus alunos.	2,2	1,0
28. Procuro agradar aos meus alunos.	2,2	1,3
32. Interessa-me ajudar os alunos a resolver os seus problemas pessoais.	2,2	1,3
50. Sou paciente com os meus alunos.	2,3	1,1
3. Importa-me, sobretudo, suscitar nos alunos a confiança em si mesmos.	2,3	1,4
55. Na aula, importa-me manter a minha dignidade.	2,3	1,3
22. Sinto-me responsável quando os meus alunos não progridem.	2,4	1,3
37. Compreendo os sentimentos dos alunos.	2,4	1,1
47. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas.	2,5	1,2

(cont)

²⁹ Os itens estão ordenados a partir dos que mais descrevem para os que descrevem menos.

(cont)

VARIÁVEIS	MÉDIAS	D.P.
35. Não tenho dificuldade em reconhecer os meus erros perante os alunos.	2,5	1,4
48. Aprendo muito com o Orientador.	2,6	1,6
41. É meu dever de professor(a) avaliar os alunos positiva ou negativamente .	2,7	1,6
34. Penso que há uma completa identidade entre mim enquanto ser humano e enquanto professor.	2,6	1,5
16. Consigo desenvolver relações sociais na aula	2,8	1,3
7. Não finjo diante dos meus alunos.	2,9	1,7
43. Os meus alunos gostam de mim.	3,0	1,1
51. Estou satisfeito(a) comigo como professor(a).	3,0	1,4
58. Elogio muito os meus alunos.	3,1	1,2
46. Sinto sempre necessidade de defender um colega de quem os alunos se vêm queixar .	3,1	1,5
9. Esforço-me por ser apreciado pelos meus colegas .	3,3	1,7
45. Fico desesperado(a) quando os meus alunos não progridem.	3,3	1,5
21. O que mais me importa é dar as minhas aulas com normalidade.	3,5	1,9
25. Receio fracassar na minha função de professor(a).	3,6	1,9
14. Os meus colegas consideram-me um bom professor.	3,7	1,1
17. Gosto de consultar os meus colegas sobre os meus problemas pessoais .	3,	2,1
11. Não fico incomodado(a) quando um aluno exprime sentimentos desfavoráveis a meu respeito.	3,8	1,7

(cont)

(cont)

VARIÁVEIS	MÉDIAS	D.P.
10. Exprimo livremente os meus sentimentos nas aulas.	3,9	1,7
56. Sinto medo quando o Orientador entra na minha aula.	4,0	1,8
30. Não gosto de discutir com um aluno, que respondeu mal a uma questão.	4,1	2,3
44. Receio o desacordo com os meus superiores.	4,2	1,9
26. Os meus alunos não conseguem enganar-me.	4,26	1,4
27. Castigo severamente, quando um aluno é insolente comigo.	4,3	1,7
6. Considero os meus alunos como adultos.	4,4	1,7
23. Espero elogios dos meus superiores.	4,4	1,8
1. São os resultados e não o carácter do aluno que determinam as minhas reacções na aula .	4,6	1,6
5. Tenho a impressão que os outros professores poderiam ajudar-me a resolver os meus problemas profissionais.	4,7	1,8
54. Às vezes sinto-me completamente desamparado perante a turma .	4,8	1,7
53. Mantenho a distância em relação aos alunos.	4,8	1,6
15. Fico facilmente incomodado(a) com as advertências do Orientador.	4,8	1,7
42. Às vezes, fico farto(a) de ensinar .	4,9	1,8
36. Alguns alunos detestam-me.	5,1	1,6
19. Tenho algum receio dos meus alunos.	5,1	1,7
2. Tenho receio do orientador.	5,1	1,8
4. Quando um aluno me enerva sou incapaz de me controlar.	5,5	1,6

(cont)

(cont)

VARIÁVEIS	MÉDIAS	D.P.
20. Não suporto certos alunos.	5,5	1,7
52. Quando um aluno ri na aula, receio que seja de mim.	5,4	1,6
8. Castigo frequentemente os meus alunos.	5,6	1,4
39. Reccorro muitas vezes ao Orientador para manter a disciplina	5,6	1,5
13. Os alunos fracos aborrecem-me.	5,6	1,5
29. Dirijo-me ao Orientador com receio.	5,8	1,6
18. Sou incapaz de me ocupar de um aluno deficiente.	5,9	1,4
24. Irrito-me quando um aluno não compreende a minha pergunta.	5,9	1,3
60. Não suporto que os alunos me façam muitas perguntas.	6,1	1,3

Como se pode ver no quadro anterior, no início do estágio, a imagem que os sujeitos têm de si como professores é a de alguém que:

- se preocupa em desenvolver nos alunos a reflexão, a actividade e a confiança pessoal (R38, R40, R59,R3);
- leva a sério os alunos (R33), compreende-os (R37), preocupando-se em ajudá-los a resolver os seus problemas pessoais (R32);
- procura agradar-lhes (R28), aceitando-os tal como são (R31);
- é muito exigente consigo (R12), acha que pode dar muito aos alunos (R49, R47), sentindo-se responsável por eles (R22);
- recusa a ideia de castigar frequentemente os alunos (R8), embora dê muita importância à disciplina (R57);
- sendo muito sensível à sua dignidade na sala de aula (R55), não

- tem, no entanto, dificuldade em ser autêntico com os alunos (R7) e em reconhecer os seus erros perante estes (R35);
- procura ser apreciado pelos colegas (R9) e, curiosamente, acha que eles o podem ajudar mais nos seus problemas pessoais (R17), do que nos problemas profissionais (R5);
 - recusa a ideia de não suportar certos alunos, ou de se irritar com as suas perguntas (R60, R24, R13, R20), da mesma forma que não se sente descrito por itens, que referem o receio dos alunos (R19), o ser detestado por estes (R54), o receio dos orientadores (R2, R29) ou a necessidade de a eles recorrer para manter a disciplina.

Nos itens, com os quais se identifica menos, incluem-se, igualmente, aqueles que referem o estar farto de ensinar (R42), o manter a distância face aos alunos (R53) e o sentir-se desesperado perante a turma (R54). Note-se, no entanto, que a média destes itens está próxima do valor central. A consideração que os colegas têm por si (R14), o receio de fracassar na sua função de professor (R25), o sentir-se incomodado, quando os alunos dizem mal de si (R11) ou o ter medo do orientador na sala de aula (R56), são itens que aparecem numa posição intermédia, o que parece revelar uma certa insegurança.

Estes resultados mostram que, em sintonia com os de outros estudos, por nós revistos, os estagiários da nossa amostra tendem a dar de si uma imagem, na qual há uma identificação com itens, que podem considerar-se como sendo mais positivos. São professores preocupados em desenvolver os alunos, que os compreendem e aceitam. Simultaneamente, é maior a recusa dos itens referentes ao mal estar na relação com os alunos. Apesar de sentirem que podem dar muito aos seus alunos, nota-se alguma insegurança na descrição que dão de si,

transparecendo, sobretudo, no receio da avaliação dos orientadores e dos próprios alunos, o que não é de admirar, na situação de estágio em que se encontram. Parece ser de ressaltar o papel reservado aos colegas. Embora procurem ser apreciados por eles, não parecem esperar grande apoio na resolução dos problemas profissionais.

Se compararmos a imagem do "Eu real" com a do "Eu ideal"³⁰, verificamos que, apesar de estas irem no mesmo sentido, só nos nos itens R30, R41, R46, R55, e R57 é que a diferença entre ambas não é significativa³¹. Em todos os outros itens, a diferença é significativa ou muito significativa, embora, na maioria dos casos, tenha valores relativamente pequenos. Isto significa que, embora haja grande proximidade entre as duas descrições, estas não são idênticas, havendo, alguns itens, nos quais há uma diferença relativamente acentuada.

Uma análise do gráfico da Figura 12 permite visualizar o valor das diferenças entre as médias da imagem do "Eu real" e as do "Eu ideal". Nos itens que referem o receio dos orientadores (R2, R56), a insegurança perante a turma (R54), o sentir que os alunos não gostam de si (R36), o estar farto de ensinar (R42) e o medo de fracassar (R25) essa diferença é especialmente elevada. Na descrição do "Eu ideal", todos eles aparecem mais próximos do *não descreve*. Pelo contrário, os itens que indicam a satisfação e o bem estar profissional (R51, R34), o conseguir desenvolver relações sociais na aula (R16), o compreender os alunos (R37) e o sentir que eles gostam do professor (R43), o exprimir

³⁰ O quadro com as médias dos itens do "Eu ideal" encontra-se no Anexo 5, Quadro 1.

³¹ Neste caso, como pretendíamos fazer apenas uma comparação de médias, utilizámos o teste *t* de Student para amostras emparelhadas, para verificar se as diferenças são devidas ao acaso ou se se podem atribuir a uma causa sistemática.

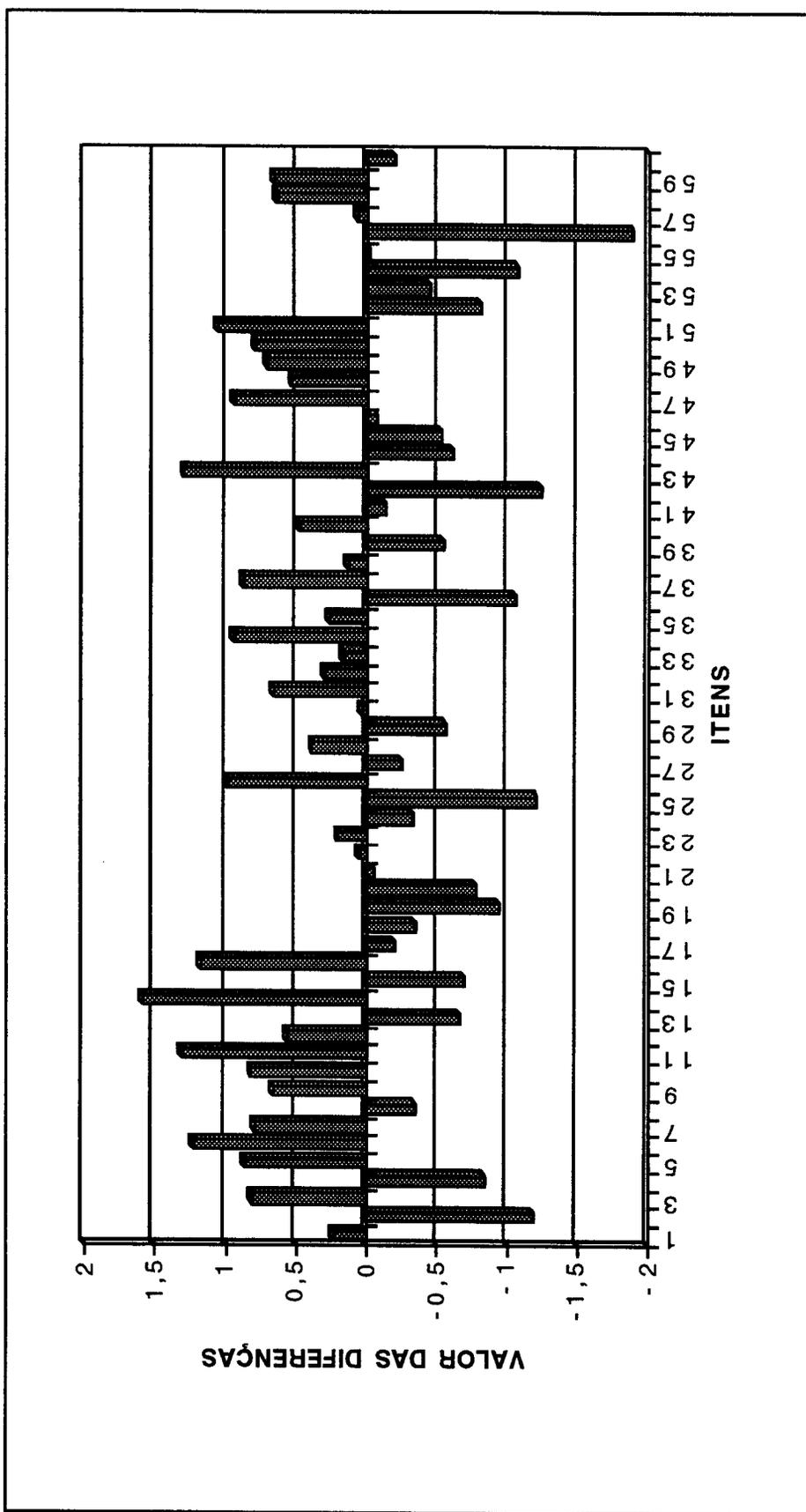


FIGURA 12- Diferenças entre as médias do "Eu real" e do "eu Ideal" (os valores negativos indicam que a média do "Eu ideal" está mais próxima do não descreve)

livremente os sentimentos na aula (R10) e o ser reconhecido como bom professor pelos colegas (R14), são alguns dos itens que descrevem mais acentuadamente o professor ideal, quando comparados com a descrição que dão de si.

A análise destas diferenças parece revelar uma certa insegurança perante os alunos e os orientadores, o que não é de admirar, quando se está no início. Não nos esqueçamos que eles são o "público" que assiste ao desempenho do estagiário, o que é especialmente notório no caso dos orientadores que, além do mais, têm uma função avaliativa. A diferença existente no item, que refere o estar farto de ensinar, parece indiciar que os estagiários se sentem mais saturados com a profissão do que o desejariam, o que não deixa de ser estranho, se pensarmos que muitos deles vão ensinar pela primeira vez. Note-se, aliás, que a análise da variância deste item (R 42), em função do ter ou não alguma experiência profissional, não dá valores significativos. As outras diferenças mais significativas, nomeadamente em itens, que referem mais capacidade para se relacionarem com os alunos, ou uma maior satisfação com a forma como realizam o seu trabalho, parecem indicar que, apesar da proximidade entre o "Eu real" e o "Eu ideal", não existe uma completa identificação entre os dois, a qual seria paralisante, podendo, assim, o "Eu ideal" funcionar como uma meta a atingir.

O índice da diferença entre o "Eu real" e o "Eu ideal" varia entre o valor 0 e o 166, com uma média de 71.5 ($Dp = 27.5$), sendo significativamente diferente, em função das variáveis "sexo", "experiência profissional", "área de formação" e das três variáveis relacionadas com a motivação.

Da análise do Quadro 23 pode-se concluir que nos estagiários que já deram aulas e nos que são do sexo masculino, a diferença entre o "Eu

real" e o "Eu ideal" é inferior àquela que se encontra nas mulheres e nos estagiários sem experiência profissional. Da mesma forma, os sujeitos de Letras tendem a apresentar uma diferença mais pequena, quando comparados com os de Ciências. Este índice é também menor, nos sujeitos que sempre quiseram ser professores, a quem a profissão agrada e que não aceitavam deixá-la. Não encontramos diferenças significativas, em função do "tipo de formação".

QUADRO 23 - Análise da variância da variável "soma das diferenças real/ideal" (início do ano)

VARIÁVEIS	MÉDIAS	F	p
SEXO			
Feminino	73.4	8.32	.004
Masculino	62.3		
EXP.			
Sem exp.	73.6	4.61	.032
Com exp.	66.7		
ÁREA DE FORM.			
Letras	68.1	10.84	.001
Ciências	78.4		
MOT. INICIAL			
Queria ser prof.	69.6	5.85	.016
Não queria ser prof.	77.9		
MOT. ACTUAL			
Agrada muito	67.2 ³²	4.77	.002
Agrada	69.6		
Não agrada nem desagrada	79.8		
Desagrada	88.6		
MUDANÇA			
Aceitava mudar	77.0 ³³	6.73	.001
Ficava indeciso	75.7		
Não aceitava mudar	65.0		

³² A diferença não é significativa entre o *agradar muito* e o *agradar*

³³ A diferença não é significativa entre o *aceitar mudar* e o *ficar indeciso*.

Uma análise da variância bifactorial permite-nos aprofundar a forma como este índice varia. Assim, se, numa forma global, a soma das diferenças tende a ser menor nos sujeitos com experiência, quando se introduz a "motivação inicial", constata-se que, nos sujeitos com experiência, que não queriam ser professores, a diferença aumenta em vez de diminuir. A influência da experiência é, assim, diferente nos sujeitos que queriam ser professores e naqueles que não o queriam ser (Quadro 24).

Curiosamente, não é significativa a interação entre as variáveis "experiência" e "motivação actual", sendo apenas quase significativa a relação da mesma variável com o desejo de mudança.

QUADRO 24 - Análise da variância bifactorial da variável "soma das diferenças real/ideal" em função da "experiência" e da "motivação inicial" ($F = 8.76$ $p = .003$)

	QUERIA SER PROF.	NÃO QUERIA SER PROF.	TOTAIS
SEM EXP.	184 73.5	55 75.1	239 73.9
COM EXP.	75 60.5	28 83.5	103 66.7
TOTAIS	259 69.7	83 77.9	342 71.7

Apesar de ser necessário ter em conta o baixo valor da significância da análise feita em função do "sexo" e da "área de licenciatura" (Quadro 25), verifica-se que os sujeitos masculinos parecem apresentar uma imagem do "Eu real" mais próxima do "Eu ideal", sendo essa proximidade muito maior nos sujeitos das áreas de Letras. Se

compararmos homens e mulheres da área de Ciências, a média nesta variável não difere grandemente, apesar de se manter a tendência para ser menor nos homens. Desta forma, as diferenças encontradas, neste índice, entre homens e mulheres, parecem dever-se, sobretudo, à diferença entre homens e mulheres da área de Letras.

Podemos, assim, dizer que, na comparação das descrições do "Eu real" e do "Eu ideal", é nos homens, sobretudo nos da área de Letras e nos indivíduos com experiência (com relevo para os que sempre quiseram ser professores), que a diferença tende a ser menor. Poderíamos perguntar qual o significado dessa maior proximidade. Será sinal duma maior segurança e bem estar na profissão, ou duma idealização mais acentuada da imagem de si?

QUADRO 25 -Análise da variância bifactorial da variável "soma das diferenças real/ideal" em função do "sexo" e da "área de licenciatura" (F = 3.21 p =.074)

SEXO	ÁREA	LETRAS	CIÊNCIAS	TOTAIS
FEM.		194 70.9	91 78.9	285 73.4
MASC.		38 54.1	22 76.3	60 62.3
TOTAIS		232 68.1	113 78.4	345 71.5

Tratando-se de dados, cujo nível de medição se pode considerar métrico, realizámos uma análise factorial de componentes principais, que nos permitiu identificar algumas das dimensões latentes aos itens do "Eu real", seguida duma classificação automática, para procurar encontrar

grupos/classes de sujeitos, que se diferenciavam entre si, em função dos eixos encontrados. Considerámos, como variáveis activas, as respostas a 44 dos 60 itens³⁴, através dos quais pedíamos aos estagiários que se descrevessem, tal como pensam que são ("Eu real").

A análise factorial levou-nos a identificar três factores principais que explicam 31.% da variância.

O **1º factor**³⁵ explica 17,7% da variância. Parece ter a ver com um sentimento de satisfação e segurança profissional (R51, R49, R47, R16, R34), com o sentir-se reconhecido (R43, R14), com uma atitude de aceitação dos alunos e de proximidade em relação a eles (R33, R35, R37, R28). O outro lado do eixo reforça esta interpretação, agrupando os itens que referem mal estar com os alunos (R.54, R36, R24, R19, R20, R13, R60) e em relação aos quais mantém a distância (R53), receio dos orientadores (R56,15) e do desacordo com os superiores (R44), cansaço (R42), insegurança (R52, R39, R25).

Com o **2º factor**, que explica 8,3% da variância, aparecem correlacionados itens, que referem a importância dada ao manter da dignidade (R55), da normalidade (R21) e da disciplina (R57), o querer agradar aos alunos (R28), aos colegas (R9) e aos superiores (R23), o medo do desacordo com estes (R44), a necessidade de defender os colegas perante os alunos (R46) e ainda o receio de falhar no seu trabalho (R25). Parece, assim, ter a ver com a importância de manter uma boa imagem,

³⁴ Inicialmente, realizámos a análise factorial com os 60 itens. Como os três factores mais significativos explicavam uma percentagem relativamente pequena da variância (25,3%), optámos por refazer esta análise com apenas 44 dos 60 itens iniciais. Os itens seleccionados eram os que tinham correlações significativas (iguais ou superiores a .30) com os três primeiros factores. Apesar disso, não conseguimos obter mais do que 31% de variância explicada, o que provavelmente se deve ao facto de existir uma grande homogeneidade nos itens do M.I.S.P.E. Os 16 itens não seleccionados (itens nº1, 4 a 7, 10 a 12, 17, 18, 22, 26, 29, 30, 38, 48), passaram a ser considerados variáveis ilustrativas.

³⁵ No Anexo 5, do Quadro 2 ao Quadro 13, encontram-se os dados referentes às variáveis activas e ilustrativas, que caracterizam os três primeiros eixos.

com a necessidade de aprovação e o medo de não o conseguir. Na Figura 13, podemos ver a forma como estes dois eixos se relacionam entre si.

Se projectarmos, sobre o gráfico anterior, algumas das variáveis ilustrativas (as variáveis pessoais, da motivação, e as variáveis: "soma da diferenças real/ideal", "imagem da profissão", "profissão fácil" e "profissão atraente"), obtemos a Figura 14, na qual é nítida a forma como o 1º factor separa os sujeitos, em função dos indicadores da motivação e da experiência.

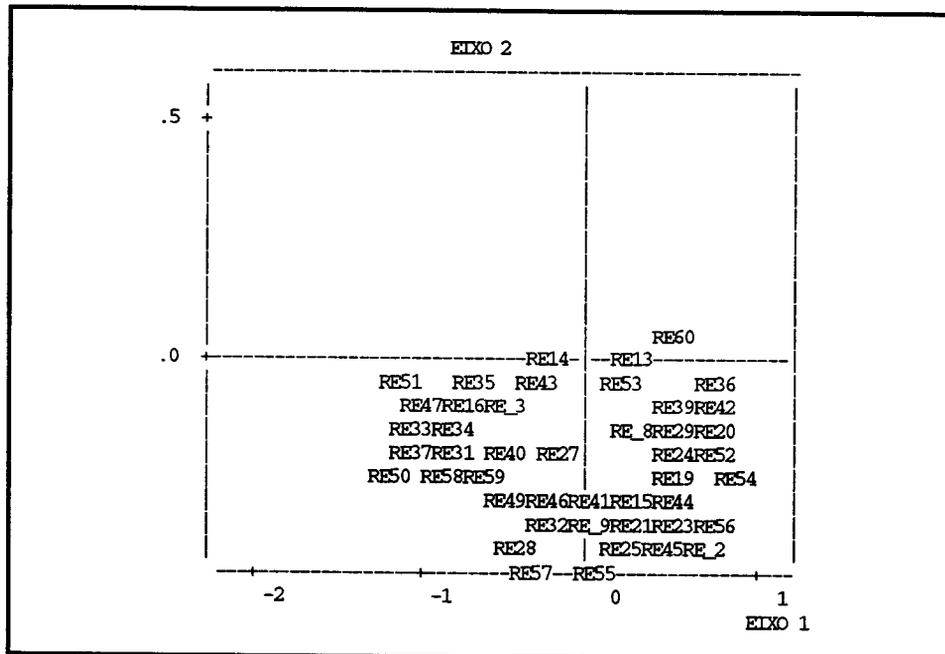


FIGURA 13 - Plano factorial do 1º e 2º eixos do "Eu real" (início do ano)

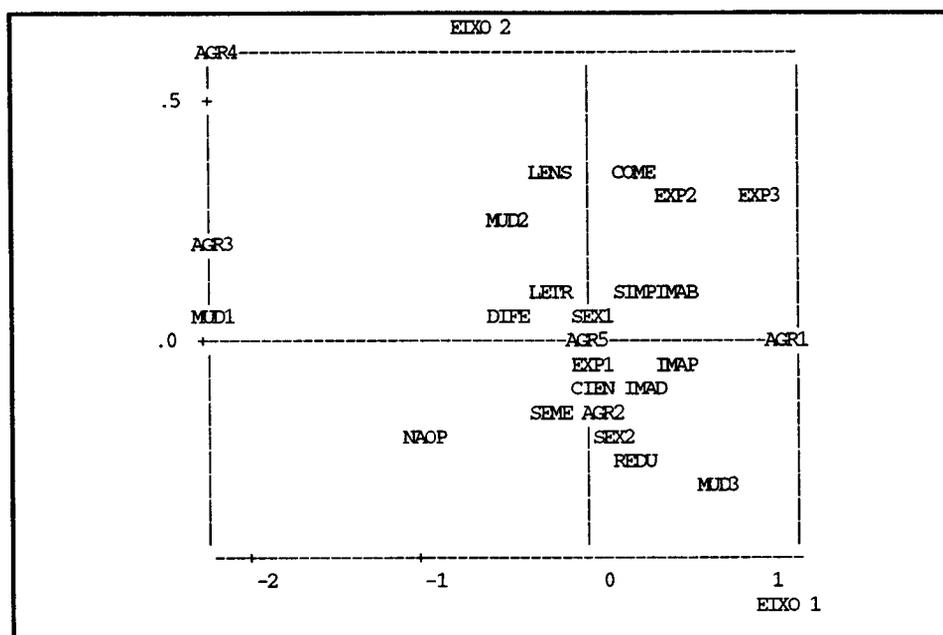


FIGURA 14 - Variáveis e modalidades ilustrativas projectadas no plano factorial do 1º e 2º eixos do "Eu real" (início do ano)

Assim, do lado do eixo em que são baixos os valores (isto é, mais próximos do *descreve*) nos itens, que referem insegurança e mal estar, aparecem as modalidades do aceitar deixar uma profissão (MUD1) que não agrada (AGR4), ou o ficar indeciso (MUD2) perante a hipótese de largar uma profissão, que não agrada nem desagrada (AGR3). São o desinteresse dos alunos e a sua falta de disciplina os aspectos que mais desagradam, enquanto que o que mais agrada é o transmitir conhecimentos e a segurança do emprego. Deste lado, aparece, também, o não ter experiência profissional (SEME) e uma maior distância entre o "Eu real" e "Eu ideal" (DIFE).

Do outro lado do eixo, aparecem as modalidades que exprimem o agradar muito da profissão (AGR1), que não aceitavam deixar (MUD3). Os aspectos que nela mais agradam reportam-se à relação com os alunos, enquanto que os aspectos negativos passam pela falta de perspectivas profissionais e de autonomia, que a profissão comporta. Deste lado

aparece, igualmente, o ter experiência (COME) e uma imagem mais positiva da profissão, sobretudo, na variável "profissão atraente".

O 2º factor separa os estagiários das Licenciaturas em Ensino (LENS), que estão próximos do estar indeciso (MUD2), dos estagiários dos Ramos Educacionais (REDU) e daqueles que não aceitariam mudar de profissão (MUD3).

Estes dois eixos diferenciam também os sujeitos, em função dos problemas que os estagiários esperam vir a ter.

No 1º eixo, as modalidades do *problemático*, *muito* e *totalmente problemático* tendem a aparecer do lado da descrição de si mais negativa, enquanto que as modalidades do *nada problemático* e *pouco problemático* surgem associadas ao lado positivo do eixo.

No caso do 2º factor, associado ao lado do eixo, que se caracteriza pela importância dada à imagem e ao agradar, está o experimentar, como muito ou totalmente problemático, os itens que referem a assistência às aulas, as relações com os orientadores, e o ser valorizado socialmente. Igualmente associada a este lado do eixo, acha-se a modalidade *totalmente problemático*, na variável que foca o lidar com a indisciplina. Isto vem reforçar a ideia de que a imagem do professor passa muito pela "ordem" existente na sua sala de aula. Daí, a importância dada à disciplina, na descrição do professor que gostariam de ser.

No 3º factor³⁶, que explica 5,1% da variância, aparecem novamente a segurança e a satisfação profissional (R47, R51), agora particularmente marcadas pelo reconhecimento profissional (R14),

³⁶ A partir deste 3º factor, embora os itens ainda expliquem percentagens significativas de variância (superiores a 1), a novidade que trazem torna difícil a sua distinção dos factores por nós já definidos. A tentativa de utilizar quatro eixos na classificação, em vez de três, confirma esse facto. Embora se ganhe em termos quantitativos, tornando-se o quociente de inércia muito mais pequeno, o mesmo não acontece no que respeita à definição qualitativa das classes, que se torna muito menos clara.

acompanhado dum atitude em que se valoriza a normalidade (R21), o não suportar os alunos fracos (R13) e o castigá-los severamente, quando são insolentes (R27). Do outro lado do eixo, aparecem o medo de fracassar (R25) e a responsabilidade pela progressão dos alunos (R45). Tal como no 1º factor, encontra-se a satisfação profissional, agora associada a uma atitude de maior distância em relação aos alunos. A aceitação destes surge do outro lado do eixo, juntamente com o medo de fracassar.

A análise factorial permite, assim, distinguir três dimensões fundamentais, na imagem que os sujeitos dão de si enquanto professores:

- a satisfação e a segurança profissional, associadas à proximidade e ao estar centrado nos alunos. Este eixo está ligado a uma imagem mais positiva da profissão, ao ter experiência profissional e à expectativa de poucos problemas durante o ano de estágio;
- a importância da imagem, do ter a aprovação dos outros e o medo de não o conseguir. Próximo deste eixo, está o esperar ter problemas, em itens, que referem a assistência às aulas, a relação com os orientadores, a valorização social ou as situações de indisciplina;
- a satisfação e a segurança profissional, agora associadas ao reconhecimento e ao procurar uma maior distância em relação aos alunos.

Foi a partir destes três eixos, que realizámos a classificação automática, tendo identificado 6 classes, com um quociente entre a inércia inter-classes e a inércia total de 0,66. São essas 6 classes que procurámos resumir no quadro que apresentamos de seguida³⁷.

³⁷ Para uma descrição mais pormenorizada das variáveis activas e ilustrativas que

QUADRO 26 - Caracterização das classes do "Eu real" segundo as variáveis activas (início do ano)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO
1	67	<p>Os estagiários desta classe sentem-se mais descritos pelos itens que referem mal estar com os alunos (R36, R52, R54), que lhes custa a suportar (R60, R13, R24) e em relação aos quais mantém a distância (R53). Presente, também, o cansaço (R42), o recorrer ao orientador para manter a indisciplina (R39), embora se dirija a este com receio (R29).</p> <p>Sentem-se menos identificados com os itens que descrevem atitudes de proximidade, em relação aos alunos, bem estar e aceitação destes (R31, R33, R43, R50, R58), autenticidade (R35), confiança nas suas capacidades (R3, R16, R40, R47, R49, R59) e satisfação profissional (R34, R51). Identificam-se, também, menos com os itens que referem relações com os colegas (R9, R14, R46), nomeadamente o procurar agradar-lhes (R9), a exigência consigo próprio (R12), a importância de manter a dignidade (R55), o procurar agradar aos alunos (R28), compreendê-los (R37) e o sentir-se responsável, quando estes não aprendem (R22)</p>
2	41	<p>Tem em comum com a classe 1, embora aqui de forma mais acentuada: o cansaço (R42); o sentir-se desesperado perante a turma (R54), com receio que os alunos se riam de si (R52); o achar que os alunos o detestam (R369; por vezes não os suportar (R13, R20, R24,6 R0) e manter as distâncias, em relação a eles (R53).</p>

(cont)

caracterizam cada classe, com os respectivos valores, ver Anexo 5 (Quadro 15 ao Quadro 18).

(cont)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO
2	41	<p>Caracteriza-se ainda por haver uma maior identificação com itens que referem: receio dos alunos (R19) e do orientador (R2, R56); o medo do desacordo com os superiores (R15, R44) de quem espera elogios (R23); a importância de manter a dignidade e a normalidade (R21, R55); a incapacidade de se controlar (R4); o castigar frequentemente os alunos (R8), sobretudo os insolentes (R27) e ainda o medo de fracassar no seu trabalho (R25). Os itens, com os quais se identificam menos, referem atitudes, em relação aos alunos, de proximidade, bem estar e aceitação (R31, R33, R43, R50, R58), autenticidade (R10, R11, R35), confiança nas suas capacidades (R3, R16, R32, R40, R47, R59) e satisfação profissional (R34, R51).</p>
3	71	<p>Tem em comum com a classe 2, o receio dos superiores (R44) de quem espera elogios (R23), e dos orientadores (R2, R15, R29, R54), o sentir-se desesperado perante a turma (R54), com medo que os alunos se riam de si (R52) e o receio destes (R19), que por vezes não suporta (R20), a importância da normalidade (R21) e da sua dignidade (R55). O receio de fracassar (R25) aparece aqui com mais força, sendo o item com o qual os sujeitos da classe se identificam de forma mais significativa. Para além desses aspectos, caracterizam-se, ainda, por itens que referem: procurar ser apreciados pelos colegas (R9); o defender estes perante os alunos (R46); o querer agradecer aos alunos (R28) que elogia (R58) e leva a sério (R33); o procurar ajudar os alunos, sentindo-se responsável por eles (R22) e ficando desesperado quando não progredem (R45).</p>

(cont)

(cont)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO
4	57	<p>Nesta classe, os sujeitos sentem-se menos descritos por itens que referem a importância de manter a normalidade e a dignidade (R21, R55), a importância da disciplina (R57) e de castigar frequentemente os alunos (R8, R27). Também se identificam menos com os itens que referem: o procurar agradar aos superiores, aos orientadores (R9, R15, R23), e aos alunos (R28); o receio dos alunos (R19) e do orientador (R2), sobretudo quando este entra na aula (R56); o mal estar com estes (R52, R54, R24), o não os suportar (R13, R20) e irritar-se (R24); o não ser capaz de se controlar (R4); o manter da distância com os alunos (R53); o estar farto de ensinar (R42) .</p>
5	48	<p>Nesta classe, os itens, com os quais os sujeitos se identificam mais, referem confiança e segurança profissional (R49, R47, R16, R43, R47), satisfação (R51) e bem estar profissional (R34), atitudes centradas nos alunos (R50, R58, R59, R40, R32, R2) aceitação destes (R37, R31, R33), autenticidade nas relações (R35, R11, R10, R7) e, também, o procurar agradar aos alunos (R28).</p> <p>Os itens que os descrevem menos são os que referem: mal estar com os alunos (R54, R36, R24, R19, R4); o manter a distância destes (R53) e ter dificuldade em os suportar (R13,16,20); o receio dos orientadores (R29, R39, R44) e o estar farto de ensinar (R42).</p>

(cont)

(cont))

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO
6	66	O aspecto que mais caracteriza os estagiários desta classe parece ser a identificação com os itens que traduzem satisfação, segurança e o sentir-se reconhecido profissionalmente (R51, R14, R47, R49, R11, R16). Embora compreenda os alunos (R37), castiga-os severamente quando são insolentes (R27). Não se sentem descritos, sobretudo, pelos itens que referem: o medo de fracassar (R25); o cansaço (R42); o receio dos alunos, dos orientadores (R56, R64, R2, R7, R29) ou o desacordo com os superiores (R44); o mal estar com os alunos (R54, R36, R60); o irritar-se com estes (R24) ou achar que eles se riem de si (R52); o ficar desesperado quando os alunos não progredem (R45) ou precisar do auxílio do orientador (R39).

Como podemos ver no Quadro 26, das 6 classes que identificámos, 2 delas (classe 5 e classe 6) reúnem os estagiários que se descrevem, mais do que o resto da amostra, como professores satisfeitos consigo próprios. Na **classe 5**, que parece ter muito a ver com o factor 1, essa satisfação e confiança profissional vêm acompanhadas dum aceitação e proximidade dos alunos e da certeza de lhes poder dar muito. Por isso, entre os *itens* que descrevem menos os sujeitos desta classe, estão os que falam da distância e do mal estar em relação aos alunos e de os não suportar. Por seu lado, na **classe 6** aparece, novamente, a satisfação profissional, mas agora ligada, sobretudo, à certeza de se ser um bom professor e ao ser-se reconhecido profissionalmente pelos colegas. Daí, que sejam estagiários que não têm medo de fracassar, não têm receio de ter o orientador na sua sala de aula, nem sentem que os colegas os possam ajudar. Já não há uma identificação tão acentuada com

itens que referem proximidade e aceitação dos alunos, parecendo haver uma maior dureza em relação a estes, que castigam severamente, quando são insolentes.

Em termos do professor que querem ser, os itens, que mais descrevem os estagiários de cada classe, estão próximos dos que caracterizam o "Eu real", se bem que apareçam com mais força os traços com que caracterizámos as duas classes. É nelas que se encontram as diferenças menores entre o "Eu real" e o "Eu ideal".

QUADRO 27 - Caracterização das classes do "Eu real" segundo a variável "soma das diferenças real/ideal" (início do ano)

CLASSE	MÉDIAS CLASSE	VALOR TESTE (p)	
1	83.7	4.04	(.000)
2	90.9	4.76	(.000)
5	50.7	5.57	(.000)
6	58.1	4.40	(.000)
MÉDIA GERAL DA AMOSTRA	71.5		

Os itens, nos quais as diferenças são significativamente mais pequenas, confirmam a interpretação que fizemos das classes. Assim, na classe 5, é mais pequena essa diferença, nos itens que têm a ver com proximidade e atitude centrada nos alunos, confiança em si e bem estar profissional. Na classe 6, a proximidade entre o "Eu real" e o "Eu ideal" surge, sobretudo, nos itens que indicam confiança e satisfação .

As outras variáveis ilustrativas que se revelam significativas, nestas duas classes, também confirmam a interpretação que delas

fizemos. Os sujeitos de ambas as classes não aceitavam mudar de profissão. Aos da classe 5, ela agrada-lhes muito, esperando não ter problemas, essencialmente em aspectos ligados à relação com os alunos, pais, órgãos de gestão e orientadores, à dimensão gestão e à do ensino. Na classe 6, surge, igualmente, a modalidade do *nada problemático*, ligada a itens semelhantes aos da classe 5. No entanto, não aparece o aspecto da relação com os alunos, sendo particularmente significativo o não se esperar como problemática a assistência dos orientadores às aulas. Em consonância com a caracterização, que temos vindo a fazer destas duas classes, existe, em ambas, uma imagem positiva da profissão (Quadro 28). Porém, na classe 5, os valores altos nesta variável são acompanhados de valores, também significativamente mais elevados, na variável "profissão atraente", enquanto que, na classe 6, estão associados a valores altos na variável "profissão fácil".

O olhar-se a profissão como interessante, atractiva e criativa, parece, assim, estar mais próximo duma imagem de si, na qual, para além da satisfação profissional, se acentua a proximidade, a autenticidade e o bem estar na relação com os alunos.

QUADRO 28 - Caracterização das classes do "Eu real" segundo as variáveis "imagem da profissão", "profissão atraente" e "profissão fácil" (início do ano)

CLASSE	VARIÁVEIS	MÉDIAS CLASSE	MÉDIA GERAL	VALOR-TESTE	(p)
1	"imagem da profissão"	43.5	46.8	3.28	(.001)
	"profissão atraente"	15.3	16.5	3.82	(.000)
2	"imagem da profissão"	41.4	46.8	4.67	(.000)
	"profissão atraente"	14.9	16.5	3.89	(.000)

(cont)

(cont)

CLASSE	VARIÁVEIS	MÉDIAS CLASSE	MÉDIA GERAL	VALOR-TESTE	(p)
3	"profissão fácil"	9.7	10.8	2.93	(.002)
4	"imagem da profissão"	49.8	46.8	3.19	(.001)
	"profissão fácil"	11.9	10.8	2.45	(.007)
5	"imagem da profissão"	49.9	46.8	2.98	(.001)
	"profissão atraente"	18.1	16.5	4.20	(.000)
6	"imagem da profissão"	49.80	46.76	3.50	(.000)
	"profissão fácil"	11.94	10.80	2.87	(.002)

A 4ª classe engloba os estagiários, que se sentem menos descritos por itens que referem a necessidade de agradar, de manter a dignidade e a normalidade. Dão menos importância à disciplina e não se identificam com itens que referem mal estar, o não suportar os alunos ou o cansaço. Os aspectos significativos, que dão da imagem do professor que gostariam de ser, vão na linha do que referem para o professor real. Curiosamente, em termos dos aspectos que mais agradam na profissão, nesta classe aparece, como significativo, o ser uma actividade criativa. No que respeita à "imagem da profissão", ela é positiva, sendo a classe onde a profissão é vivida como menos problemática, o que pode reforçar a ideia de que as dificuldades desta podem estar ligadas à necessidade de dar uma boa imagem de si. Note-se, aliás, que na classe 6, em que há a certeza de se ser reconhecido como bom professor, a profissão é, igualmente, olhada como menos problemática.

As 3 primeiras classes englobam sujeitos que se sentem mais descritos por itens, que indicam, sobretudo, mal estar. Na primeira (classe 1), é o mal estar com os alunos, que não suportam, em relação

aos quais mantêm a distância, bem como o estar farto de ensinar. Na segunda (**classe 2**), o cansaço e o mal estar acentuam-se, já não se limitando à relação com os alunos, mas alargando-se aos superiores e orientadores. Surge a importância da normalidade, de manter a dignidade e ainda o esperar elogios dos superiores. Aparece, também, o medo de fracassar. Na **classe 3**, é a insegurança manifesta, sobretudo, no medo de fracassar, que predomina. Simultaneamente, é o receio dos alunos, dos orientadores e dos superiores, a importância da dignidade e da normalidade. Não será o desejo de a manter uma forma de enfrentar a insegurança? No entanto, nesta classe não surge o estar farto de ensinar. Também se identificam agora menos com o querer manter a distância em relação aos alunos, antes procuram agradar-lhes e ajudá-los, sentindo-se responsáveis, quando eles não progredem. Talvez por isso, não se irrite com os alunos fracos, como os estagiários da classe 2.

Em termos da imagem do "Eu Ideal", esta é, mais uma vez, semelhante, reforçando a interpretação que fizemos das classes. As classes 1 e 2 são as que apresentam um valor mais elevado, na variável "soma das diferenças real/ideal", que é superior na classe 2 (Quadro 27).

Os estagiários destas três classes têm uma imagem mais negativa da profissão, o que, nas classes 1 e 2, pressupõe encará-la, como pouco atractiva e, na classe 3, como sendo difícil (Quadro 28). É de ressaltar o facto de nela se encontrar quase metade dos sujeitos que esperam que o lidar com a indisciplina seja totalmente problemático. Na classe 1, há a expectativa de vir a ter problemas com os alunos, expectativa negativa que, na classe 2, se estende aos orientadores e aos colegas. É significativa a presença de estagiários das Licenciaturas em Ensino, assim como de sujeitos, a quem a profissão não agrada nem desagrada, aceitando a hipótese de mudar .

Em síntese, e a partir da caracterização destas seis classes, podemos afirmar que:

- é possível identificar 2 classes de sujeitos (classes 5 e 6), que se sentem mais descritos, que o restante da amostra, por itens que referem bem estar e satisfação profissional;
- existem outras 2 classes (classes 1 e 2), que reúnem os sujeitos que se descrevem mais, como fartos de ensinar, havendo uma maior identificação com os itens que indicam mal estar, na relação com os alunos, que nalguns casos se estende, também, aos colegas e orientadores;
- as outras duas classes caracterizam-se, uma delas (classe 3), pela insegurança, pelo receio dos alunos e dos orientadores, mas, simultaneamente, pelo procurar agradar aos alunos e ajudá-los, sentindo-se responsável por eles, enquanto que na outra (classe 4), é menor a identificação com a necessidade de agradar e de manter a normalidade;
- o mal estar nas relações, nomeadamente com os alunos, parece ter a ver com o estar mais "farto de ensinar";
- a importância dada ao manter da normalidade parece estar associada a uma maior insegurança;
- é possível encontrar relações várias entre as características da imagem, que os sujeitos dão de si, enquanto professores, os problemas que esperam vir a ter de enfrentar, o tipo de formação, a relação com a profissão e a imagem que têm desta;
- uma imagem positiva de si próprio parece ir a par com uma imagem também mais positiva da profissão. Esta tende a ser vista como menos problemática e menos esgotante, nos estagiários em que é menor a necessidade de agradar, de manter

a normalidade e a dignidade, ou naqueles em que é maior a certeza de se ser reconhecido como bom professor. Por outro lado, olhar a profissão como mais atractiva e interessante parece estar relacionado com o bem estar e a satisfação que se experimenta, nomeadamente na relação com os alunos.

3.3.2. No fim do ano de estágio

Se compararmos a descrição que os estagiários dão de si, no início e no fim do estágio, verifica-se que, em cerca de metade dos itens do "Eu real"³⁸, existem diferenças significativas.

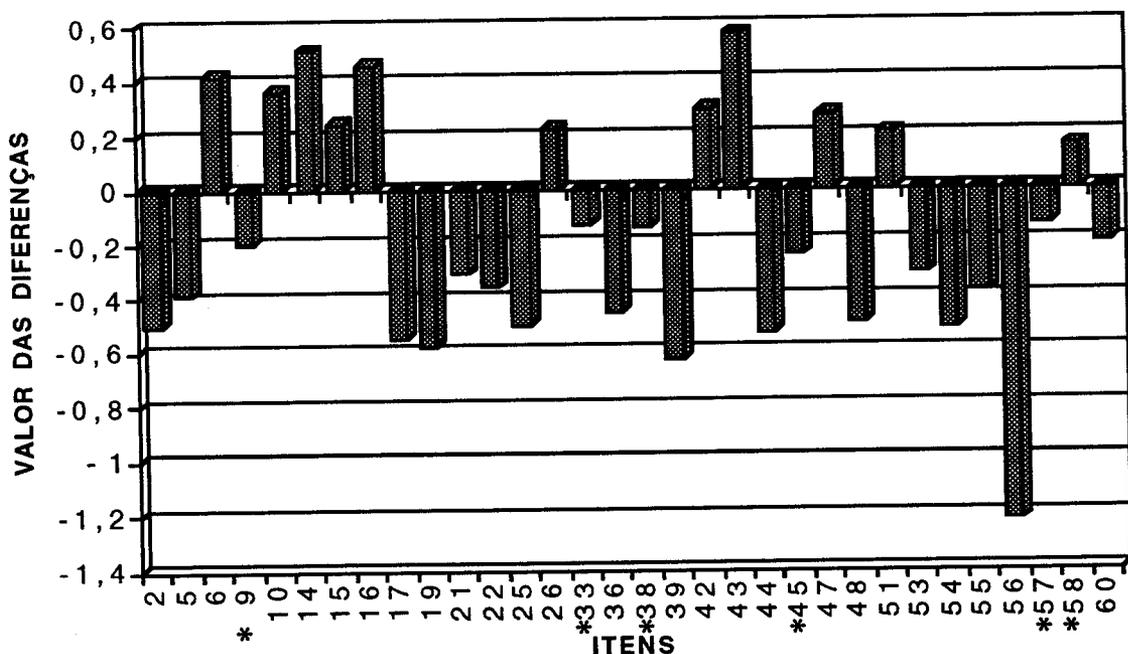


FIGURA 15 - Valor das diferenças significativas entre as médias do "Eu real" obtidas no início e no fim do ano³⁹

³⁸ No Anexo 5 Quadro 19 encontram-se as médias e desvios padrões do "Eu real" e do "Eu ideal".

³⁹ As diferenças são negativas quando a média do fim do ano está mais próxima do *não*

maior, de defender sempre os colegas perante os alunos (ID46), e no castigá-los severamente (ID27). Há uma maior identificação com este último, apesar de continuar numa posição intermédia, estando, assim, mais próximo da média do "Eu real".

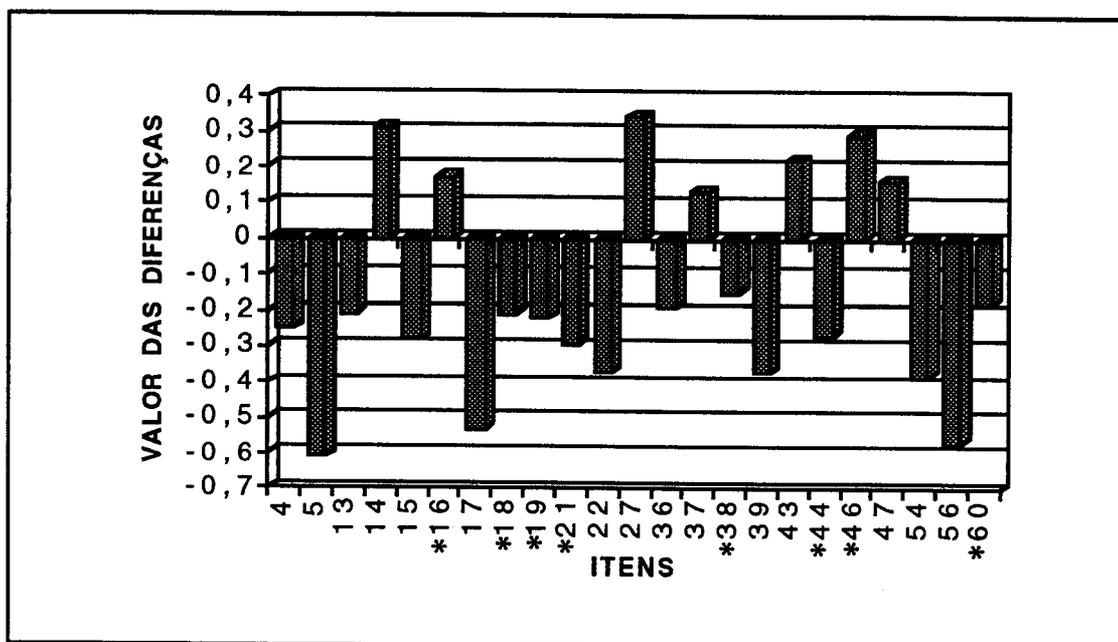


FIGURA 16 - Valor das diferenças significativas entre as médias obtidas no "Eu ideal" no início e no fim do ano⁴⁰

Quanto à variável "soma das diferenças real/ideal", verifica-se que ela se torna significativamente menor ($F = 4,88$ $p = 0.027$), confirmando as diferenças, encontradas no início do ano, entre estagiários com e sem experiência profissional. Não encontramos nenhum outro factor, cuja interacção com o momento de passagem do questionário fosse significativa.

Tal como tínhamos procedido com os dados do início do ano, realizámos uma classificação automática com os três primeiros factores⁴¹, tendo identificado 6 classes, com um quociente entre a inércia

⁴⁰ *Ibidem* da nota anterior.

⁴¹ Optámos por manter, como variáveis activas, os mesmos 44 itens, apesar de haver

inter-classes e a inércia total de 0,67. São essas 6 classes que procurámos resumir no quadro que a seguir apresentamos⁴².

QUADRO 29 - Caracterização das classes do "Eu real" segundo as variáveis activas (fim do ano)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO
1	69	Os estagiários desta classe identificam-se com os itens que referem: atitudes centradas nos alunos (R50, R59, R40, R3, R58, R32, R38); aceitação destes (R33, R31, R37,); bem estar e autenticidade na relação com os alunos (R43, R35, R11, R7, R10) satisfação e confiança profissional (R51, R14, R16, R49, R47, R34) exigência consigo próprio (R12). Identificam-se menos com os itens que têm a ver com: o receio dos orientadores e superiores (R44, R56, R15, R29, R2); o mal estar com os alunos (R54, R19, R52, R36, R20, R24, R13); a incapacidade e o medo de fracassar (R25, R4, R18, R45, R39); o cansaço (R42). É a classe em que é menor a "soma das diferenças real/ideal" e na qual a imagem da profissão é mais positiva. Os sujeitos desta classe caracterizam-se, ainda, por ter tido uma experiência nada ou pouco problemática. Não admira por isso, que nesta classe se encontre uma alta percentagem de sujeitos, a quem a profissão agrada muito e que não aceitavam mudar

(cont)

algumas diferenças nas correlações entre os diferentes itens e os três primeiros factores. Em termos dos resultados da análise factorial, verifica-se que eles mantêm o mesmo significado. No entanto, no terceiro factor (Anexo 5, Quadro 20), associada à satisfação e à confiança profissional, aparece, agora de forma mais acentuada, o manter a distância em relação aos alunos. Tal como aconteceu na análise das variáveis relacionadas com a imagem da profissão, os factores deixam de diferenciar os sujeitos em função do "tipo de formação" e da "experiência". O terceiro factor (ver Anexo 5, Quadros 21) introduz, agora, uma diferenciação entre os sujeitos do sexo masculino e feminino. Do lado em que há uma maior identificação com os itens que referem segurança profissional e distância dos alunos, encontram-se mais sujeitos do sexo masculino, sendo as causas dos problemas atribuídas ao ambiente da escola, às condições de trabalho e, também, ao muito trabalho. Do lado oposto, parece estar mais representado o sexo feminino, sendo as causas mais escolhidas, o ter muito trabalho, a falta de apoio e a maneira de ser.

⁴² Para uma descrição mais pormenorizada das variáveis activas e ilustrativas que caracterizam cada classe, bem como das suas coordenadas e valores-testes, ver Anexo 5 (Quadro 23 ao Quadro 27).

(cont)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO
2	59	<p>Nesta classe, os sujeitos sentem-se mais descritos pelos itens que referem: comportamentos centrados nos alunos (R50, R32), atitudes de aceitação (R31, R33, R37) e de autenticidade perante eles (R35, R10, R7) e ainda o sentir-se responsável pelo progresso dos alunos (R45, R22). Por isso, os itens, com os quais os estagiários desta classe se identificam menos, são os que referem: distância (R53) e mal estar com os alunos (R13, R60, R24, R36, R19), a importância dada à normalidade (R21), ao manter da dignidade (R55) e à disciplina (R57), o castigar muito e severamente os alunos (R27, R8), o estarem fartos de ensinar (R42) e ainda o serem considerados bons professores pelos colegas (R14), o esperar elogios dos superiores (R23) e o recorrer ao orientador para manter a disciplina (R39). Nesta classe encontramos, também, uma percentagem significativa de sujeitos a quem a profissão agrada e que não querem mudar.</p>
3	51	<p>Aqui, os estagiários identificam-se mais com os itens que referem: importância da normalidade (R21) e da disciplina (R57); o manter a distância dos alunos (R53), por quem não se deixam enganar (R26); o esperar elogios dos superiores (R23); o procurarem ser apreciados pelos colegas (R9) e ainda o estarem satisfeitos consigo como professores (R51). Sentem-se menos descritos pelos itens que referem receio de fracassar (R25), mal estar perante a turma (R54) e desespero quando os alunos não progredem (R45). Desta forma, a segurança profissional vem acompanhada da importância dada à normalidade e à disciplina e do procurar manter as distâncias em relação aos alunos, bem como do agradar aos colegas.</p>

(cont)

(cont)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO
4	35	<p>Os sujeitos desta classe caracterizam-se, sobretudo, por terem uma maior identificação com os itens que indiciam: mal estar e receio nas relações com os orientadores (R15, R29, R2, R44, R56) e com os alunos (R19, R54, R52, R36); o não os suportar (R20, R24); o procurar agradar aos alunos (R28) e aos colegas (R9); o esperar elogios dos superiores (R23); o medo de fracassar (R25); a importância dada ao manter da normalidade (R21) e da dignidade (R55) e a necessidade de defender os colegas (R46). Simultaneamente, aparece também uma maior identificação com o compreender os alunos (R37), o procurar ajudá-los a resolver os seus problemas pessoais (R32), o estimular neles a actividade pessoal (R40, R59). Também o acreditar nas suas capacidades (R47), sentindo que pode dar muito aos alunos, o exprimir livremente sentimentos na aula (R10) e sentir que existe uma identidade entre o que é, enquanto professor e enquanto pessoa (R34). Assim, nesta classe, o mal estar e o medo de fracassar aparecem conjuntamente com o desejo de agradar, de manter uma boa imagem e por isso o ficar incomodado com tudo o que a põe em causa. Mas, se nesta classe alguns dos itens, com os quais os sujeitos mais se identificam revelam alguma insegurança, não deixa de haver outros que falam do acreditar nas suas capacidades, conjuntamente com uma atitude centrada nos alunos.</p>
5	49	<p>Os sujeitos desta classe distinguem-se da globalidade da amostra por se identificarem mais com os itens que indicam: mal estar com os alunos (R54, R19, R36); sentimentos de incapacidade e de insegurança (R60, R39, R52, R4, R18) distância e não aceitação dos alunos (R20, R13, R24, R53), o castigar muito e severamente (R8, R27); mal estar e receio dos orientadores e dos superiores (R56, R44, R29, R2, R15); cansaço (R42) e medo de fracassar (R25).</p>

(cont)

(cont)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO
5	49	Sentem-se menos descritos pelos itens que referem: satisfação e segurança profissional (R51, R47, R49, R50, R34, R14, R16); aceitação e bem estar na relação com os alunos (R31, R33, R43, R37); atitudes centradas nos alunos (R40, R59, R3, R32), a quem elogiam muito (R58) e a quem procuram agradar (R28); autenticidade nas relações com eles (R10, R35, R7) e exigência em relação a si (R12). Reúne os sujeitos que apresentam uma maior diferença entre a descrição do "Eu real" e do "Eu ideal", e uma imagem significativamente mais negativa.
6	59	Os itens, com os quais os estagiários desta classe se identificam menos, são os mesmos da classe anterior (isto é, itens que referem segurança, satisfação e proximidade dos alunos), aos quais se vêm juntar o procurar ser apreciado pelos colegas (R9), e esperar elogios dos superiores (R23), o ficar incomodado com as advertências do orientador (R15), a importância dada à dignidade (R55), ao dar as aulas com normalidade (R21) e à disciplina (R57). Não aparecem nenhuns itens, com os quais se identifiquem mais do que a média da amostra.

Se procurarmos comparar esta classificação com a obtida no início do ano, é possível encontrar algumas equivalências entre as classes, nomeadamente, entre aquelas que agupam os sujeitos, que se descrevem de forma mais positiva e as que reúnem aqueles que parecem revelar mais mal-estar e cansaço. Aparecem de novo a satisfação e o bem estar profissional, associados à proximidade e aceitação dos alunos e o cansaço e insegurança, próximos do mal estar experimentado nas relações. Enquanto, na classificação inicial, a importância de manter a normalidade e a distância dos alunos aparecem ligadas, sobretudo, à

insegurança, nesta classificação surgem, também, associadas à satisfação profissional, como acontece na classe3.

A partir da transformação das duas classificações em duas novas variáveis (real1 e real2), construímos uma tabela de contingência, que nos permitisse perceber o percurso percorrido pelos sujeitos, em termos da descrição que dão de si.

QUADRO 30 - Tabela de contingência construída a partir das variáveis Real1 e Real2

PESO % COLUNA & LINHA	real2 1/6	real2 2/6	real2 3/6	real2 4/6	real2 5/6	real2 6/6	TOTAIS
real1 1/6	2 2.90 3.13	7 11.86 10.94	9 17.65 14.06	6 17.14 9.38	18 36.73 28.13	22 37.29 34.38	64 19.88 100.00
real1 2/6	1 1.45 2.70	3 5.08 8.11	5 9.80 13.51	6 17.14 16.22	12 24.49 32.43	10 16.95 27.03	37 11.49 100.00
real1 3/6	14 20.29 20.59	19 32.20 27.94	8 15.69 11.76	13 37.14 19.12	11 22.45 16.18	3 5.08 4.41	68 21.12 100.00
real1 4/6	4 5.80 8.00	16 27.12 32.00	11 21.57 22.00	5 14.29 10.00	2 4.08 4.00	12 20.34 24.00	50 15.53 100.00
real1 5/6	18 26.09 40.00	8 13.56 17.78	7 13.73 15.56	3 8.57 6.67	3 6.12 6.67	6 10.17 13.33	45 13.98 100.00
real1 6/6	30 43.48 51.72	6 10.17 10.34	11 21.57 18.97	2 5.71 3.45	3 6.12 5.17	6 10.17 10.34	58 18.01 100.00
TOTAIS	69 100.00 21.43	59 100.00 18.32	51 100.00 15.84	35 100.00 10.87	49 100.00 15.22	59 100.00 18.32	322 100.00 100.00

Como se pode ver, dos sujeitos em cuja descrição inicial ressaltava a satisfação e confiança profissional (classes real1 5/6 e real1 6/6), uma grande percentagem (40% e 51.7% respectivamente) aparece agora na classe real2 1/6, que é a que lhes é mais equivalente. Dos sujeitos inicialmente reunidos nas classes real1 1/6 e real1 2/6 (classes que se

caracterizam pela insatisfação e pelo cansaço), mais de 50% vai para classes semelhantes (classes real2 5/6 e real2 6/6). Apesar destas tendências gerais, há sujeitos, em todas as classes referidas, que evoluem de forma muito díspar do referido.

Os sujeitos que constituem a **classe real1 3/6** e a **classe real1 4/6** são aqueles que parecem evoluir de forma mais diversificada.

Da **classe real1 3/6**, que era a mais numerosa, reunindo os sujeitos que, relativamente à amostra, valorizavam mais a normalidade, se sentiam mais inseguros, responsáveis pelos alunos e esforçando-se por lhes agradar, 48.5% evolui no sentido da satisfação, da segurança e duma maior proximidade face aos alunos, aparecendo nas classes real2 1/6 e real2 2/6. Mas, 11.8% dos sujeitos vai para a classe real2 3/6, o que significa que, para eles, o aumento da segurança profissional se fez à custa duma maior distância em relação aos alunos, enquanto que 16.18% aparecem na classe real2 5/6, mantendo-se a insegurança e o mal estar, aos quais se vai juntar o cansaço.

Da classe **real1 4/6**, que reunia os sujeitos, que se identificavam menos com o valorizar a normalidade, a importância dada ao querer agradar, ao manter de uma boa imagem e da distância em relação aos alunos, 32% vão para a classe real2 2/6, acentuando-se a proximidade e a aceitação dos alunos. 22% aparecem na classe real2 3/6. Isto significa que passam a valorizar muito mais o manter a normalidade e as distâncias em relação àqueles e 24% surgem na classe real2 6/6, isto é, juntaram a insatisfação ao não se identificarem com a importância de manterem uma boa imagem.

Perante estes resultados, podemos dizer que, na descrição que dão de si e do professor que gostariam de ser, o ano de estágio parece trazer-lhes um aumento da confiança e segurança profissional e um maior

cansaço com a situação de ensino. A preocupação com a indisciplina diminui, parecendo haver uma maior aceitação do papel da autoridade. Note-se, por exemplo, que na descrição que dão do professor que gostariam de ser, há uma maior identificação com a necessidade de ter de castigar os alunos. Em relação aos colegas, há um maior distanciamento, que também se verifica na descrição do "Eu ideal". Aliás, as transformações verificadas nas duas imagens ("Eu real" e "Eu ideal") vão no mesmo sentido, sendo, agora, significativamente menor a diferença entre as duas. A análise das classes encontradas permite, tal como no início do ano, diferenciar os sujeitos que se identificam mais com os itens que indicam bem-estar na relação com os alunos, satisfação e segurança profissional, em relação àqueles com quem se passa o inverso.

Em termos de mudanças, constata-se que a maioria dos sujeitos aparece em classes semelhantes. Repare-se, no entanto, nas mudanças que se verificam em algumas das classes, em termos de uma maior segurança e satisfação profissional, feita, ou à custa de uma maior proximidade e aceitação dos alunos ou, pelo contrário, pressupondo um maior distanciamento em relação a eles. Aliás, uma das diferenças entre os resultados do início e os do fim do ano, tornada manifesta pela análise dos dados, prende-se com o lugar dado à importância de manter a normalidade e a distância dos alunos. Embora os sujeitos se identifiquem menos com essa necessidade, ela aparece agora associada, não apenas à insegurança, como acontecia no início do ano, mas, também, à satisfação e segurança profissional.

3.4. Dos Problemas Esperados aos Problemas Enfrentados

Nesta parte da análise, considerámos, como variáveis activas, as respostas aos itens da questão sobre os problemas esperados e os realmente encontrados.

3.4.1. Início do ano

Nos quadros seguintes, apresentamos as frequências obtidas nos diferentes aspectos, agrupados em função das diferentes dimensões.

QUADRO 31 - Frequências dos itens da dimensão "ensino" (início do ano)

	N. PROB.	P.PROB	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
ANTES						
2. Adaptar aos alunos os conteúdos que lecciona	6 (1,7%)	103 (29,5%)	171 (49)	62 (17,8%)	7 (2%)	1 (0,3%)
4.Preparar e planificar as suas aulas	18 (5,2%)	155 (44,5%)	112 (32,2%)	45 (12,9%)	18 (5,2%)	2 (0,6%)
5. Conseguir os materiais necessários às actividades que pretende realizar.	14 (4%)	81 (23,3%)	121 (34,9%)	99 (28,5%)	32 (9,2%)	3 (0,9%)
7. Dominar os conteúdos a leccionar.	84 (24,1%)	168 (48,3%)	73 (21%)	22 (6,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)

(cont)

(cont)

	N. PROB.	P.PROB	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
DURANTE						
1. Motivar os alunos	12 (3,5%)	73 (21%)	170 (49%)	80 (23,1%)	12 (3,5%)	3 (0,9)
3. Utilizar de forma eficaz metodologias diversificadas.	11 (3,2%)	103 (29,5%)	158 (45,3%)	66 (19%)	11 (3,6%)	1 (0,3)
8. Conseguir que os alunos progridam nas suas aprendizagens.	9 (2,6%)	73 (20,9%)	175 (50,1%)	73 (20,9%)	19 (5,4%)	1 (0,3%)
DEPOIS						
6. Avaliar o trabalho dos alunos.	24 (6,9%)	95 (27,2%)	135 (38,6%)	77 (22,1%)	18 (5,6%)	1 (0,3%)

QUADRO 32 - Frequências dos itens da dimensão "gestão da sala de aula" (início do ano)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
9. Conseguir manter os alunos ocupados durante a aula.	40 (11,5%)	150 (43,1%)	104 (29,9%)	41 (11,8%)	13 (3,7%)	2 (0,6%)
10. Gerir as actividades durante a aula	33 (9,5%)	158 (45,4%)	131 (37,6%)	21 (6%)	5 (1,4%)	2 (0,5%)
11. Estabelecer normas e mantê-las.	33 (9,5%)	136 (39,1%)	128 (36,8%)	36 (10,3%)	15 (4,3%)	2 (0,6%)
12. Lidar com as situações de indisciplina	16 (4,6%)	72 (20,7%)	104 (30%)	108 (31,1%)	47 (13,5%)	3 (0,9%)

QUADRO 33 - Frequências obtidas nos itens da dimensão pessoal
(início do ano)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
16. Saber se está a realizar eficazmente o seu trabalho.	23 (6,6%)	101 (28,9%)	150 (43%)	65 (18,6%)	10 (2,9%)	1 (0,3%)
22. Conciliar a vida profissional com a vida pessoal.	41 (11,8%)	108 (31%)	107 (30,7%)	66 (19%)	26 (7,5%)	2 (0,6%)
23. Ter tempo para realizar todas as actividades que a profissão lhe exige.	6 (1,7%)	62 (17,7%)	140 (40%)	109 (31,1%)	33 (9,4%)	0
25. Ter aulas assistidas.	6 (1,7%)	55 (16%)	100 (29,1%)	103 (29,9%)	80 (23,2%)	6 (1,7%)
30. Ver o seu trabalho valorizado socialmente.	18 (5,2%)	84 (24,1%)	142 (40,7%)	69 (19,8%)	36 (10,3%)	1 (0,3%)
31. Definir o seu papel como professor.	39 (11,1%)	125 (35,7%)	131 (37,4%)	38 (10,9%)	17 (4,9%)	0

QUADRO 34 - Frequências obtidas nos itens da dimensão relacional
(início do ano)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
ALUNOS						
13. Estar à vontade com os alunos.	119 (34,2%)	147 (42,2%)	63 (18,1%)	15 (4,3%)	4 (1,1%)	2 (0,6%)
14. Ser aceite pelos alunos.	51 (14,9%)	181 (52,9%)	89 (26%)	16 (4,7%)	5 (1,5%)	8 (2,3%)
15. Estabelecer uma relação positiva com os alunos.	72 (20,9%)	172 (49,7%)	78 (22,5%)	21 (6%)	3 (0,9%)	4 (1,1%)

(cont)

(cont)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
COLEGAS DE ESCOLA E ÓRGÃOS DE GESTÃO						
17. Integrar-se na escola.	96 (27,5%)	177 (50,7%)	63 (18,1%)	12 (3,4%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)
18. Trabalhar em conjunto com os colegas da escola.	144 (41,5%)	148 (42,7%)	42 (12,1%)	9 (2,6%)	4 (1,2%)	3 (0,9%)
19. Relacionar-se com os colegas da escola.	172 (49,4%)	144 (41,4%)	23 (6,6%)	8 (2,3%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)
20. Contactar com os órgãos de gestão da escola.	110 (31,5%)	158 (45,3%)	59 (16,9%)	20 (5,7%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)
PAIS DOS ALUNOS						
21. Contactar com os pais dos alunos.	67 (19,2%)	109 (31,2%)	133 (38,1%)	32 (9,2%)	8 (2,3%)	1 (0,3%)
PESSOAS RELACIONADAS COM O ESTÁGIO						
26. Relacionar-se com o orientador científico da Universidade.	51 (15,1%)	118 (34,9%)	104 (30,8%)	44 (13%)	21 (6,2%)	12 (3,4%)
27. Relacionar-se com o orientador pedagógico da Universidade.	68 (20,3%)	124 (37%)	87 (26%)	45 (13,4%)	11 (3,3%)	15 (4,3%)
28. Relacionar-se com os orientadores da escola .	121 (35,9%)	140 (41,5%)	62 (18,4%)	14 (4,2%)	0	13 (3,7%)
29. Relacionar-se com os colegas de estágio.	207 (61,6%)	104 (31%)	17 (5,1%)	4 (1,2%)	4 (1,2%)	14 (4%)

QUADRO 35 - Frequências obtidas nos itens da dimensão "condições de trabalho" (início do ano)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
24. Ter boas condições de trabalho.	13 (3,7%)	74 (21,1%)	135 (38,6%)	99 (28,3%)	29 (8,3%)	0

Uma análise da distribuição destes quadros permite-nos concluir que os aspectos considerados mais problemáticos têm a ver com a dimensão pessoal, nomeadamente ter aulas assistidas (P25), ter tempo (P23), ou ver o seu trabalho valorizado socialmente (P30).

Um outro aspecto, que aparece como muito problemático, é o lidar com as situações de indisciplina (P12). Aqui, é curioso notar que se antevê como muito mais problemático este aspecto, do que o item P11, que refere o estabelecer das normas e mantê-las. Se tivermos em conta apenas as duas últimas modalidades (*muito problemático* e *totalmente problemático*), este último aspecto seria o segundo mais problemático, logo a seguir às aulas assistidas. Depois, viriam a falta de tempo (P23), o conseguir materiais necessários (P5), o ter boas condições de trabalho (P24), o ver o seu trabalho valorizado socialmente (P31), a avaliação do trabalho dos alunos (P6), o conseguir motivá-los (P.1), o conseguir que aprendam (P8) e conciliar a vida pessoal e profissional (P22).

Se considerarmos, igualmente, a percentagem de frequências nas modalidades do *problemático*, *muito problemático* e *totalmente problemático*, verificamos que, em quase todas as dimensões, a maioria dos sujeitos tende a escolher uma destas três modalidades, nos diferentes itens. Só na dimensão relacional é que se verifica o inverso.

Na dimensão "ensino", verifica-se que são esperados como

bastante problemático os itens P1 (*motivar os alunos*) e P5 (*conseguir os materiais necessários*), como aliás já referimos, e ainda o P8 (*conseguir que os alunos progridam nas suas aprendizagens*), o mesmo acontecendo embora, talvez, com menos intensidade para o P2 (*adaptar aos alunos os conteúdos a leccionar*) e P3 (*utilizar de forma eficaz metodologias diversificadas*). Só no item que refere o domínio dos conteúdos a leccionar (P7), é que tal não acontece, parecendo os estagiários não esperarem vir a ter grandes problemas a este nível.

Os itens da dimensão relacional são aqueles, nos quais os estagiários esperam ter menos problemas. Se olharmos, agora, apenas as duas primeiras modalidades (*nada problemático e pouco problemático*), os 10 aspectos mais referidos são: relacionar-se com os colegas de estágio (P29) e com os colegas da escola (P19), trabalhar com eles (P18), integrar-se na escola (P17), contactar com os órgãos de gestão (P20), estar à vontade com os alunos (P13), relacionar-se com os orientadores da escola (P28), dominar os conteúdos a leccionar (P7), estabelecer uma relação positiva com os alunos (P15) e ser aceite por eles (P14). Vemos, assim, que, dos dez aspectos que se esperam menos problemáticos, nove deles têm a ver com a dimensão relacional. Dentro desta, a relação com os colegas da escola parece ser o esperado como mais fácil, seguido da relação com os alunos. Os aspectos, nos quais se espera um pouco mais de problemas, passam pelo contacto com os pais dos alunos (P21), seguido da relação com os orientadores (P26, P27, P28). Dentro destes, é com o orientador da escola que se espera ter menos problemas, sendo a relação com o orientador científico da Universidade, a mais temida. Tal não deixa de ser curioso, se pensarmos que este último tem, sobretudo, a ver com o domínio dos conteúdos a leccionar, aspecto no qual os estagiários da nossa amostra não esperam vir a experimentar grandes dificuldades. Uma

explicação possível passaria pelo facto de o orientador da escola ser o que está mais próximo, e que por isso pode acompanhar e apoiar mais o estagiário. Nos outros orientadores, menos presentes, ressaltaria, sobretudo, a função avaliativa.

Tratando-se de dados ordinais, realizámos uma análise de correspondências múltiplas,⁴³ a partir da qual conseguimos interpretar os três primeiros eixos. Destes, o primeiro apresenta um valor próprio de 0,29, o que, segundo Cibois (1984), revela uma boa ligação entre as questões. Este eixo distingue-se pela percentagem de inércia que explica (10,1%), enquanto que o segundo e o terceiro eixo explicam 5,5% e 3,1% respectivamente.

Os dois primeiros eixos definem-se por separar as modalidades, em função do grau de problematicidade que indicam⁴⁴. Desta forma, enquanto que o **primeiro** vai opor as modalidades do *muito problemático* e *totalmente problemático* às modalidades do *nada problemático* e *pouco problemático*, o **segundo** separa as modalidades que exprimem um grau de problematicidade moderado (as modalidades intermédias do *pouco problemático* e *problemático*) às modalidades dos extremos (*nada problemático* / *muito problemático* e *totalmente problemático*). A Figura 17 permite-nos visualizar a forma como as diferentes modalidades se dispõem, no espaço definido por esses dois

⁴³ Como algumas das modalidades das variáveis apresentavam uma frequência muito baixa, optámos por agrupá-las com a modalidade mais próxima, de forma a não termos modalidades com uma percentagem de frequência inferior a 5%. Por exemplo, no primeiro item (motivar os alunos) juntámos a modalidade do *nada problemático* com a do *pouco problemático* e a do *totalmente problemático* com a do *muito problemático*. Desta forma, de 148 modalidades passamos a ter 120. Como as *não respostas* apresentavam, também, uma frequência relativamente baixa na maioria dos itens, optámos por as ventilar, ou seja, os sujeitos que não respondem a um item são distribuídos, aleatoriamente, pelas outras modalidades.

⁴⁴ No Anexo 6 apresentamos os quadros com as variáveis activas e ilustrativas que caracterizam cada factor (do Quadro 1 ao Quadro 8).

eixos⁴⁵ :

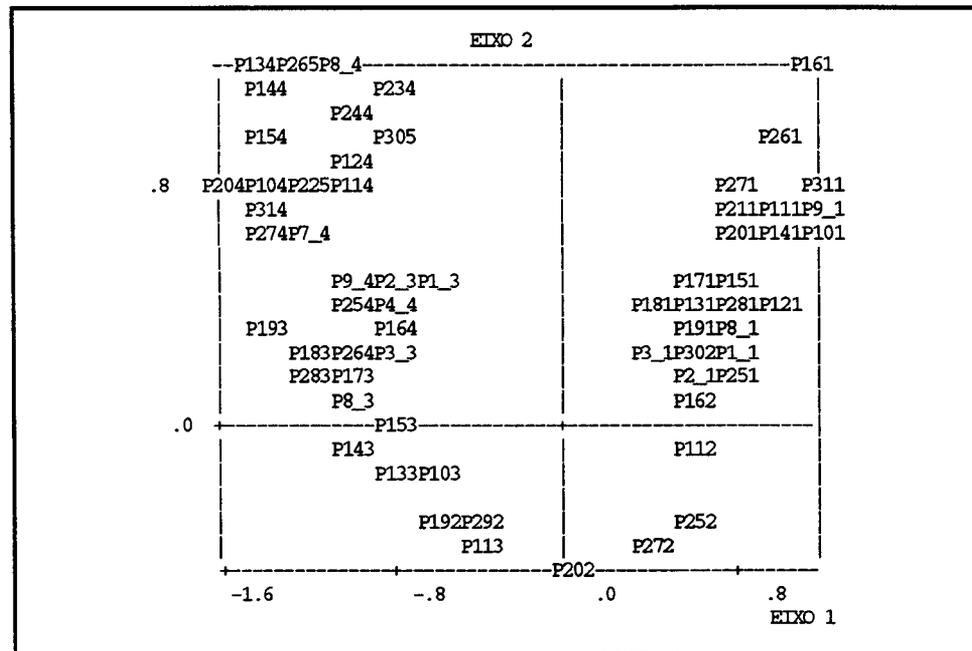


FIGURA 17 - Plano factorial do 1º e 2º eixos dos problemas esperados (início do ano)

Se neste plano factorial projectarmos as modalidades das variáveis pessoais e da motivação⁴⁶, juntamente com as variáveis "imagem da profissão", "imagem fácil", "imagem atraente" e "soma das diferenças real/ideal", obtemos a Figura 18, na qual podemos visualizar a forma como o primeiro eixo coloca, dum lado, o não admitir deixar uma profissão (MUD3) que agrada muito (AGR1), sobretudo, pela relação com os alunos. A profissão desagrada, pela falta de perspectivas profissionais ((D114). Do lado das modalidades do *muito problemático* e *totalmente problemático*, aparece o ficar indeciso (MUD2) ou aceitar

⁴⁵ Nos identificadores o P indica que é um item referente à questão sobre os aspectos que esperam vir a ser eventualmente problemáticos. Os dois números seguintes indicam qual o número do item e o número final, a intensidade da modalidade, correspondendo o 1 à modalidade do *nada problemático* e o 5 à do *totalmente problemático*.

⁴⁶ Os aspectos que agradam ou desagradam na profissão não aparecem projectados na figura, para facilitar a legibilidade desta. Tal como em relação à outras variáveis, as modalidades significativas aparecem em anexo, nos quadros que referem as modalidades da motivação em cada factor (Anexo 6, Quadros 2, 6 e 8).

deixar (MUD1) uma profissão que desagrada (AGR4) ou que gera indiferença (AGR3). Os motivos pela qual a profissão agrada, e que aparecem como significativos deste lado do eixo, são o transmitir conhecimentos e a possibilidade de actualização contínua. Os motivos que desagradam são a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de emprego.

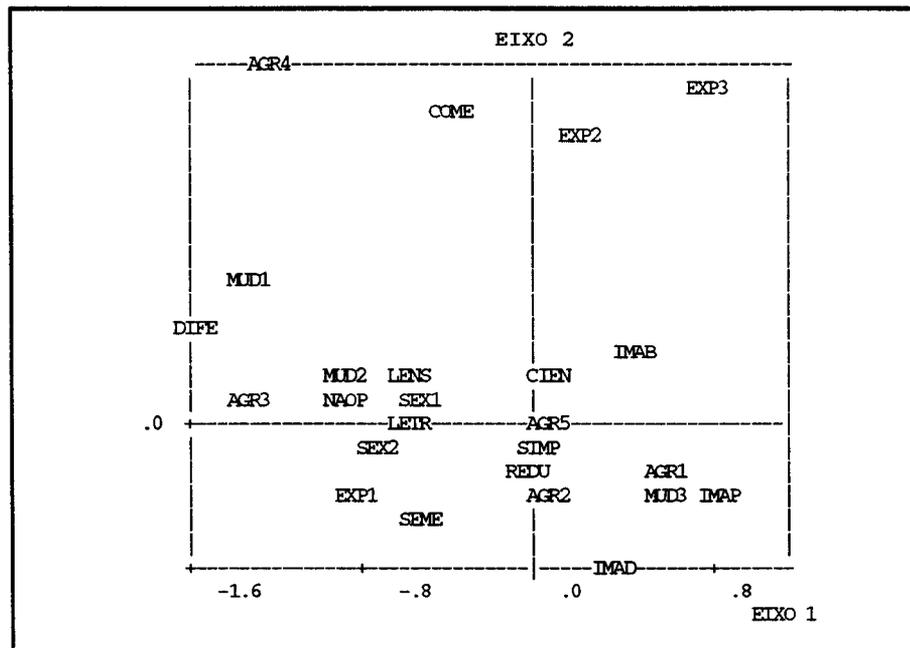


FIGURA 18 - Variáveis e modalidades ilustrativas projectadas no plano factorial do 1º e 2º eixos dos problemas esperados (início do ano)

Desta forma, podemos concluir que o espaço definido pelo 1º eixo separa as pessoas, não só em função de a profissão agradar, como também dos aspectos que motivam esse agrado. E não deixa de ser curioso que, associado ao esperar-se poucos problemas, esteja a relação com os alunos ou o contribuir-se para a construção da sociedade, enquanto que o valorizar-se a transmissão de conhecimentos e a actualização contínua surgem próximas da expectativa de um maior número de problemas.

Por seu lado, o segundo eixo separa o ter experiência (COME) do não ter (SEME)⁴⁷.

O primeiro factor vai ainda colocar do lado do *nada problemático* os itens que nos indicam uma imagem mais positiva da profissão (IMAP). Em termos de imagem de si como professores, este factor separa os que têm uma imagem de satisfação e confiança profissional, dos que têm medo de fracassar, se sentem cansados e inseguros perante os alunos e o orientador, colocando do lado do muito problemático uma maior diferença entre o "Eu real" e o "Eu ideal" (DIFE).

No **terceiro factor**, passa-se algo um pouco diferente. Este define-se, não apenas pela oposição de modalidades de diferente intensidade, mas pela categoria de problemas que os itens indicam, aparecendo uma separação entre aquilo que se passa dentro da sala de aula (tendo, sobretudo, a ver com a relação com os alunos), e aquilo que acontece fora dela. É assim que, dum dos lados, vamos encontrar as modalidades de *total problemático* e *muito problemático* para os itens que referem aspectos relacionados com a integração na escola (P17), a relação com os colegas (P19, P18, P29), com os orientadores (P26, P28, P58) e órgãos de gestão (P20), a preparação da actividade lectiva (P4, P5) ou a relação entre a vida pessoal e a vida profissional (P22), as condições de trabalho (P22) e o ser valorizado socialmente (P31), enquanto que as modalidades de *nada problemático* ou *pouco problemático* aparecem ligadas a itens mais relacionados com a relação com os alunos (P15, P14, P13), com a prática lectiva (P1, P8, P3, P7) e com a gestão da sala de aula (P12, P10, P9, P11). Do outro lado do

⁴⁷ Como se pode ver no gráfico, o eixo 1, embora coloque próximos os sujeitos sem experiência (EXP1) ou que têm até 5 anos de experiência (EXP2), opõe aqueles que têm mais de 6 anos de experiência (EXP3), estando estes próximos da expectativa de poucos ou nenhuns problemas.

factor, inverte-se a situação.

Uma referência especial merece o item da avaliação pessoal (P16). Este aparece como *muito/totalmente problemático* do lado em que são, também, esperados, como difíceis, os aspectos relacionados com o que se passa dentro da sala de aula.

Em termos das variáveis pessoais ilustrativas, este eixo coloca os estagiários da área de Letras do lado em que não são esperados como problemáticos os aspectos da gestão da sala de aula e da prática lectiva. O mesmo acontece com os estagiários que já têm mais de seis anos de experiência. Estes esperam, assim, ter problemas, sobretudo na relação com os colegas, orientadores e órgãos de gestão, no conciliar a vida pessoal e profissional e no conseguir os materiais necessários.

As modalidades das variáveis, indicadoras dos motivos pelos quais a profissão desagrada, que aparecem correlacionadas com este factor, confirmam a interpretação que dele fizemos. Assim, do lado em que são problemáticos os aspectos da valorização social e da relação com os colegas, é significativo a profissão desagradar pela falta de trabalho em equipa e a dificuldade de emprego. Do lado em que é problemático o que se passa dentro da sala de aula, o que mais desagrada é o desinteresse dos alunos.

A classificação automática, feita com estes três eixos, levou-nos a identificar 6 classes, com um quociente de inércia de .71, que resumimos no quadro seguinte ⁴⁸.

⁴⁸ No Anexo 6, encontram-se os respectivos Quadros (do 10 ao 12) com as variáveis activas e ilustrativas, ordenadas em função dos respectivos valores-testes.

QUADRO 36 - Modalidades activas que caracterizam as classes dos problemas esperados (início do ano)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO PELAS MODALIDADES ACTIVAS
1	114	Modalidades intermediárias (<i>pouco problemático</i> e <i>problemático</i>) à excepção do lidar com a indisciplina (P12) que aparece como <i>muito problemático</i> . <i>Pouco problemático</i> aparece nos itens que têm a ver com a dimensão relacional (P19, P18, P28, P20, P17, P13, P29, P27, P14, P15, P26) e com o dominar os conteúdos a leccionar (P7). Aspectos da dimensão pessoal (P31, P30, P16), da dimensão "gestão" (P11, P9), da dimensão "ensino" (P2, P8), condições de trabalho (P24) e relação com os pais (P21) aparecem como <i>problemáticos</i> .
2	43	<i>Muito problemático</i> e <i>totalmente problemático</i> os itens: conseguir que os alunos aprendam (P8), adaptar os conteúdos (P2), manter os alunos ocupados(P9), avaliar o seu próprio trabalho (P16). Modalidade do <i>nada problemático</i> em itens que têm a ver com aspectos exteriores à sala de aula: relações com orientadores (P27, P28), com os colegas (P18, P19, P29), com os pais dos alunos (P21), com os órgãos de gestão (P20), o integrar-se na escola (P17) e o conseguir os materiais necessários ao seu trabalho (P5))
3	71	Modalidade do <i>nada problemático</i> nos itens que referem a relação com os colegas (P19 e P18, P29) o integrar-se na escola (P17), as relações com os orientadores (P28) e com os alunos (P13, P15) e aspectos da dimensão "ensino" (P3, P2, P1, P8). A modalidade do <i>pouco problemático</i> aparece ligada a itens da dimensão pessoal (P16, P31, P30) e da dimensão "gestão" (P11, P10, P9). Surge ainda ligada ao avaliar os alunos (P16), ao ser aceite por estes (P12) e à relação com o orientador pedagógico (P27) e científico (P26). No item <i>aulas assistidas</i> (P25) aparece a modalidade do <i>problemático</i> e no lidar com indisciplina (P12) aparece, igualmente, a modalidade do <i>problemático</i> e a do <i>nada problemático</i> .

(cont)

(cont)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO PELAS MODALIDADES ACTIVAS
3		Ausentes estão as variáveis P4, P5 e P7, que têm a ver com a preparação e planificação das aulas, P20 (órgãos de gestão), P21 (relações com os pais), P22 (relação entre a vida pessoal e profissional), P23 (ter tempo) e P24 (condições de trabalho).
4	43	Modalidade do <i>nada problemático</i> em praticamente todos os itens. Nos itens que indicam o avaliar-se (P16), ser valorizado socialmente (P30), estabelecer normas (P11) e avaliar os alunos (P6) aparece, também, a modalidade do <i>pouco problemático</i> . Não aparecem os itens P4, P5 e P22.
5	42	A relação com os alunos (P14,P15,P13), o gerir actividades (P10) e o manter os alunos ocupados (P9) aparecem como <i>problemáticos</i> . Com a modalidade de <i>problemático/muito/totalmente</i> , aparecem itens que referem a relação com os colegas da escola (P19 e P18) e com os colegas de estágio (P29). Espera-se que sejam <i>pouco problemáticas</i> as relações com órgãos de gestão (P20), orientadores (P27 e P26) e também o integrar-se na escola (P17). Como <i>totalmente problemático</i> , surgem itens da dimensão pessoal: ter tempo (P23), aulas assistidas (P25), vida pessoal e profissional (P22), valorizado socialmente (P30), defender o seu papel como professor (P31). Ausentes estão quase todas os itens da dimensão ensino (só surge P4 e P8) e também os itens: lidar com a indisciplina (P12), estabelecer normas (P11) e o avaliar-se (P16).
6	37	Predomínio das modalidades do <i>muito problemático</i> e <i>totalmente problemático</i> , em quase todos os itens. Ausentes apenas as variáveis P5 (conseguir os materiais de que necessita), P6 (avaliar alunos), P17 (integrar-se na escola), P19 (relacionar-se com os colegas da escola), P21 (contactar pais), P22 (conciliar vida pessoal com a profissional) e P29 (relações com colegas de estágio).

A 3ª e a 4ª classe são as que agrupam os estagiários que esperam ter menos problemas em relação aos aspectos inquiridos, sendo isso mais notório na classe 4. Nesta aparecem, de forma significativa, mais sujeitos com experiência profissional. É a classe em que a imagem da profissão aparece como mais positiva, em conjunto com a variável "profissão atraente" (cf. Quadro 37).

QUADRO 37 - Caracterização das classes dos problemas esperados segundo as variáveis "imagem da profissão", "profissão atraente" e "profissão fácil" (início do ano)

CLASSE	VARIÁVEIS	MÉDIAS CLASSE	MÉDIA GERAL	VALOR-TESTE (p)	
3	"imagem da profissão"	49,5	46.8	3.35	(.000)
	"profissão fácil"	11,9	10.8	2.84	(.002)
4	"imagem da profissão"	50,1	46.8	3.04	(.001)
	"profissão atraente"	17.5	10.8	2.57	(.005)
5	"imagem da profissão"	43,5	46,7	2.90	(.002)
	"profissão atractiva"	15,7	16,5	3.10	(.001)
6	"imagem da profissão"	41	46,8	4.37	(.000)
	"profissão fácil"	8,2	10,8	4.62	(.000)

É também aqui que aparece uma menor diferença entre a descrição do "Eu Real" e a do "Eu Ideal" (cf. Quadro38), caracterizando-se a imagem que dão de si como professores por itens, que descrevem o professor como satisfeito consigo, confiante nas suas capacidades e centrado nos alunos .

QUADRO 38- Caracterização das classes dos problemas esperados segundo a variável "soma das diferenças real/ideal" (início do ano)

CLASSE	MÉDIAS CLASSE	VALOR-TESTE	(p)
2	82.9	2.86	(.000)
3	59.4	4.07	(.000)
4	55.6	3.98	(.000)
5	81.1	2.43	(.008)
6	94.2	5.32	(.000)
MÉDIA GERAL DA AMOSTRA	71.5		

Na classe 3, embora também se espere vir a ter poucos problemas, aparece, para além da modalidade do *nada problemático*, a do *pouco problemático*, para itens ligados à dimensão "gestão" e à dimensão pessoal. Para além disso, associado ao item *lidar com a indisciplina*, se aparece a modalidade do *nada problemático*, também surge o *problemático*. No item *ter aulas assistidas*, aparece a modalidade de *problemático*, sendo talvez este o aspecto que mais a diferencia da classe 4. A imagem que têm da profissão é, tal como na classe 4, positiva, mas agora este aspecto vem associado a valores mais altos na variável "profissão fácil" (Quadro 37). Daí, ser a classe na qual o ser professor é vivido como menos esgotante e menos problemático. Também aqui, a diferença entre o "Eu real" e o "Eu ideal" é pequena (Quadro 38).

A classe 1, que tem um número de elementos muito superior às outras, caracteriza-se pelas modalidades do *problemático* e *pouco*

problemático. Esta última modalidade tem a ver, sobretudo, com a dimensão relacional, enquanto que o *problemático* aparece mais ligado às variáveis da dimensão "ensino", "gestão" e "condições de trabalho".

A 5ª e 6ª classes são as que agrupam os sujeitos que esperam ter mais problemas. Diferenciam-se, porque enquanto que os sujeitos da classe 6 esperam ter muitos problemas em quase todos os aspectos, embora com menor incidência nas relações com os colegas, na classe 5 são esperadas como mais problemáticas exactamente as relações com os colegas e, também, com os orientadores, órgãos de gestão e, ainda, os aspectos da dimensão pessoal. A relação com os alunos, na classe 5, é apenas problemática, o mesmo acontecendo com os dois itens da dimensão "gestão" que aparecem (está ausente o lidar com a indisciplina). Da dimensão "ensino", também só estão dois itens (P4, P8), embora sejam olhados como *muito problemáticos*. Esta classe parece assim ser a que reúne os sujeitos que esperam que o que se passa fora da sala de aula seja muito problemático, que a relação com os alunos seja problemática, não se diferenciando do resto da amostra na dimensão "ensino". Talvez por isso, não aparece o aspecto da auto-avaliação.

Estas duas classes distinguem-se ainda em função da área de licenciatura, da imagem que têm da profissão e de si próprios, enquanto professores. Assim, a classe 5 parece ter uma percentagem significativa de estagiários de cursos de Letras, enquanto que, na classe 6, parece ser significativamente maior a percentagem dos sujeitos dos cursos de Ciências.

Ambas as classes englobam sujeitos com uma imagem negativa da profissão (Quadro 37). No entanto, enquanto que, na classe 5, ela aparece como pouco atractiva, negativa e desinteressante, na classe 6, onde a variável "imagem da profissão" é ainda mais negativa, é o aspecto do

mal estar e da tensão que ressalta (cf. Quadro 37). Os estagiários destas duas classes caracterizam-se ainda por ter diferenças mais acentuadas (Quadro 38) entre o que são e o que gostariam de ser, sendo esta diferença também maior na classe 6. Nesta classe, os sujeitos identificam-se mais com os itens que referem mal estar com os alunos, cansaço, medo de falhar e ainda algum receio dos orientadores. Na 5ª classe, aparecem, como característicos da descrição, o receio e o mal estar na relação com os orientadores e os superiores, o que, aliás, está de acordo com os aspectos em que esperam vir a ter mais problemas.

A 2ª classe é a que congrega os sujeitos que esperam que os aspectos exteriores à sala de aula, nomeadamente a relação com orientadores, colegas e a integração na escola, não sejam problemáticos e que aquilo que se passa dentro desta o seja. Descrevem-se a si próprios como tendo mais medo de fracassar no seu trabalho (R25) do que o resto da amostra e, também, como estando menos satisfeitos consigo (R51). Constituem, além disso, uma das classes com maior diferença entre o "Eu real" e o "Eu ideal" (Quadro 38). Talvez por isso, esperem que a avaliação do seu trabalho seja problemática.

A análise destas classes permite-nos dar conta da grande diversidade de expectativas existentes, em relação aos problemas que os estagiários esperam vir a enfrentar. Por sua vez, estas parecem ter a ver com a imagem que os sujeitos têm da profissão e de si próprios, nomeadamente, com a diferença entre "Eu real" e "Eu ideal". O ter ou não leccionado, anteriormente ao estágio, parece levar, igualmente, ao esperar-se menos problemas, sobretudo se se tem mais de seis anos de experiência.

Curiosamente, não existem nestas seis classes diferenças significativas, em função das variáveis da motivação para a profissão.

3.4.2. Fim do ano de estágio

Nos quadros seguintes, apresentamos as frequências e as respectivas percentagens, que nos indicam o grau de problematidade com que os diferentes aspectos foram percebidos pelos estagiários da nossa amostra.

QUADRO 39 - Frequências dos itens da dimensão "ensino" (fim do ano)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
ANTES						
2. Adaptar aos alunos os conteúdos que lecciona	27 (8,4%)	127 (39,4%)	133 (41,3%)	33 (10,2%)	2 (0,6%)	0
4.Preparar e planificar as suas aulas	54 (16,8%)	157 (48,8%)	82 (25,5%)	21 (6,5%)	7 (2,2%)	1 (0,3%)
5.Conseguir os materiais necessários às actividades que pretende realizar.	31 (9,6%)	112 (34,8%)	92 (28,6%)	73 (22,7%)	13 (4%)	1 (0,3%)
7. Dominar os conteúdos a leccionar.	122 (37,9%)	143 (44,4%)	51 (15,8%)	5 (1,6%)	1 (0,3%)	0
DURANTE						
1. Motivar os alunos	20 (6,2%)	110 (34,2%)	145 (45%)	46 (14,3%)	1 (03%)	0
3. Utilizar de forma eficaz metodologias diversificadas.	24 (7,5%)	144 (44,7%)	114 (35,4%)	38 (11,8%)	2 (0,6%)	0

(cont)

(cont)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
8. Conseguir que os alunos progredam nas suas aprendizagens.	9 (2,8%)	103 (32%)	172 (53,4%)	32 (9,9%)	5 (1,6%)	1 (0,3%)
DEPOIS						
6. Avaliar o trabalho dos alunos.	19 (5,9%)	139 (43,2%)	106 (32,9%)	50 (15,5%)	7 (2,2%)	1 (0,3%)

QUADRO 40 - Frequências dos itens da dimensão "gestão da sala de aula"
(fim do ano)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
9. Conseguir manter os alunos ocupados durante a aula.	56 (17,4%)	150 (46,6%)	86 (26,6%)	28 (8,7%)	2 (0,6%)	0
10. Gerir as actividades durante a aula	46 (14,3%)	185 (57,5%)	70 (21,7%)	19 (5,9%)	0	2 (0,6%)
11. Estabelecer normas e mantê-las.	59 (18,3%)	128 (39,8)	99 (30,7%)	31 (9,6%)	3 (0,9%)	2 (0,6%)
12. Lidar com as situações de indisciplina	52 (16,1%)	97 (31,1%)	111 (34,5%)	49 (15,2%)	11 (3,4%)	2 (0,6%)

QUADRO 41 - Frequências dos itens da dimensão pessoal (fim do ano)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
16. Saber se está a realizar eficazmente o seu trabalho.	31 (9,6%)	146 (45,3%)	108 (33,5%)	32 (9,9%)	4 (1,2%)	1 (0,3%)
22. Conciliar a vida profissional com a vida pessoal.	33 (10,2%)	92 (28,6%)	118 (36,6%)	49 (15,2%)	30 (9,3%)	0
23. Ter tempo para realizar todas as actividades que a profissão lhe exige.	12 (3,7%)	52 (16,1%)	107 (33,2%)	106 (32,9%)	45 (14%)	0
25. Ter aulas assistidas.	19 (5,9%)	104 (32,3%)	113 (35,1%)	61 (18,9%)	25 (7,8%)	0
30. Ver o seu trabalho valorizado socialmente.	21 (6,5%)	110 (34,2%)	115 (35,7%)	58 (16,1%)	23 (7,1%)	1 (0,3%)
31. Definir o seu papel como professor.	43 (13,4%)	126 (39,1%)	126 (39,1%)	23 (7,1%)	4 (1,2%)	0

QUADRO 42 - Frequências dos itens da dimensão relacional (fim do ano)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
ALUNOS						
13. Estar à vontade com os alunos.	185 (57,5%)	104 (32,3%)	30 (9,3%)	3 (0,9%)	0	0
14. Ser aceite pelos alunos.	163 (50,6%)	125 (38,8%)	30 (9,3%)	4 (1,2%)	0	0
15. Estabelecer uma relação positiva com os alunos.	169 (52,5%)	126 (39,1%)	19 (5,9%)	6 (1,9%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)

(cont)

(cont)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
COLEGAS DA ESCOLA E ÓRGÃOS DE GESTÃO						
17. Integrar-se na escola.	156 (48,4%)	121 (37,6%)	30 (9,3%)	13 (4%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)
18. Trabalhar em conjunto com os colegas da escola.	140 (43,5%)	116 (36%)	44 (13,7%)	17 (5,3%)	5 (1,6%)	0
19. Relacionar-se com os colegas da escola.	178 (55,3%)	106 (32,9%)	26 (8,1%)	10 (3,1%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)
20. Contactar com os órgãos de gestão da escola.	132 (41%)	117 (36,3%)	51 (15,8%)	16 (5%)	4 (1,2%)	2 (0,6%)
PAIS DOS ALUNOS						
21. Contactar com os pais dos alunos.	87 (27%)	107 (33,2%)	76 (23,6%)	23 (7,1%)	11 (3,4%)	18 (5,6%)
PESSOAS RELACIONADAS COM O ESTÁGIO						
26. Relacionar-se com o orientador científico da Universidade.	106 (32,9%)	132 (41%)	48 (14,9%)	23 (7,1%)	13 (4%)	0
27. Relacionar-se com o orientador pedagógico da Universidade.	119 (37%)	124 (38,5%)	43 (13,4%)	18 (5,6%)	7 (2,2%)	11 (3,4%)
28. Relacionar-se com os orientadores da escola .	162 (50,3%)	101 (31,4%)	38 (11,8%)	15 (4,7%)	4 (1,2%)	2 (0,6%)
29. Relacionar-se com os colegas de estágio.	179 (55,6%)	88 (27,3%)	30 (9,3%)	15 (4,7%)	10 (3,1%)	0

QUADRO 43 - Frequências dos itens da dimensão "condições de trabalho"
(fim do ano)

	N. PROB.	P.PROB.	PROB.	M.PROB.	T.PROB.	N.RESP.
24. Ter boas condições de trabalho.	15 (4,7%)	89 (27,6%)	116 (36%)	77 (23,9%)	24 (7,5%)	1 (0,3%)

Baseando-nos nas modalidades do *muito problemático* e *totalmente problemático*, o item que os estagiários perceberam como bastante mais problemático é o ter tempo (P23). Surgem depois, por ordem decrescente, as condições de trabalho (P24), o conseguir os materiais necessários (P5), o ter aulas assistidas (P25), o ver o seu trabalho valorizado socialmente (P30), o conciliar a vida pessoal com a vida profissional (P22), os problemas de indisciplina (P12), o avaliar os alunos (P6), o motivá-los (P1) e o utilizar métodos diversificados (P3). Os itens que referem os aspectos considerados como mais problemáticos têm, sobretudo, a ver com a dimensão pessoal, com grande realce para a falta de tempo, as condições de trabalho e alguns aspectos da dimensão "ensino".

Se tivermos em conta, também, a modalidade do *problemático*, há outros itens com percentagens também altas: conseguir que os alunos progridam na aprendizagem (P8), adaptar-lhes os conteúdos a leccionar (P2) e definir o próprio papel (P31). Quanto aos aspectos considerados como *pouco problemático* ou *nada problemático*, eles pertencem, quase todos, à dimensão relacional.

Comparando estes resultados com as respostas obtidas no início do ano, podemos extrair as seguintes conclusões:

- os estagiários da nossa amostra tendem a perceber a sua

experiência como menos problemática do que o esperado. A diferença é muito significativa ($p < .000$) para quase todas as variáveis⁴⁹. No item P19 (relações com os colegas da escola) a diferença não é significativa e nos itens P18 (trabalhar com os colegas), P22 (relação entre a vida pessoal e profissional), P23 (ter tempo) e P29 (relação com os colegas de estágio) a diferença vai no sentido do mais problemático. Todavia, só neste último item, é que essa diferença tem significado estatístico ($p = .000$);

- apesar de menos do que era esperado, não deixa de haver uma grande percentagem de sujeitos que refere ter vivido como problemáticos muitos dos aspectos referidos;
- em relação aos aspectos esperados como muito problemáticos e aqueles que realmente o são, salientam-se os itens da dimensão "gestão", nos quais é agora maior a percentagem dos que referem ter experimentado poucos ou nenhuns problemas, à excepção do item P12 (lidar com os problemas de indisciplina). A percentagem, relativamente elevada, de sujeitos que referem ter vivido esse aspecto como problemático, não será expressão da dificuldade de encontrar a distância certa na relação com os alunos e da insegurança de quem não sabe como assumir a autoridade? Daí que, se este aspecto tem muitas vezes a ver com a falta do conhecimento necessário para lidar com a gestão da sala de aula, ele passe, também, pelo aprender a controlar os seus próprios sentimentos. Note-se, no entanto, que embora este seja um dos aspectos mais difíceis, quando o comparamos com as

⁴⁹ Nos itens P20 (relações com órgãos de gestão) e P24 (condições de trabalho), esta é apenas significativa, sendo respectivamente $p = .03$ e $p = .02$.

exepctativas iniciais, constata-se que o foi bastante menos. É o que se pode ver representado na Figuras 19. Algo de semelhante (Figura 20) acontece com o item P25 (ter aulas assistidas) .

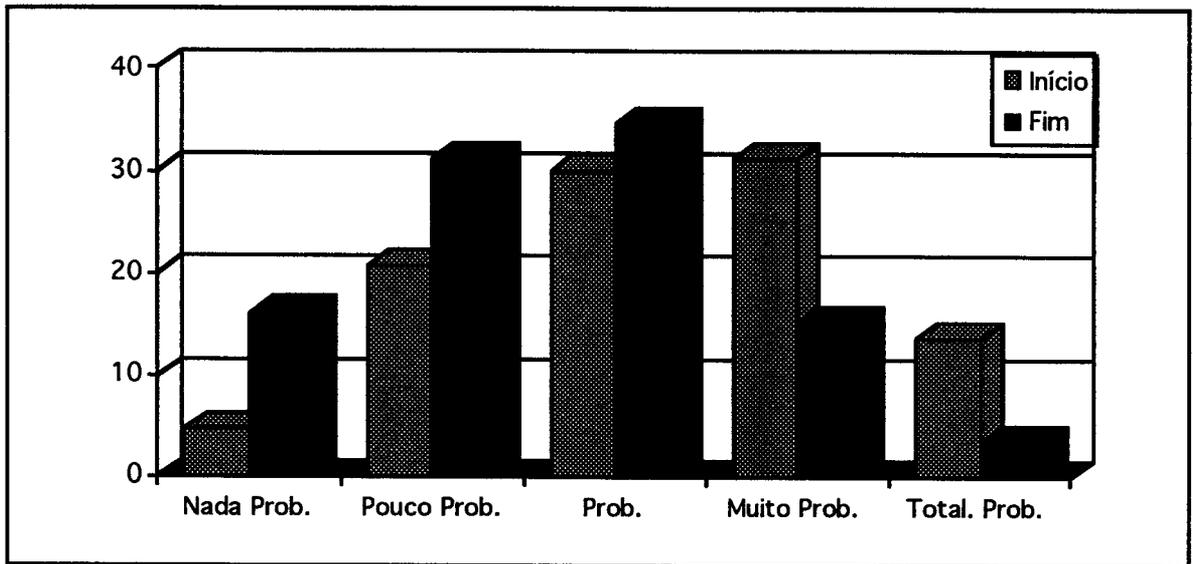


FIGURA 19 - Percentagens das modalidades do item *lidar com os problemas de indisciplina*, obtidas no início e fim do ano (p = 0.000)

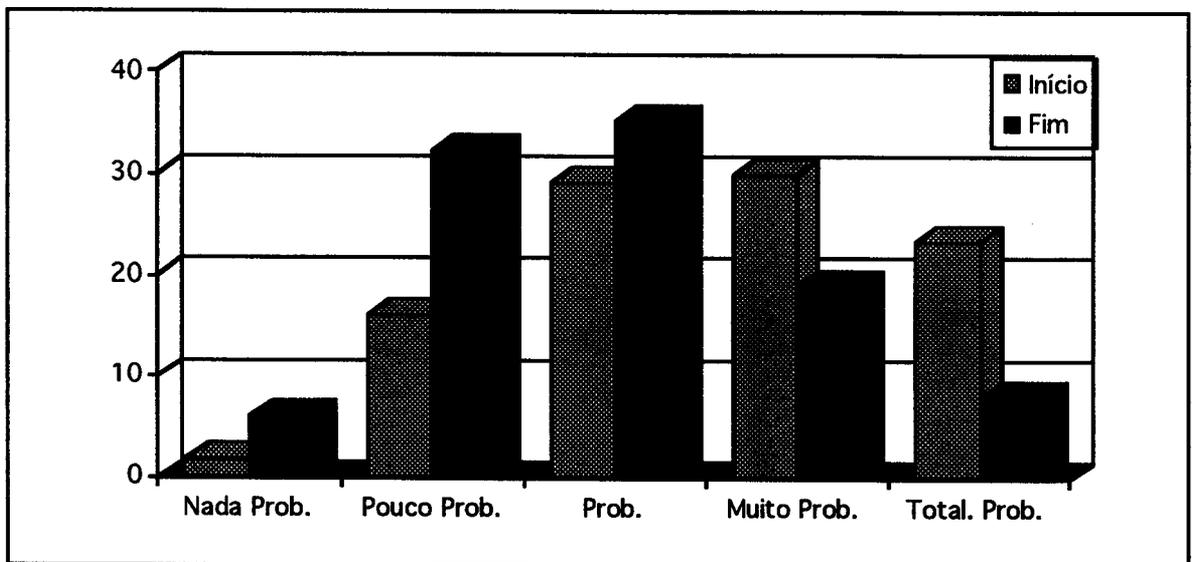


FIGURA 20 - Percentagens das modalidades do item *ter aulas assistidas*, obtidas no início e fim do ano (p = 0.000)

- De acordo com as respostas do início do ano, são as relações com os outros que são vividas como menos problemáticas. Dentro destas, são de realçar as relações com os colegas da escola. Como já referimos, num dos itens (P19 - relacionar-se com os colegas da escola) a diferença, apesar de ser no sentido do menos problemático, não é significativa. No outro (P18 - trabalhar com os colegas da escola) a diferença, apesar de também não ter significância estatística, vai na direcção oposta. É ainda de destacar o facto de as relações com os colegas de estágio terem sido mais problemáticas do que era esperado, facto a que não será certamente alheio o processo de avaliação e de classificação, que o estágio implica.

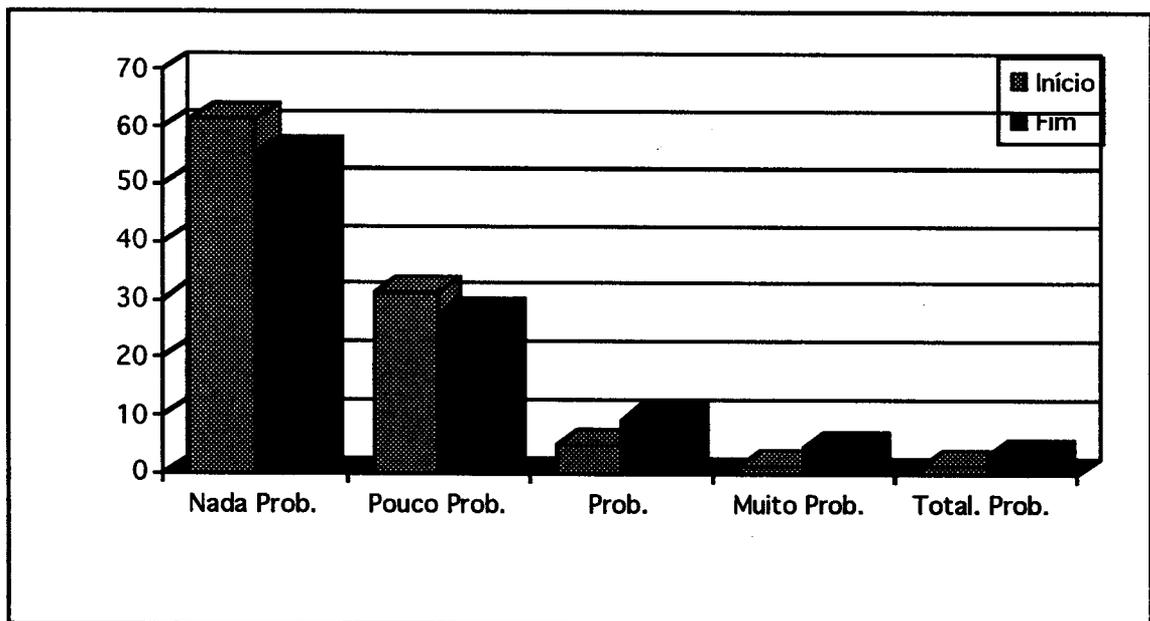


FIGURA 21 - Percentagens das modalidades do item *relacionar-se com os colegas de estágio*, obtidas no início e fim do ano ($p= 0.002$)

No questionário do fim do ano, pedíamos aos sujeitos que indicassem as causas a que atribuíam os problemas enfrentados. No

quadro seguinte, surgem as frequências com que as diferentes causas foram escolhidas em primeiro lugar⁵⁰.

QUADRO 44 - Causas a que são atribuídos, em primeiro lugar, os problemas enfrentados

CAUSA 1*	EFFECTIVOS			HISTOGRAMA DOS PESOS
	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	
CA_1 - falta experiência	88	27.33	30.03	*****
CA_2 - formação inadeq	41	12.73	13.99	*****
CA_3 - formação insufec	2	.62	.68	*
CA_4 - falta de apoio	18	5.59	6.14	***
CA_5 - muito trab	67	20.81	22.87	*****
CA_6 - caract da prof.	7	2.17	2.39	**
CA_7 - maneira de ser	3	.93	1.02	*
CA_8 - ausência competênc.	1	.31	.34	*
CA_9 - dif reforma	11	3.42	3.75	**
CA10 - novidade sit	9	2.80	3.07	**
CA11 - realidade dif	9	2.80	3.07	**
CA12 - ser estagiário	2	.62	.68	*
CA13 - caract turmas	26	8.07	8.87	*****
CA14 - amb escola	2	.62	.68	*
CA15 - condições trab	7	2.17	2.39	**
TOTAL	293	90.99	100.00	

A análise deste quadro permite-nos concluir que as causas mais referidas são a falta de experiência, o ter muito trabalho, uma formação inadequada e as características das turmas com que trabalharam. É curioso verificar-se que a formação é considerada muito mais inadequada do que insuficiente, o que nos pode fazer supor que os estagiários que referem este aspecto não foram capazes de transferir para a sala de aula o que aprenderam na formação mais académica.

Tal como tínhamos feito no início do ano, submetemos os dados a uma análise de correspondências múltiplas⁵¹, para identificar os factores

⁵⁰ Neste quadro, apenas apresentamos as frequências das causas escolhidas em primeiro lugar. As frequências das 2^o e 3^a escolhas encontram-se no Quadro 13 (Anexo 6).

⁵¹ Como a distribuição de frequências apresentava diferenças consideráveis, em relação às obtidas nos resultados da primeira fase, tivemos de fazer novos reagrupamentos, de forma a não termos modalidades com uma percentagem de frequência inferior a 5%. Assim, passámos de 136 modalidades para 121. Tal como tínhamos procedido inicialmente, optámos por ventilar as *não respostas*. Apesar destas alterações, os factores que obtivemos são semelhantes aos referidos na análise dos dados de Setembro, motivo

a utilizar na classificação automática. Esta permitiu-nos identificar novamente 6 classes, com um quociente de inércia de .74. Estas não são bem idênticas às definidas no início do ano, para o mesmo conjunto de itens⁵². Começamos, por isso, por apresentar um quadro com a sua caracterização, para, depois, passarmos à comparação das duas classificações.

QUADRO 45 - Modalidades activas que caracterizam as classes dos problemas experimentados (fim do ano)⁵³

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO PELAS MODALIDADES ACTIVAS
Classe 1	86	Estagiários desta classe experimentam como <i>nada problemático</i> os itens da dimensão relacional (P26, P27, P28, P20, P17, P18, P19, P29, P14, P13, P15, P21). As condições de trabalho são também <i>nada/pouco problemáticas</i> . Alguns aspectos da dimensão pessoal: P30 (ser valorizado socialmente), P31 (definir o seu papel como professor), P25 (ter aulas assistidas) e P11 (estabelecer normas) são vividos como <i>pouco problemáticos</i> .
Classe 2	87	A modalidade do <i>problemático</i> surge com os itens: valorizado socialmente (P30), ter aulas assistidas (P25), ter tempo (P23), lidar com a indisciplina (P12), ter boas condições de trabalho (P24) e motivar os alunos (P1).

(cont)

pelo qual não repetimos a sua apresentação. De relevante, há o facto de os factores deixarem de separar os sujeitos, em função destes terem ou não experiência profissional, o que, obviamente, se reflecte também na classificação.

⁵² É importante não esquecer que, no início do ano, embora fossem os mesmos itens, a questão era dirigida em relação às expectativas para o ano que se ia iniciar, enquanto que, agora, se tratava de saber quais os problemas que os sujeitos experimentaram realmente.

⁵³ Os quadros com as modalidades e com as variáveis que caracterizam cada classe, bem como os respectivos valores, encontram-se no Anexo 6, (Quadro 15 ao Quadro 18).

(cont)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO PELAS MODALIDADES ACTIVAS
Classe 2	87	Itens da dimensão relacional (relação com os orientadores-P26, P27, P28; com os alunos - P13, P14, P15; com os órgãos de gestão -P20; com os pais -P21, e o integrar-se na escola - P17), gerir actividades (P10), estabelecer normas (P11), dominar conteúdos (P7), preparar e planificar as aulas (P4) aparecem associados com a modalidade do <i>pouco problemático</i> .
Classe 3	46	Modalidade do <i>nada problemático</i> ou <i>nada/pouco problemático</i> para todos os itens.
Classe 4	26	Modalidade do <i>muito/totalmente problemático</i> para a relação com os orientadores (P26, P27 e P28), com os colegas de estágio (P29) e com os colegas da escola (P19). A mesma modalidade para o item referente ao definir o papel como professor (P31). Ter tempo (P23), aulas assistidas (P25) e conciliar a vida pessoal com a profissional (P22) aparecem como <i>totalmente problemático</i> . Ser valorizado socialmente (P30) surge associado à modalidade do muito problemático e o definir o seu papel como professor (P31), à modalidade do <i>muito/totalmente problemático</i> . Aparece ainda a modalidade do <i>muito/totalmente problemático</i> ligada a alguns itens da dimensão "ensino": preparar e planificar as aulas (P4), conseguir os materiais (P5) e motivar os alunos (P1).
Classe 5	49	Lidar com a indisciplina (P12) está associado a <i>muito/totalmente problemático</i> , enquanto que gerir actividades (P10) e estabelecer normas (P11) surge com a modalidade <i>problemático</i> . Esta aparece ligada aos itens: definir o próprio papel (P31); avaliar-se (P16); utilizar metodologias diversas (P3); motivar os alunos (P1); avaliá-los (P6); relações com os orientadores (P28,27). Por seu lado, as relações com os alunos (P13, P14, P15) e com os colegas da escola (P19), tal como o integrar-se nesta (P17) foi vivido pelos estagiários desta classe como <i>pouco problemático</i> .

(cont)

(cont)

(cont)

CLASSE	PESO	CARACTERIZAÇÃO PELAS MODALIDADES ACTIVAS
Classe 6	28	Modalidade do <i>muito/totalmente problemático</i> ou <i>problemático/muito/ totalmente problemático</i> para quase todos os itens. Estão ausentes os seguintes itens: conseguir os materiais que necessita (P5); avaliar os alunos (P6); ter tempo (P23); boas condições de trabalho (P24) e relacionar-se com os colegas de estágio (P29). A relação com os orientadores (P27 e P28) e o trabalhar com os colegas (P18) são vividos como <i>problemáticos</i> .

Tal como acontecia na classificação do início do ano, temos duas classes (**classes 1 e 3**) que agrupam os estagiários que referem ter experimentado menos problemas durante o ano.

Na **classe 2**, embora predominando a modalidade do *pouco problemático*, aparece a modalidade do *problemático* em relação a alguns aspectos da dimensão pessoal e ao lidar com situações de indisciplina.

Das outras três classes, duas (**classes 4 e 6**) caracterizam-se pelas modalidades que indicam um maior grau de problematicidade. A **classe 5** reúne os estagiários para quem as relações com os alunos e com os colegas foram, também, pouco problemáticas, mas que experimentaram dificuldades em muitos dos outros aspectos, nomeadamente na relação com os colegas.

Na linha do que acontecia na classificação inicial, o experimentar poucos problemas surge associado a uma imagem positiva da profissão, ao não querer deixá-la e a uma maior proximidade entre o "Eu real" e o "Eu ideal".

Em desacordo com o que era previsível, e contrariamente ao que acontecia no início do ano, as classes que agrupam os sujeitos, em função dos problemas que experimentam, não se diferenciam em função da

experiência. As classes também não se diferenciam segundo as causas a que os problemas são atribuídos.

A transformação em duas novas variáveis (Prob1 e Prob2) desta classificação e da realizada no início do ano, permitiu-nos construir a tabela de contingência que apresentamos de seguida:

QUADRO 46 - Tabela de contingência construída a partir das variáveis Prob1 e a Prob2

PESO % COLUNA % LINHA	PROB2 1/6	PROB2 2/6	PROB2 3/6	PROB2 4/6	PROB2 5/6	PROB2 6/6	TOTAL
PROB1 1/6	24 27.91 22.43	38 43.68 35.51	11 23.91 0.28	4 15.38 3.74	21 42.86 19.63	9 32.14 8.41	107 33.2 100.00
PROB1 2/6	14 16.28 36.84	10 11.49 26.32	6 3.04 15.79	2 7.69 5.26	5 10.20 13.16	1 3.57 2.63	38 11.80 100.00
PROB1 3/6	25 29.07 38.46	20 22.99 30.77	10 21.74 15.38	6 23.08 9.23	4 8.16 6.15	0 .00 .00	65 20.19 100.00
PROB1 4/6	11 12.79 28.95	9 10.34 23.68	18 39.13 47.37	0 .00 .00	0 .00 .00	0 .00 .00	38 11.80 100.00
PROB1 5/6	3 3.49 7.69	7 8.05 17.95	0 .00 .00	8 30.77 20.51	11 22.45 28.21	10 35.71 25.64	39 12.11 100.00
PROB1 6/6	9 10.47 25.71	3 3.45 8.57	1 2.17 2.86	6 23.08 17.14	8 16.33 22.86	8 28.57 22.86	35 10.87 100.00
TOTAL	86 100.00 26.71	87 100.00 27.02	46 100.00 14.29	26 100.00 8.07	49 100.00 15.22	28 100.00 8.70	322 100.00 100.00

A sua análise mostra-nos que os sujeitos das classes caracterizadas por esperar poucos ou nenhuns problemas (**Prob1 3/6 e Prob1 4/6**) passam, numa alta percentagem, para classes equivalentes (Prob2 1/6 e Prob2 3/6). Isto significa que muitos deles tinham expectativas adequadas à realidade. Destes dois grupos, quase ninguém aparece nas classes que

reúnem aqueles que experimentaram um grau mais elevado de problemas. Note-se, no entanto, que há uma percentagem relativa de sujeitos que passa para a classe Prob2 2/6, o que significa que, para eles, houve aspectos, que foram mais problemáticos do que o esperado, nomeadamente as condições de trabalho, o motivar os alunos e o lidar com situações de indisciplina.

As classes **Prob1 5/6** e **Prob1 6/6** eram as que englobavam os sujeitos que esperavam ter uma experiência muito problemática. Se cerca de um terço destes estagiários aparecem nas classes que se caracterizam por ter realmente enfrentado muitos problemas, uma percentagem ainda bastante elevada vai para a classe Prob2 5/6 - que reúne os sujeitos, para quem a maioria dos aspectos foi apenas problemático- ou ainda para as classes Prob2 1/6 e 2/6, em que se encontram aqueles que consideraram a maioria dos itens como pouco ou nada problemáticos.

Nas outras duas classes, o movimento é semelhante. A maioria dos sujeitos aparece, na classificação do fim do ano, ou em classes semelhantes, ou naquelas que se definem pelo experienciar menos problemas, embora haja, também, aqueles cuja experiência foi mais problemática do que o esperado.

Se já era grande a diversidade das expectativas, em relação ao grau de problematicidade dos aspectos considerados, também a experiência dos estagiários parece variar bastante.

Temos um quadro geral, no qual os itens considerados como mais problemáticos têm a ver com os aspectos da dimensão pessoal (sobretudo o ter tempo e a assistência às aulas), com as condições de trabalho, com o lidar com situações de indisciplina e com alguns aspectos relacionados com a acção didáctica em si. Os aspectos experimentados como menos problemáticos são os itens da dimensão relacional. Dentro deste quadro, é

novamente possível encontrar seis classes, próximas das definidas no início do ano. A sua caracterização permite distinguir os sujeitos que consideraram a maioria dos aspectos como pouco ou nada problemáticos, de outros, para quem esses mesmos aspectos foram vividos como muito problemáticos. A maioria dos estagiários encontra-se nas classes que reúnem os sujeitos que experimentaram poucos problemas (classes 1, 2 e 3). Dos restantes estagiários, cerca de metade está na classe 5, na qual predomina a modalidade do *problemático*. Só os sujeitos das classes 4 e 6 é que parecem ter tido uma experiência muito problemática, embora com algumas diferenças nos aspectos vividos como mais difíceis.

A análise da forma como os sujeitos se distribuem nas classes obtidas, no início e no fim do ano, permite-nos concluir que, tal como já indiciava a análise das frequências, os estagiários tendem a encontrar menos problemas do que o esperado. Isto não invalida o facto de haver, também, indivíduos com os quais se verifica o inverso. Note-se, no entanto, que estes constituem uma percentagem muito menor. Por outro lado, se se encontra uma certa tendência para os sujeitos terem dificuldades nos aspectos esperados, também aqui é grande a diversidade de percursos possíveis.

4.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na interpretação de dados obtidos através de qualquer questionário, é necessário ter em conta que, conscientemente ou não, cada sujeito nos diz apenas o que pode e quer dizer, o que tem muito a ver com a sua representação da situação e dos seus próprios objectivos. Nesta

linha, as respostas são muitas vezes influenciadas pela necessidade de dar de si uma boa imagem. Isso é especialmente nítido nas questões que se referem à imagem que o professor tem de si. Como refere Perron (1971), no estudo da representação de si, é importante distinguir entre a representação para si e a apresentação para o outro⁵⁴, onde intervém o filtro social, traduzido muitas vezes nas tendências maioritárias das respostas (Karnas & Vanandruel, 1980). O "Eu real" e o "Eu ideal", que obtivemos, são apenas aquilo que os sujeitos dizem ser e querer ser, grandemente determinado por um dado contexto social e cultural. Daí, que estas representações não se possam separar da representação social do bom professor.

Outro dos limites da análise vem do próprio conteúdo do questionário. Procurar captar a imagem que os professores têm de si e do professor ideal através do M.I.S.P.E. é reduzir a análise a dimensões pré-definidas. Podem também questionar-se os itens seleccionados para avaliar os problemas esperados e os realmente encontrados pelos estagiários, argumentando que eles não abrangem todas as actividades dum docente. Mas, tendo sido esses aspectos definidos a partir da literatura e de entrevistas feitas a sujeitos que tinham acabado de realizar o seu estágio, não corresponderá, esse facto, à própria realidade dos professores quando iniciam o seu trabalho como docentes? Ou não será

⁵⁴ A este respeito parecem-nos relevantes os comentários que Perron (1991) faz, quando distingue, na representação de si, dois sentidos. Um primeiro teria a ver com o facto de que falar da representação de si próprio ou do outro, é tornar presente aquilo que o define. Um segundo sentido passaria pelo lado teatral de dar uma representação, de se apresentar como uma personagem que interpreta um determinado papel. Este último significado parece-nos bem significativo, na medida em que, "toute représentation de soi a bien cette dimension: il peut s'agir de la perception de sa propre personne qu'en jouant un ensemble de rôles on donne, souhaite ou croit donner à autrui... et à soi-même" (Perron, 1991, p.14). Assim, estaríamos sempre perante uma determinada apresentação e interpretação de um papel. E, como refere o mesmo autor, "dans ce système de rôles joués aux yeux d'autrui et à ses propres yeux lorsqu' ainsi on se voit, comme de l'extérieur, ainsi que l'on suppose être vu, où est la vérité, où est l'illusion?" (*ibidem*, p.15)

isso o resultado dum escola que é ainda, em muitos dos casos, unidimensional?

Nas conclusões a retirar dos resultados obtidos, é necessário ter em conta que, na constituição final da amostra, a aleatoriedade foi influenciada pelo carácter voluntário das resposta ao questionário. Fica sempre a questão de saber se os sujeitos que se auto-eliminaram não representam uma parte significativa da população, com características próprias. É, também, importante ter em conta a altura do ano na qual os questionários foram passados. Para os professores, o fim do ano, momento em que aparece o segundo questionário, é muitas vezes marcado pelo cansaço. Como refere Esteve (1988b), é possível que haja um ciclo de *stress* ao longo do ano, sendo os finais de trimestre os momentos em que este é maior, devido à sua acumulação. Mas, no ano de estágio, não será no início que há uma maior angústia, visto que, para muitos, ele corresponde ao primeiro embate com a situação real?

Apesar de todos estas condicionantes, julgamos que os dados recolhidos nos permitem tirar algumas conclusões, que passamos a referir.

Antes de iniciarem o estágio, os sujeitos da nossa amostra parecem atribuir à profissão um significado positivo. Mas, se na imagem que emerge, a profissão surge, sobretudo, como criativa, interessante e atractiva, ela não deixa de ser olhada como difícil, cansativa e geradora de tensão. Dentro deste quadro global, encontrámos quatro classes distintas. Duas delas agrupam os sujeitos que na amostra têm uma imagem mais positiva da profissão e aqueles em que ela é mais negativa. As outras duas classes separam os sujeitos em função das médias obtidas na variável "profissão fácil" e na variável "profissão atraente", reunindo, uma, os que têm valores baixos na primeira e altos na segunda, e, outra, os sujeitos

que estão na situação inversa.

Quanto aos dados que recolhemos como indicadores de alguns aspectos da motivação para a profissão, é de salientar o número muito superior daqueles que optaram por cursos que dão acesso directo à profissão docente, em função do desejo de querer ser professor. Constatação importante, pois, como refere Huberman, (1989a), a escolha da profissão por razões activas parece ser um factor determinante na satisfação profissional. Apesar disso, ainda há 24% de estagiários para quem esta opção profissional se deve à ausência de outras alternativas ou a factores que bloquearam a sua verdadeira aspiração profissional. Note-se, no entanto, que a muitos dos sujeitos que não desejavam ser professores, a profissão agrada. É, também, importante salientar que, embora haja um número diminuto de estagiários que aceitariam uma eventual mudança profissional, há uma elevada percentagem de indecisos, mesmo entre os sujeitos a quem a profissão agrada ou agrada muito. Isso é, talvez, devido às poucas perspectivas profissionais e às más condições de trabalho, aspectos que, nos nossos resultados, aparecem como fontes de desagrado significativamente associados a uma imagem mais positiva de si e da profissão.

Entre estes aspectos aparece, com maior destaque, a remuneração auferida, o pouco reconhecimento do trabalho realizado, as más condições de trabalho, às quais se junta o desinteresse dos alunos.

Em termos dos aspectos mais positivos, o mais apontado é o contribuir para o desenvolvimento dos outros, muito mais do que a transmissão dos conhecimentos em si. Papel de destaque ocupa, também, o aspecto relacional da profissão e a criatividade a que esta faz apelo. É curioso verificar que este último aparece associado de forma significativa ao gostar muito da profissão e ao não se querer deixá-la, enquanto que,

do lado oposto, surge a autonomia que a função docente parece possibilitar.

É, igualmente, interessante ver a forma como os aspectos referidos como agradando na profissão se relacionam com as expectativas de vir a ter mais ou menos problemas. É, assim, que o esperar poucos problemas aparece associado com o valorizar na profissão, sobretudo a relação com os alunos, enquanto que, na situação inversa, os aspectos mais escolhidos passam pela transmissão de conhecimentos e pelas possibilidades que este trabalho abre de actualização contínua. Outros trabalhos parecem dar indicações semelhantes (cf. Moore & Yavno, 1991), quando encontram uma associação entre motivações centradas no querer trabalhar com pessoas (e não no gostar da matéria) e maiores possibilidades de sucesso no estágio. De tudo isto, parece ressaltar a importância de trabalhar as motivações dos sujeitos e a relação que têm com a profissão, durante a formação.

No que respeita à forma como os estagiários se descrevem como professores, constatámos que, duma maneira geral, estes tendem a identificar-se com os itens que referem proximidade dos alunos e bem estar profissional. Transparece, no entanto, uma certa insegurança e o receio de fracassar. De referir ainda o cansaço, estranho para quem vai começar, mas não tão estranho se pensarmos na percentagem daqueles que não se sentem motivados para a profissão.

Os sujeitos que se identificam mais com itens que indicam satisfação e bem estar profissional são, como era de esperar, aqueles que têm uma imagem do "Eu real", mais próxima do "Eu ideal". Quanto aos problemas que esperam vir a ter, verifica-se que a maioria dos itens são esperados como problemáticos, à excepção dos itens da dimensão relacional e daquele que refere o domínio dos conteúdos.

Os aspectos em há expectativas de vir a ter mais problemas têm a ver, sobretudo, com a dimensão pessoal, o que vai ao encontro do estágio enquanto momento de confronto consigo próprio, de confirmação da sua imagem de bom ou mau professor. Por isso, o ter aulas assistidas aparece como o aspecto mais problemático. Esta experiência pressupõe um grande investimento, relacionado não só com a situação em si, mas, também, com tudo o que implica o começar a dar aulas. Daí, o receio de não ter tempo e, também, desde logo, o sentimento de ter uma profissão desvalorizada socialmente.

O lidar com as situações de indisciplina é outra das facetas esperadas como mais problemáticas. Não será porque esta põe em causa a sua imagem de bom professor? Nesse sentido, talvez este aspecto esteja, sobretudo nos primeiros tempos, muito próximo da dimensão pessoal. Aliás, se olharmos à dimensão da gestão da sala de aula, verificamos que os sujeitos tendem a esperar vir a ter bastantes mais problemas no lidar com as situações de indisciplina, do que nos outros três aspectos. Não será isto também o resultado da divulgação dum estereótipo negativo da profissão, duma imagem excessivamente caótica da indisciplina na escola?

As classes encontradas mostram-nos como, dentro deste quadro global, é possível diferenciar seis grupos de sujeitos. Dois deles agrupam os que esperam vir a ter poucos ou nenhuns problemas. As outras quatro classes distinguem-se em função da intensidade dos problemas esperados e dos aspectos em que esperam vir a ter mais ou menos problemas.

Nas dificuldades que esperam vir a experimentar, reflecte-se a antecipação que os sujeitos fazem duma determinada situação, a forma como se vêem nela e a confiança que têm, ou não, no sucesso que vão conseguir. Daí a relação com a descrição que fazem de si e com a imagem que têm da profissão. Por isso, expectativas de poucos problemas

aparecem associadas a uma descrição do "Eu real" próxima do "Eu ideal" e a uma imagem positiva da profissão. Por seu lado, os sujeitos que esperam vir a ter muitos problemas tendem a dar de si uma imagem mais distante da ideal, e a ter também uma imagem mais negativa da profissão.

Como era de esperar, uma imagem positiva da profissão aparece associada ao desejo de ser professor e ao não querer deixar uma profissão que agrada muito. O desejo de mudar parece ter a ver, não tanto com o olhar-se a profissão como problemática ou geradora de tensão, mas, sim, como desinteressante e pouco atractiva. A essa imagem mais positiva da profissão parece, também, corresponder uma imagem de si mais próxima do ideal e uma maior identificação com os itens que referem satisfação, confiança e bem estar profissional, sobretudo nas relações com os alunos. Curiosamente, os estagiários que se identificam mais com os itens que referem satisfação e proximidade dos alunos olham a profissão como mais atraente, enquanto que naqueles, nos quais a satisfação é acompanhada de uma maior segurança e de uma talvez maior distância em relação aos alunos, ressalta sobretudo o olhar-se a profissão como pouco problemática.

Os dados recolhidos no fim do ano mostram-nos que:

- a maioria dos sujeitos experimentaram menos problemas do que esperavam;
- a diferença entre o "Eu real" e o "Eu ideal" diminui, transparecendo uma maior segurança na descrição que fazem de si;
- em termos da motivação para a profissão, as pequenas alterações que existem parecem traduzir uma maior implicação;
- só as mudanças a nível da imagem da profissão vão no sentido duma maior negatividade, embora a profissão continue a ser

olhada como fazendo apelo à criatividade, o que parece contrariar a ideia de que começar a ensinar levaria ao sufocar desta, passando o trabalho docente a ser olhado como uma actividade rotineira, de transmissão de conteúdos (Woods, 1991)

Desta forma, os dados parecem ir contra a hipótese do "choque da realidade" tantas vezes referido pela literatura. Tal como Hoy e Woolfolk (1990) assinalam, a desidealização, apresentada como consequência do começar a ensinar, acontece apenas em relação a alguns aspectos. O eventual desencanto parece só existir no significado atribuído à profissão. No entanto, apesar de este aspecto estar sempre muito próximo da motivação, as mudanças que aqui encontramos traduzem um maior desejo de permanecer na profissão, aceitando-se menos a hipótese de procurar outras alternativas profissionais.

O desejo de ficar na profissão, ou de mudar, tem certamente a ver com o valor dado à profissão, mas, também, com as possibilidades de mudança e, como atrás referimos, com a percepção que o sujeito tem de si no desempenho do seu papel. Se pensarmos na dificuldade de emprego e nas poucas alternativas profissionais que têm os sujeitos que terminam uma Licenciatura em Ensino ou um Ramo Educacional, se tivermos em conta o aumento de confiança que se parece verificar na descrição que os estagiários dão de si, no fim do ano, ou, ainda, o facto de, para a maioria destes, a experiência não ter sido demasiado problemática, não é de estranhar que este ano não tenha tido repercussões negativas na orientação motivacional dos sujeitos para a profissão. Note-se, no entanto, que se mantém uma alta percentagem de indecisos.

Apesar de não se confirmar a ideia de que as expectativas são irrealistas, não deixa de haver alguns aspectos que são especialmente problemáticos, durante este ano. E, aqui, é de referir o destaque dado às

más condições de trabalho e à falta de tempo.

Sendo o estágio um período no qual os formandos têm uma carga horária muito inferior à dos outros professores, é curioso que a falta de tempo seja o aspecto vivido como mais problemático. Explicações para isso talvez possam ser encontradas nas muitas outras actividades que lhe são exigidas no âmbito do estágio, ou nas dificuldades inerentes a quem começa a ensinar, nomeadamente no investimento que tem de fazer na preparação das aulas, que, em tempo, esforço e meios, ultrapassa de longe a que, no seu dia a dia, é realizada pelos professores profissionalizados.

O sentir como problemática a falta de tempo tem certamente algo a ver com o olhar-se a profissão como esgotante e geradora de tensão. Como refere Filloux (1974), este aspecto teria a ver, não só com o ter muitas actividades para realizar, mas, sobretudo, com a maneira como o sujeito vive a situação e se vive nela. Assim, seria o resultado do investimento que é preciso fazer no projecto relacional, com a necessidade de se mostrar sempre sem falha, sempre disponível. Na mesma linha, é, igualmente, interessante, referir a relação encontrada entre a necessidade de dar uma imagem positiva de si e o maior grau de problematicidade esperado e experimentado.

A falta de tempo experimentada não é certamente alheia ao facto de o estágio ser um momento de aprendizagem, que, enquanto tal, precisa de ser gradual, necessitando o sujeito de tempo para reflectir sobre a sua própria prática e o sentimento da urgência de ter de dar respostas imediatas para a diversidade de situações com que continuamente se defronta. Não é, por isso, de admirar, que não tenha tempo de fazer a ligação com o que aprendeu, correndo-se o risco de se gerar uma prática rotineira em vez duma prática reflexiva. Confrontado com a tarefa de ter de ensinar, com todo o investimento que esta actividade implica e,

simultaneamente, com o ter de aprender a ser professor, não admira que o tempo pareça não chegar, e que a profissão seja experimentada como esgotante.

Depois da dimensão pessoal, são os aspectos da dimensão ensino que são vividos como mais problemáticos, à excepção do domínio dos conteúdos a leccionar.

No entanto, na sua investigação, Pacheco (1995) encontra grandes diferenças neste aspecto na comparação que faz entre professores iniciantes e professores com experiência. Estes últimos têm um muito maior conhecimento dos conteúdos e dos programas, o que lhes permite ter uma maior facilidade no relacionar das matérias, no integrar o novo no já aprendido ou na promoção da interdisciplinaridade. Não quererá isto dizer que o não sentir como problemático o domínio dos conteúdos é, pelo menos em parte, o reflexo duma menor capacidade de problematizar ou de pensar em estratégias alternativas, que caracterizaria os professores iniciantes? Por outro lado, não nos podemos esquecer que, na afirmação de si como professor, o domínio do saber científico é um aspecto fundamental, sendo uma das suas fontes de poder. O considerar como pouco ou nada problemático o domínio dos conteúdos a leccionar, não poderá estar relacionado com a necessidade de se afirmar a si mesmo como professor, num momento no qual é ainda grande a insegurança em relação a tantos outros aspectos?

Poderíamos perguntar-nos se os estagiários da nossa amostra experimentam realmente menos problemas do que os esperados, ou apenas têm pouca percepção das suas próprias dificuldades. Importante parece ser, também, a reflexão sobre o que é que torna uma experiência verdadeiramente problemática.

Como refere Neto (1995), o conceito de problema é algo de

relativo e pessoal. Remete-nos para uma tarefa, para a qual não conhecemos a solução. No entanto, esta só se torna verdadeiramente problemática em função da interacção que o sujeito estabelece com ela. Assim, para que um sujeito perceba como problemática uma determinada situação, é necessário que, para ele, não seja clara a forma de a ultrapassar, mas, também, que essa mesma situação seja experimentada como algo de importante. De acordo com o predomínio das preocupações de sobrevivência, neste momento do percurso profissional, é normal que os estagiários experimentem como mais difíceis os aspectos da dimensão pessoal e que não sejam, ainda, sensíveis a muitas das outras dificuldades e limitações da sua actividade, não as sentindo, por isso, como problemáticas.

A situação de estágio, com a sua lógica avaliativa, parece ser, igualmente, determinante nas preocupações dos estagiários. No trabalho de investigação atrás citado (Pacheco, 1995), os estagiários comparados com os professores com mais experiência ou mesmo com os professores iniciantes, são os que mais referem a problemática da motivação dos alunos. Este facto resultaria de serem eles, que, devido à sua situação de estagiários, atribuem maior relevo à planificação das aulas, resultando os problemas na motivação dos alunos das dificuldades em concretizar as estratégias planificadas a esse nível.

É nos aspectos da dimensão relacional que os sujeitos parecem perceber menos dificuldades. Dentro destas, é especialmente curioso o que se verifica nas relações com os colegas. No início do ano, a análise de correspondências coloca do lado dos que esperam mais problemas com os colegas e os orientadores os sujeitos com experiência profissional. Será que, por já terem estado nas escolas como professores tomaram consciência do isolamento, da dificuldade de trabalhar em conjunto e do

medo dos observadores exteriores? No fim do estágio, os itens relacionados com os colegas são dos poucos que são sentidos como mais problemáticos. No que toca aos colegas de estágio, essa diferença é significativa, facto a que não é certamente estranha a lógica avaliativa do estágio, de que atrás falávamos. Também na descrição que dão de si, os sujeitos tendem, no fim do ano, a identificarem-se menos com os itens que referem as relações com os colegas, sobretudo no respeitante à colaboração a nível dos problemas profissionais.

Os dados do nosso trabalho parecem indicar uma certa relação entre o ter tido uma experiência problemática ou muito esgotante e os indicadores da motivação. Poder-se-á falar de alguma relação de causa/efeito entre estes dois aspectos? Uma experiência mais problemática levará a uma menor motivação, ou será que os sujeitos mais motivados têm uma maior tolerância às dificuldades experimentadas durante o estágio, não sendo estas sentidas tão agudamente?

Contrariamente ao que acontecia no início do ano, nos estagiários que experimentaram poucos problemas não encontramos de forma significativa sujeitos que já tinham experiência profissional. Assim, e em desacordo com as nossas expectativas, são poucas as diferenças resultantes do ter ou não essa experiência prévia, embora a sua ausência apareça associada a uma maior insegurança, a uma maior diferença entre o "Eu real" e o "Eu ideal" e ao olhar-se a profissão como mais difícil e esgotante.

Encontrámos algumas diferenças em função da "área de formação" e do "tipo de formação". Assim, nos estagiários que vêm dos Ramos Educacionais, parece haver uma maior percentagem de sujeitos com uma imagem muito positiva da profissão, facto a que certamente não é alheio o ser também neste grupo onde aparecem mais estagiários com

uma motivação forte. Curiosamente, é também nestes sujeitos que se verifica uma maior descida na variável "imagem da profissão". Será que isso significa que eram os estagiários com expectativas mais irrealistas?

O "sexo" parece ter, igualmente, alguma influência na imagem que se tem da profissão e na diferença entre o "Eu real" e o "Eu ideal". O sexo masculino aparece mais associado ao não querer ser professor e a uma maior indecisão quanto à mudança, embora, a muitos destes, a profissão não desagrade. Para além de olharem a profissão como menos interessante, os homens consideram-na menos problemática, sobretudo aqueles que já têm alguma experiência de ensino e têm uma imagem de si mais próxima do ideal. Será isto a expressão duma maior segurança profissional, ou o resultado de uma identidade mais idealizada, enquanto forma de fugir a uma desvalorização que a nossa cultura faz sentir como mais dolorosa no sexo masculino? Enquanto que as mulheres valorizam, sobretudo, o apelo à criatividade que a profissão faz, desagradando-lhes o isolamento que esta implica, aos homens agrada-lhes mais a autonomia. Estas diferenças em função do sexo parecem ir no mesmo sentido das encontradas por outros autores. Huberman (1989a) e Huberman *et al.*, (1989) encontraram nos homens uma maior referência a motivações passivas e materiais. As mulheres, pelo contrário, tendem a olhar o ensino mais como uma forma de missão social do que como uma carreira que seja fonte de prestígio e promoção. Talvez por isso, tendem a experimentá-la como mais satisfatória e gratificante. Nesta linha, Prick (1986) refere que os professores do sexo masculino parecem estar mais preocupados com o sucesso e a realização pessoal. Também Moreira (1993), num estudo realizado em Portugal, encontra nos homens uma maior tendência para se preocuparem mais com o estatuto social da profissão, valorizando menos as relações interpessoais. Tal como

aconteceu no nosso estudo, também naquela investigação, a influência da variável "sexo" parece ser mais determinante do que os anos de experiência profissional.

E como interpretar as diferenças existentes em função do ser-se de Letras ou de Ciências? É curioso que muitas destas diferenças desaparecem no fim do ano de estágio, indicando a importância deste no processo de desenvolvimento do professor.

Um dos contributos importantes da análise multidimensional dos dados é permitir-nos definir classes de sujeitos que se distinguem em função das diferentes dimensões encontradas. Desta forma, torna-se possível fazer uma análise muito mais fina das diferenças existentes dentro dos resultados globais que nos dão as médias e as frequências. Assim, dentro das tendências gerais, que atrás referimos, foi possível apercebermo-nos da grande diversidade de evoluções e percursos, o que revela bem que, aprender a ensinar, não é um processo homogêneo. Por detrás das linhas gerais do desenvolvimento do professor é necessário ter em conta cada sujeito, com a sua história própria. A diversidade das experiências não terá a ver com diferentes níveis de desenvolvimento? Da mesma forma são, certamente, fundamentais as características da formação, do estágio e do contexto em que este é feito.

Se no nosso trabalho nos preocupámos, sobretudo, em identificar mudanças, seria agora necessário perceber o porquê dessas mudanças. Encontramos algumas possíveis respostas noutras investigações. Por exemplo, Coulter (1988) afirma que as diferenças nas mudanças da imagem de si teriam a ver com o tipo de experiência mais ou menos problemática que se viveu e, sobretudo, com a relação com os alunos, aspecto fundamental no processo de se tornar professor.

Esta limitação do nosso trabalho chama-nos a atenção para a

necessidade de o completar com outros estudos de cariz mais qualitativo⁵⁵, que, recorrendo a outras metodologias, nomeadamente, ao estudo de casos, permitissem a descoberta dos significados com que as diferentes situações são vividas.

⁵⁵ As diferenças entre estas duas abordagens passam por pressupostos ontológicos e epistemológicos sobre a natureza do objecto de estudo e o processo de construção do conhecimento, os quais vão ter implicações nas opções metodológicas, na medida em que pressupõem posturas diferentes quanto à natureza dos dados e quanto aos critérios de credibilidade e rigor científico (Hitchcock & Hughes, 1989; Biddle e Anderson, 1986). Talvez por isso, autores como Hitchcock & Hughes (1989) olhem a oposição entre estas duas perspectivas como inultrapassável, enquanto que outros (cf. Biddle & Anderson, 1986; Anderson & Burns, 1991; Santos, 1990; Neto, 1995) afirmam a importância de ultrapassar os antagonismos e de caminhar na linha da complementaridade das abordagens, que permita a pluralidade e diversidade de metodologias. Como referem Anderson e Burns (1991) "although the two systems are based on different assumptions about the world and human nature, focus on different aspects of reality, use different language systems for describing their subject matter, and suggest different roles for researchers, there is reason to believe that the two systems can coexist with each contributing information about phenomena" (p.72)

CONCLUSÃO

O objectivo deste trabalho era reflectir sobre a forma como é vivido o momento inicial de transição, no qual o aluno de tantos anos se torna professor. Vimos como a sua compreensão pressupõe, por um lado, uma reflexão sobre o que é hoje ser professor, e, por outro, o ser olhado enquanto fazendo parte do contexto mais amplo, que é o estudo do desenvolvimento do professor. Foi sobre essas duas realidades que nos debruçámos, no estudo teórico.

Tornar-se professor é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, no qual a realidade e a idealidade se entrecruzam num refluxo contínuo, pressupondo a construção pessoal de um saber sobre os caminhos e os fins, sobre si e sobre os modos de estar na relação interpessoal, que é o acto educativo. Neste processo, a oposição entre o profissional e o pessoal não tem sentido. O desenvolvimento da competência pedagógica passa, sempre, pela promoção da maturidade psicossocial, pela reorganização das imagens de si e dos outros, das relações interpessoais e dos contextos em que se trabalha. Desta forma, tornar-se professor, mais do que aprender a ensinar, pressupõe a descoberta de si próprio na relação educativa.

Na revisão teórica que fizemos sobre as diferentes abordagens do desenvolvimento do professor, vimos como este passa por diferentes fases, ao longo das quais cada um constrói o seu percurso único. Estas, se são em grande parte socialmente construídas, são vividas de forma diferente por cada sujeito, em função da sua história e características pessoais. Por isso, se é possível encontrar fases caracterizadas por diferentes preocupações e formas de estar, confrontamo-nos, de igual modo, com a diversidade de percursos, nos quais cada um organiza de

forma única o seu próprio dever.

Ensinar pressupõe processos cognitivos complexos, grandemente determinados pelo conhecimento que o professor possui. Apesar das dificuldades com que se debatem as investigações que procuram perceber as diferenças entre professores iniciantes e professores peritos, na forma como planificam, interagem com os alunos ou reflectem sobre o seu próprio trabalho, elas não deixam de nos dar um contributo importante, ao procurar explicar essas diferenças, em função do conhecimento que o professor tem. Essas diferenças são, assim, a expressão das estruturas mais ricas e elaboradas, com uma maior inter-relação entre si e, por isso, mais facilmente aplicáveis aos acontecimentos, sempre diversos e imprevisíveis, da sala de aula, que os professores considerados peritos possuem. Desta forma, vimos que o desenvolvimento do professor passa, não só pelo seu próprio desenvolvimento, enquanto adulto que é, mas, também, pela construção dum conhecimento pessoal, através do qual dá sentido ao seu trabalho. Note-se, no entanto, que o ser pessoal não pressupõe uma perspectiva meramente subjectiva desse conhecimento. Se é o sujeito que o constrói, a partir das suas experiências pessoais, não nos podemos esquecer que estas ocorrem sempre, em espaços sociais e culturais. Por isso, a compreensão do conhecimento do professor implica ter presente, não só o papel do sujeito na sua construção, mas, igualmente, as relações que ele mantém com as vicissitudes do processo social, assim como os marcos de interpretação e leitura da realidade, presentes nas diferentes culturas.

O saber é algo determinante no estatuto do professor. É, por isso, fundamental afirmar-se que este não só tem um saber que lhe é próprio, como é criador desse mesmo saber, não se limitando a ser um mero executor. Nesse processo de construção, a reflexão desempenha um papel

primordial, sendo o verdadeiro motor do desenvolvimento do professor. É uma reflexão na acção e sobre a acção, que permite clarificar os meios e as teorias que lhes estão implícitas, mas, igualmente, reflectir sobre os fins da sua actividade, o considerar as implicações morais e sociais desta, levando à importância do desenvolvimento duma ética com alcance prático. Nesta linha, o discurso do professor deveria ser um discurso ético, onde surge a reflexão sobre os valores educativos implícitos na sua prática e a compreensão dos meios que utiliza, em função dos objectivos que se propõe. O professor deixa, assim, de ser olhado como técnico, para passar a ser olhado como "praticante del arte de la traducción de los valores educativos abstractos a prácticas educativas concretas" (Carr, 1993, p.15). No dizer de Dewey (1989), o professor, enquanto prático reflexivo, transforma-se num artista, em cuja actividade "el pensamiento del fin se hace tan adecuado que impulsa su traducción en los medios que lo materializan, o la atención prestada a los medios se inspira en el reconocimiento del fin al que sirven" (p. 241). É um artista, cujo objectivo é promover nos seus alunos essa mesma atitude, na qual entusiasmo e ideais a atingir se confundem com o domínio dos meios necessários para trilhar os caminhos, que levam aos fins.

Olhar o professor como prático reflexivo não equivale a dizer que este age ou deveria agir sempre de forma racional. Não nos esqueçamos que, na prática educativa, há muitos aspectos que não podem ser pensados ou controlados racionalmente. Se ensinar é uma prática cognitiva, é, igualmente, uma prática relacional, na qual está sempre presente o afecto. Por isso, ser um professor reflexivo passa pela capacidade de sintetizar, num processo dinâmico, formas de pensamento racional e intuitivo.

O desenvolvimento do professor é, também, um processo de socialização, através do qual se assume o papel e a cultura da profissão.

Passa, por isso, pela construção duma identidade, feita na contínua interacção com os diferentes espaços ecológicos, que englobam a multiplicidade de quadros físicos e sociais envolventes. Nesta identidade profissional, enquanto identidade social que é, exprime-se o modo subjectivo de apropriação da realidade, espaço de encontro entre a história pessoal e única de cada um e o espaço colectivo da profissão.

Falar de identidade profissional pressupõe a relação entre o social e o pessoal, de que falávamos na introdução deste trabalho. Tem, por isso, de ser compreendida na relação que o professor estabelece com a sua profissão e as representações que tem dela.

No primeiro capítulo, quando nos confrontámos com a realidade do mal estar docente, foi um professor à procura de si próprio que descobrimos, num contexto marcado pela crise, pela necessidade de mudança, mas onde esta tarda a corporizar-se. Este mal estar parece exprimir uma crise de identidade, a necessidade de substituir imagens gastas por uma nova imagem do que é ser professor, de reencontrar um projecto colectivo, cuja ausência torna a profissão difícil de ser vivida no seu interior (Nóvoa, 1991b).

Numa sociedade em mudança, a crise de identidade dos professores não é um fenómeno isolado, antes parece ter a ver com a crise da própria cultura das sociedades ocidentais. Estas deixaram de ser estáveis e previsíveis, para se tornarem conflituais e em constante transformação, levando à necessidade de redefinir pessoas e saberes. Neste espaço social de mudança, no qual os modelos de ontem estão ultrapassados, mas onde os do futuro não são ainda claros, é a incerteza que domina.

Como em todos os momentos de crise, também este encerra em si os germens de mudança. Se são cada vez menores as certezas, também são

maiores as possibilidades de escolha. Mas entre a desadequação dos modelos antigos e a emergência dos novos, fica, muitas vezes, um vazio gerador de ansiedade. A inadequação dos papéis sociais tradicionais, com a abertura à diversidade dos possíveis, se é um desafio à criatividade, é, também, uma fonte de insegurança. Num contexto, no qual a ordem social externa é frágil, a coerência individual depende cada vez mais da identidade pessoal.

Os contornos desta crise nos professores passam pela necessidade de redefinir a função docente, de reinventar uma identidade que tenha em conta a diversidade de contextos em que o professor é hoje chamado a intervir. Mas, à diversidade de papéis, no meio dos quais os professores têm dificuldade em encontrar a sua especificidade e a sua identidade, juntam-se exigências contraditórias, o não reconhecimento social, interiorizado como desvalorização, a responsabilização pelos fracasso da educação, enquanto promessa dum mundo melhor. Talvez por isso, os professores, enquanto grupo, tenham dificuldade em encontrar para si próprios novos elementos identificatórios. As dificuldade experimentadas traduzem-se, para muitos, no refúgio na rotina ou na idealização, que surge como estratégia identificatória. Desta forma, negam-se os conflitos e a tensão decorrente, mas fecha-se a porta à possibilidade da mudança.

O facto de a profissão docente ser hoje, para uma percentagem relativamente elevada de professores, fonte de mal estar, não significa que, para muitos outros, não continue a ser geradora de satisfação e de auto-realização. Tal como o mal estar, esta só se pode entender no encontro entre o indivíduo que escolhe e assume a profissão, as características desta e as condições sociais e culturais em que é exercida. Nesse encontro, a implicação pessoal é indispensável. Embora seja esta que abre a porta ao mal estar, tornando o professor vulnerável à tensão,

só ela permite a verdadeira relação educativa. A satisfação passa, igualmente, pela forma como o professor consegue adaptar o papel a si próprio, às suas necessidades e valores. O que, como vimos, abre a porta à inovação e à mudança social.

Perceber o que é hoje tornar-se professor é perceber como cada indivíduo dá corpo a uma forma própria de viver um papel, marcado pela contradição entre a desvalorização e a valorização, entre a conservação e a transformação. E se esta tarda a concretizar-se, se as práticas tradicionais dos professores se mantêm, apesar dos desejos de mudança, é, também, porque as representações desses papéis não mudaram ainda. As representações sociais sobre a escola e o papel do professor são construções que legitimam e solucionam muitas das contradições da escola e do sistema educativo, integrando, muitas das vezes, argumentos do discurso psicopedagógico. Desta forma, legitimam o sistema e justificam as práticas (Gilly, 1989). A construção de novas formas de ser professor passa, necessariamente, pela construção de novas representações. Não são estas - enquanto sistemas de interpretação elaborados e partilhados socialmente, reguladores das nossas relações com o mundo e com os outros - geradoras de identidade?

O desenvolvimento pressupõe mudanças nos contextos ecológicos. Se as escolas não se podem mudar sem o compromisso dos professores, a transformação das suas práticas passa, igualmente, pela mudança dos contextos em que eles trabalham. Estes têm de se tornar geradores de autonomia, fornecendo, simultaneamente, o suporte necessário à mudança. Daqui, a necessidade de repensar a escola, não esquecendo que ela tem a ver com toda a sociedade, tornando-a um espaço de desenvolvimento.

Dentro do contexto, o grupo dos colegas tem uma importância

fundamental. Perante culturas profissionais, que muitas vezes se definem pelo individualismo, é urgente criar espaços de cooperação.

O grupo é um importante mediador do crescimento individual. É através do trabalho conjunto e do diálogo, que se consolidam os saberes emergentes da prática, se potencializa o aparecimento de novas culturas profissionais e de novas representações, que vão dar corpo à autonomia da profissão. Não nos esqueçamos que as representações são criadas nos grupos sociais, a partir dos modos de interação e comunicação aí existentes (Jodelet, 1989). Daí a necessidade de encontrar novas formas de relação no contexto escolar, que potencializem a mudança e a inovação.

Se é verdade que a profissão comporta sempre uma parte subjectiva e incomunicável, é necessário criar espaço para a partilha possível, estimulando o trabalho em equipa. Talvez por isso, são vários os autores que referem a importância dos grupos na formação (Abraham, 1982 e 1989; Esteve, 1984 e 1992; Roux, 1990; Claquin e Goldberg, 1990; Franco & Machado, 1993; Machado & Franco, 1994), enquanto espaço, onde se possa reflectir sobre si próprio e quebrar o isolamento. Os grupos de formação podem ter uma importância primordial na aprendizagem de novas formas de relação, potencializando a comunicação entre colegas, o contacto e a partilha das sínteses pessoais de conhecimento, abrindo a porta à tomada de consciência da sua relatividade e à sua transformação.

Vimos, aliás, como a própria reflexão é uma prática social, que cria comunidade entre os docentes e sustenta o seu crescimento. Feita no isolamento, acarreta o risco de as dificuldades serem vistas como incapacidades pessoais (não nos esqueçamos que o isolamento aparece frequentemente associado ao mal estar docente), deixando ficar no

esquecimento a análise crítica da escola e de todo o contexto que influencia o trabalho realizado.

Ao centrar-se sobre os processos cognitivos, as investigações sobre o pensamento do professor, não só correm o risco de o descontextualizar, como, muitas vezes, esquecem o lado social da reflexão, ficando numa perspectiva estritamente individual.

Se tornar-se professor é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, os primeiros tempos de exercício são, contudo, momentos fundamentais no percurso pessoal e profissional.

Reflectimos sobre os problemas que os sujeitos enfrentam, quando começam a ensinar. As dificuldades dos professores iniciantes têm de ser entendidas, olhando as diferenças entre eles e os professores considerados peritos. Aquelas parecem resultar, não tanto da quantidade de saber, mas da sua qualidade, que não permite ainda seleccionar a informação mais significativa e adaptá-la com flexibilidade às situações sempre diversas e inesperadas.

Os primeiros tempos deveriam, assim, ser momentos de intensa aprendizagem, que, através duma experiência reflexiva, gerassem uma integração dos diferentes saberes num saber profissional. Este traduz-se, não apenas em conhecimentos declarativos e executivos, mas, também, em esquemas operatórios, que, adquiridos progressivamente, vão permitir ao professor interagir de forma eficiente com a realidade.

Mas começar a ensinar é, igualmente, um tempo de tensão, de insegurança, no qual nem sempre é fácil manter o equilíbrio pessoal. Por isso, na literatura aparece, muitas vezes, descrito como fase de sobrevivência, na qual se experimentam grandes dificuldades. É um período no qual são determinantes as preocupações consigo próprio, com a capacidade de se ser um bom professor e de se sentir aceite e



reconhecido como tal. Mas é, igualmente, um momento de intensa descoberta e exploração da realidade, vivido, por muitos, com grande entusiasmo.

O chamado choque da realidade que, segundo a literatura, a maioria dos professores enfrenta no momento da transição tem por detrás o confronto com um concreto, bem longe do ideal, agravado por uma formação normativa, que leva à interiorização duma imagem ideal do bom professor. Esta é geradora de angústia, ao impôr uma contínua comparação entre aquilo que se é e faz e o que se deveria fazer e ser. Surge, por isso, a necessidade de adaptar os conteúdos à realidade da prática escolar, preparando os professores para resolver os problemas, com os quais se vão confrontar.

Esta necessidade de a formação se adaptar à realidade leva-nos a perguntar, tal como faz Perrenoud (1993), se, ao deixar o idealismo ingénuo, que prepara para uma prática ideal, que não existe, não se corre o risco de cair no realismo conservador, reproduzidor das mesmas práticas. Fica-se na necessidade de encontrar o equilíbrio, através dum "realismo inovador" (*ibidem*). Este passa pelo espaço certo duma formação, que, adaptada à realidade e às suas exigências, simultaneamente, prepara agentes de mudança. É a diferença entre ter um ideal estereotipado, que determina o que se deveria fazer e ser, independente daquilo que se é e dos contextos nos quais se trabalha, e um ideal alicerçado na realidade, orientador da mudança. Mas o "realismo inovador" passa, também, pelo encontrar duma nova relação entre a prática e a teoria, onde esta, permitindo o desestruturar da realidade, leva à sua reestruturação, a partir dos diferentes referentes teóricos, gerando novos projectos e novas formas de acção mais adaptadas à diversidade das situações.

Mas se a formação está ainda, na maioria das vezes, muito pouco

ligada às realidades escolares e profissionais, ela continua, igualmente, muito centrada sobre a aquisição de conteúdos. Esquece-se, por um lado, a importância de se passar duma aprendizagem de saberes constituídos, para uma aprendizagem constituinte, que leve à construção de saberes pessoais e, por outro, a importância da dimensão pessoal na experiência de se tornar professor.

Os estudos sobre os problemas dos professores principiantes mostram que estes não podem ser entendidos isolados desta realidade, que parece ser a crise de identidade dos professores. Começar a ensinar tem de ser olhado como um momento de transição para uma profissão, também ela em transição entre o que era e o que ainda não é, o que, certamente, se repercute na socialização. Se esta é o processo pelo qual um indivíduo se torna membro duma profissão, assumindo a sua cultura e o desempenho dum determinado papel, ela torna-se mais complexa, quando nesse papel coexistem expectativas contraditórias.

Vimos como, na socialização, é possível distinguir várias fontes de influência, que vão desde as interações com os outros significativos, às características dos espaços nos quais se trabalha, que determinam em grande parte o comportamento dos professores e o tipo de conhecimento que utilizam. Não nos esqueçamos, ainda, que esses espaços se inserem em contextos culturais e sociais mais amplos, que criam oportunidades e constrangimentos. Por sua vez, quando o sujeito se torna professor, já passou muitas horas nos bancos da escola e traz consigo toda uma história pessoal, que se traduz numa determinada maneira de ver e dar sentido às diferentes situações. Daí, que para compreender o que acontece durante o processo de socialização, seja necessário centrarmo-nos na interação entre as diferentes características do contexto e o sujeito. Nesta linha, parece-nos especialmente interessante o papel activo que ele tem, ou pode

ter, no processo de socialização. Se o assumir um novo papel traz consigo modificações pessoais, também o sujeito pode introduzir mudanças nesse mesmo papel, resultando a forma como este é assumido, dum processo de negociação, onde há lugar para a autonomia e a criatividade, e que, por isso, abre as portas à inovação.

A mudança não resulta, apenas, das novas experiências que o sujeito vive. É, também, o resultado da contínua reconstrução do passado, assim como da antecipação do futuro, num processo que faz com que o sujeito seja produtor do seu próprio desenvolvimento.

Neste processo de socialização, o espaço da formação tem, ou deveria ter, um papel fundamental, permitindo o equacionamento das questões de forma nova ou, pelo menos, diferente. Assim, devia ser não apenas um meio de obtenção de um diploma ou de créditos, para se tornar um espaço de partilha de saberes e de experiências, de reflexão, através da qual se encontra o sentido da experiência. Não se trata de levar à acumulação de saberes, mas sim, à reconstrução destes, à produção de novas representações e atitudes, geradoras de práticas inovadoras. Afirmar a importância da formação não será, também, uma forma de revalorizar a profissão?

Dentro da formação inicial é de ressaltar a importância do estágio, pelo contacto com a realidade que permite. No entanto, ele só se torna verdadeiramente educativo se a experiência for acompanhada por um processo de reflexão sobre si própria. E aí, a teoria, tantas vezes desvalorizada pelos professores, tem um papel determinante, na medida em que esclarece e organiza a prática, criando o distanciamento que permite a descoberta dos seus significados, levando, assim, a novas práticas.

Justamente um dos principais desafios do estágio é o de dar início

a uma prática que seja reflexiva, tornando os sujeitos capazes de problematizar a sua prática e as suas finalidades, os significados e as funções sociais da sua profissão.

Partindo destas constatações, o estudo empírico, que realizámos, tinha como objectivo, não só perceber quais os principais problemas com os quais os estagiários se defrontam, mas, também, olhar o espaço entre a idealidade e a realidade, procurando descrever algumas das mudanças resultantes do confronto com esta.

Os resultados obtidos permitem concluir que a maioria dos estagiários experimenta menos problemas do que esperava, transparecendo uma maior segurança nas descrições que dão de si. As alterações em termos da motivação traduzem uma maior implicação, embora seja de ressaltar o grande número de indecisos perante a possibilidade de mudança de profissão. É, também, de salientar um certo cansaço, que surge nessas descrições, quer no início, quer no fim do ano. O mesmo se pode dizer do facto de a imagem da profissão se tornar mais negativa, no fim do estágio, passando a ser olhada como mais difícil e menos atractiva. Assim, o desencanto, enquanto consequência do começar a ensinar, só se manifesta no significado atribuído à profissão. Note-se, no entanto, que no fim do ano o trabalho docente continua a fazer um apelo positivo à criatividade.

Deste estudo, ressalta bem a importância dada aos aspectos da dimensão pessoal, o que, para além de traduzir a insegurança inicial, reflecte até que ponto o tornar-se professor é, antes de mais, uma experiência pessoal.

O professor tem de se encontrar, na multitude de imagens devolvidas pelos outros, numa profissão em que tudo se vive na relação. Talvez por isso, esta seja uma das três profissões que Freud olha como

impossíveis. Profissão impossível, pois, como em muitas das tarefas sociais, é uma profissão, na qual a formação, só por si, não é garante de sucesso. É uma actividade que comporta sempre uma parte de insucesso, resultante dos limites que o outro põe, da nossas próprias dificuldades e ambivalências perante os alunos, ou ainda dos limites próprios à relação intersubjectiva e cultural, que se estabelece entre duas pessoas (Perrenoud, 1993). É, por isso, necessário aprender a viver com o conflito, as contradições, as decepções e incertezas, a lidar com situações que são complexas, incertas e cheias de dilemas. Não nos esqueçamos que a competência no ensino passa, não por saber de antemão as respostas a todas as questões que se possam levantar, mas pela capacidade de se adaptar à diversidade e ao inesperado.

É, por isso, necessária uma formação que não se esqueça da pessoa do professor, do conhecimento de si próprio, procurando um desenvolvimento global, que dê tanta importância à didáctica, como às dimensões relacionais e afectivas. Não se ensina apenas com métodos racionais, mas, também, com a intuição e o afecto. Desta forma, surge a necessidade dum espaço, onde esta dimensão possa ser tornada palavra, onde o professor se possa confrontar com a sua própria imagem e a dos outros, reais ou construídas no imaginário.

O estágio profissionalizante, apesar das características que lhe são específicas, permite um primeiro contacto com as realidades da vida docente, gerador do confronto entre o que se desejava ser e fazer e a experiência de se ver no desempenho efectivo desse mesmo papel. Daí, a necessidade de se descobrir nesse papel, de se saber que professor se é, e de se sentir aceite.

Se a identidade é um processo dinâmico, o ano de estágio é, certamente, um momento importante na sua construção. Nas interacções

com os outros, moldadas pelas estruturas culturais e sociais em que acontecem, o sujeito descobre-se, por vezes, diferente daquilo que desejaria ser. No início, a imagem de si é, ainda, extremamente vulnerável, sendo continuamente redefinida. Desta forma, este momento aparece como fundamental, não só pelo contacto com a realidade que permite, como pela importância que tem, na ultrapassagem de algumas ansiedades e no desenvolver de sentimentos de competência e de segurança, que passam, certamente, pelo sentir-se aceite e reconhecido no seu trabalho.

Por isso mesmo, é importante que este primeiro contacto aconteça num ambiente mais protegido. Note-se, no entanto, que não deixa de ser uma entrada abrupta, para a maioria dos estagiários, na qual se passa duma quase ausência de contactos com a escola, para o ter de assumir a totalidade das responsabilidades dum professor. Não são, por isso, de estranhar os receios que se exprimem nos problemas que esperam ter de enfrentar: o medo de não ter tempo, de não ser capaz, de não saber lidar com as situações de indisciplina, de perder o controle da situação e de si próprio, perante um público no qual se incluem os orientadores, com toda a sua carga avaliativa. Não esqueçamos a importância que tem, neste momento, o ser-se reconhecido como professor.

Se, no fim do ano, os sujeitos da nossa amostra referem ter experimentado menos problemas do que esperavam, é porque muitos deles ultrapassaram as angústias iniciais de quem se inicia numa tarefa complexa, como é o começar a ensinar. O enquadramento do estágio dá um contributo importante para a ultrapassagem do eventual choque inicial, resultado do desfasamento entre a formação académica e a experiência real, desempenhando, assim, um papel importante na superação de algumas ansiedades iniciais. E, neste âmbito, é certamente de ressaltar o

papel fundamental das condições em que o estágio é feito e a tarefa dos orientadores, formalmente tão pouco reconhecida pelas instituições de formação. O estágio, embora seja a parte da formação mais valorizada pelos estudantes, é o seu parente pobre, não sendo reconhecida a sua dignidade. É uma Universidade que aparenta não perceber as exigências duma formação integral, parecendo, em muitos dos casos, demitir-se da sua função de ajudar os alunos a integrar teoria e prática.

Na descrição de si, é bem claro esse aumento de segurança que parece ocorrer. Poderíamos interrogar-nos se uma maior proximidade entre o "Eu real" e o "Eu ideal" não poderá ser, também, sinal da ausência duma correcta reflexão sobre si próprio, que lhe permita perceber os aspectos em que está mais longe do ideal. Professores sem experiência têm, certamente, uma menor capacidade de reflexão, sendo, por isso, menos capazes de problematizar a sua realidade e de a pensar. Não correm muitos dos estagiários o risco de se instalarem numa imagem e numa rotina de quem acha que, ultrapassadas as primeiras dificuldades, já se é um bom professor, fechando-se, assim, ao contínuo questionar de si próprios?

O ano de estágio, enquanto momento do primeiro embate, devia permitir o adquirir da confiança necessária para continuar um processo de desenvolvimento, que leve a uma progressiva consciência dos aspectos em que precisa de melhorar o seu trabalho. Tal pressupõe uma contínua reflexão sobre a realidade presente e o futuro desejado, sobre aquilo que se é e o que se gostaria de ser. Não nos esqueçamos que uma completa identificação entre os dois é paralisante, correspondendo à negação da realidade, ou, colocando-nos numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo-desenvolvimentista, a um nível de desenvolvimento inicial, no qual o "Eu ideal" não fornece a direcção para a mudança, nem esta é

sentida como necessidade. Em níveis superiores de desenvolvimento, não só existe diferenciação entre as duas imagens, como a ideal é conceptualizada a partir da realidade. Desta forma, o "Eu ideal", não só orienta a mudança, como a motiva, na medida em que o sujeito a sente como necessária.

Apesar de a maioria dos sujeitos ter experimentado menos problemas do que o esperado, isso não significa que muitos dos aspectos não tenham sido vividos como problemáticos. Assim, os estagiários referem, sobretudo, a falta de tempo, certamente reflexo da dificuldade em o gerir, perante o grande número de tarefas exigido, mas, também, do grande investimento que o estágio exige. Nesta falta de tempo experimentada, exprime-se bem a contradição entre o ter de aprender e, simultaneamente, ter de dar resposta imediata às situações com que se defronta, o que torna difícil a aprendizagem da reflexão e tentador o refúgio em "receitas" não reflectidas.

Outros dos aspectos, experimentados como mais problemáticos, passam pela falta de condições de trabalho e por alguns dos itens da dimensão pessoal - ter aulas assistidas, conciliar a sua vida profissional e pessoal, ver o seu trabalho valorizado socialmente - que mostram como o estágio é, antes de mais, um momento de confronto consigo próprio e de procura de reconhecimento e aceitação. Alguns dos aspectos das dimensões "ensino" e de "gestão" - as situações de indisciplina, a avaliação e motivação dos alunos, a utilização de metodologias diversificadas - são, também, vividos como bastante problemáticos.

Mas o sentir algo como problemático não, é em si, negativo. O pensamento reflexivo parte sempre dum problema que se coloca, dum dificuldade que não se consegue resolver. Importante é que o estagiário não viva essas dificuldades no isolamento e que o apoio que recebe lhe

permita reflectir sobre a sua realidade e ultrapassar as dificuldades, em vez de ter de sobreviver, através da fuga ao conflito, ou tirando conclusões depreciativas. Vimos como o isolamento conduz ao sentir as dificuldades como uma experiência de fracasso pessoal e ao olhar-se a si próprio como incapaz, na medida em que não permite percebê-las como semelhantes às de muitos outros professores, ou como normais para quem está no começo.

O estágio, enquanto parte da formação inicial, se é fundamental, não deixa de ser apenas um momento, que, por isso mesmo, não pode dar resposta a tudo. Todo o percurso profissional devia ser vivido como um processo contínuo de formação. Mais do que dar respostas, a formação inicial devia lançar as bases, que permitissem ao professor tornar-se senhor do seu próprio desenvolvimento. Isto passa, não apenas pelo desenvolver de competências, mas, sobretudo, pela construção de atitudes, que sustentem uma contínua reflexão sobre a forma como se está e se faz, sobre os valores que estão implícitos ao seu trabalho. Não nos esqueçamos que, como diz Patrício (1990), a educação é sempre um processo de realização axiológica.

Nesta linha, não deixa de ser um pouco inquietante o papel atribuído aos colegas pelos sujeitos da nossa amostra. Talvez esse facto tenha a ver com uma inserção que, pelo menos inicialmente, parece ocorrer, sobretudo, ao nível da turma. Esta constatação leva-nos a questionar sobre as dificuldades que daí podem advir para a construção e consolidação duma consciência colectiva, que se traduza em atitudes de cooperação. E aqui não deixa de ser significativa a pouca importância dada aos colegas, como fonte de apoio na resolução de problemas profissionais. É curioso verificar que a relação com os colegas de estágio é um dos poucos aspectos vivido como mais problemático do que o

esperado. Este facto, ao qual não é certamente alheio o teor avaliativo do estágio, leva-nos à necessidade de pensar sobre a forma como, durante este período, o sujeito vive estas relações e descobre, ou não, a sua importância fundamental, enquanto fonte de crescimento.

O estágio não deveria confinar-se à sala de aula ou à relação com o orientador, mas alargar-se a toda a escola, salientando-se a importância do contacto com os outros professores, nomeadamente dos que fazem parte do mesmo grupo disciplinar.

Se é possível encontrar tendências gerais no percurso dos estagiários, da nossa investigação parece ressaltar a diversidade de experiências. Esta prende-se com diferentes contextos e com variáveis pessoais, como o sexo, o qual leva a formas diferentes de estar na profissão. Mas não será ela, também, expressão de diferentes níveis de desenvolvimento? Esta é uma variável fundamental para explicar as diferenças encontradas. Se é necessário partirmos das significações que cada sujeito atribui às situações, com as quais interage, não nos podemos esquecer que aquelas são construídas por cada um, dentro dos limites impostos pelo processo de desenvolvimento. Na formação, é preciso dar espaço à diversidade de percursos e de vivências. Há muitas formas de viver o começar a ensinar e não nos podemos esquecer que estas têm diferentes repercussões no evoluir futuro.

Sabemos ainda muito pouco sobre o processo pelo qual nos tornamos professores. Se procuramos questionar o papel que aí desempenha a formação, ainda é maior o nosso desconhecimento. Como certo, temos a importância que a formação, quer seja inicial ou contínua, tem no desenvolvimento, sobretudo quando não se limita à mera transmissão de conteúdos, na maioria das vezes descontextualizados, mas parte das teorias e crenças de cada um, para as questionar e transformar.

Sendo a formação fundamental, - embora não o "deus ex machina", que pode mudar tudo (Perrenoud, 1993) -, parecem-nos necessários estudos longitudinais, que se debrucem sobre o processo de desenvolvimento, que ocorre ao longo da formação, nomeadamente da forma como esta contribui para a construção dum saber sobre si e sobre o seu trabalho. Tais estudos, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, reflectiriam não só as mudanças, como os significados com que as diferentes situações são vividas.

Para além das representações de si, seria fundamental perceber como evoluem as representações dos alunos, dos colegas e das tarefas, que têm de desempenhar, bem como as repercussões dessas mudanças na actividade docente.

Não tem sentido olhar para o começar a ensinar, ocorra este ainda no espaço da formação inicial, ou nos anos seguintes, se não o concebemos como um momento fundamental do desenvolvimento do professor. E se ele pode ser olhado de diversas perspectivas, é sempre "affirmation et accomplissement de soi: dans un projet, vis-à-vis d'autrui. Mais il nécessite pour cela des capacités d'adaptation du sujet à son environnement professionnel et, même si la proposition peut paraître étonnante, à lui-même" (Baillauquès, 1990, p.240).

Quando se confronta com a experiência de ensinar, o indivíduo tem de se descobrir no seu trabalho, perceber essa parte da sua pessoa, comprometida no papel do professor, o que pressupõe ultrapassar a decepção de não ser aquele que queria ser e de estar ainda longe do professor ideal. Tem de encontrar a sua forma de interpretar a personagem, de viver esse papel, fazendo um certo luto por aquilo que gostaria de ser e não é, o que passa pelo questionamento de si e pela vontade de se projectar no futuro. É deste percurso de transformação

pessoal, feito caminho de procura, partilhado com outros, que pode surgir a mudança.

Perceber o que é ser professor passa pela forma como cada um constrói e assume a sua identidade profissional. Se esta é uma história, é, igualmente, um projecto, que dá sentido ao caminhar.

A formação, para além de dar meios, que permitam encontrar prazer numa prática profissional exigente, devia contribuir para a formação desse projecto individual e colectivo, sem o qual não tem sentido falar-se de identidade.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*.(2ème ed.) Issy-les-Moulineaux: E.P.A. (1ère ed. 1972)
- ABRAHAM, A. (1984a). Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. In J.M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp.23-34), Madrid: Narcea .
- ABRAHAM, A. (1984b). L'univers professionnel de l'enseignant: un labyrinthe bien organisé. In Ada Abraham, *L'Enseignant est une Personne* (pp.20-27), Paris: Les Éditions E.S.F.
- ABRAHAM, A. (1988). Être enseignant aujourd'hui. *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.11-16), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ABRAHAM, A. (1989). Une approche centrée sur la personne de l'enseignant. *Éducation et Pédagogie*, 1, 23-32.
- ABRAHAM, A. & SHAHBARI, A. (1984). Sois professionnel de l'enseignant arabe en Israël. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp.80-85), Paris: Les Éditions ESF.
- ABREU, M.V. (1988). Le travail d'enseignant: le développement personnel et communautaire. *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.301-314), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ABRIC, J-C (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval.
- ADAMS, R.D. (1982). Teacher development: a look at changes in teacher perception and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, 33 (4), 40-43.
- AITKEN, J.L. & MILDON, D. (1992). Teacher education and the developing teacher: The role of personal knowledge. In M. Fullan e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp.10-35), Londres: The Falmer Press.
- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDINE*, 1, 5-22.

- ALTET, M. (1988). Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. *Les Sciences de L'Education*, 4-5, 65-94.
- AMARAL, M^a.I. (1995). *O desenvolvimento das carreiras dos professores numa escola secundária - Estudo exploratório*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- AMIEL, R. & MACE-KRADJIAN, G. (1972). Quelques données épidémiologiques sur la psycho-sociologie et la psycho-pathologie du monde enseignant. *Annales médico-psychologiques*, 2 (3), 321-353.
- AMIEL, R., MISRAHI, F., LABARTE, S., & HERAUD-BONNAURE, L. (1984). Santé mentale des enseignants. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne*, (pp. 44-51), Paris: Les éditions ESF.
- AMIEL-LEBIGRE, F. (1973). Étude épidémiologique de la morbidité psychique d'un groupe d'enseignants I. *Revue de Psychologie Appliquée*, 23 (4), 237-261.
- AMIEL-LEBIGRE, F. (1974). Étude épidémiologique de la morbidité psychique d'un groupe d'enseignants II. *Revue de Psychologie Appliquée*, 24 (1), 43-65.
- AMIEL-LEBIGRE, F. & PICHOT, P. (1978). Psychopathologie de la fonction enseignante. In M. Debesse e G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques* (Vol.7, pp.149-163), Paris: P.U.F.
- ANDERSON, D.S. (1974). *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants - acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs-*. Paris: OCDE.
- ANDERSON, J. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, 89 (4), 369-406.
- ANDERSON, L & BURNS, R. (1991). *Research in classrooms: The study of teachers, teaching and instruction*. Londres: Pergamon Press.
- APPLEGATE, J.H. (1985). Early field experiences: recurring dilemmas. *Journal of Teacher Education*, 36 (2), 60-64.
- BAILLAUQUÈS, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris: P.U.F.

- BAILLAUQUÈS, S. (1991). La prise de fonction des enseignants: un faux-rite d'initiation. *Cahiers pédagogiques*, 260, 18-23.
- BALL, D. & NOORDHOFF, K. (1985). *Learning to teach by the book: the influence of persons, program and setting on student teaching*, Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedido pelo autor).
- BALL, S. & GOODSON, I.F. (1989). Understanding teachers: concepts and contexts. In S. Ball e I. Goodson, *Teachers' lives and careers* (pp.1-25), Londres: The Falmer Press.
- BALTES, P. (1985). Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. In A. Marchesi *et al* (Eds), *Psicología evolutiva - teorías e métodos* (pp.243-263), Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- BAUGNET, L. (1991). L'état de la question: l'identité comme paradigme. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 9-10, 15-29.
- BAYER, E. (1984). Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. In J.M.Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes* (pp.107-122), Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.
- BENAVENTE, A (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Eds), *Reformas educativas e formação de professores* (p.47-55), Lisboa: Educa.
- BERBAUM, J. (1984). Comment devient-on enseignant?. *European Journal of Teacher Education*, 7 (1), 5-10.
- BERLINER, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed), *Exploring teachers' thinking* (pp.60-83), Londres: Educational Limited.
- BERLINER, D. (1994). Expertise. The wonder of exemplary performance. In J. Mangieri e C. Collins Block (Ed.) *Creating powerful thinking in teachers and students diverse perspectives* (pp161-185), New York: Harcourt Brace College Publishers.

- BEYERBACH, B.A. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4 339-347.
- BIDARRA, G. (1994). *Estudo dos processos sociocognitivos e análise das práticas de formação*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- BIDDLE, B. J. & ANDERSON, D. S. (1986). Theory, methods, knowledge and research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.230-252). New York: Macmillan Ed.
- BLASE, J.(1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), 93-113.
- BLASE, J. (1985). The socialization of teachers. An ethnographic study of factors contributing to the rationalization of the teacher's instructional perspective. *Urban education*, 20 (3), 235-256.
- BLASE, J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 13-40.
- BLASE, J. (1986a). Socialization as humanization: one side of becoming a teacher. *Sociology of Education* 59 (2), 100-113.
- BLASE, J. & GREENFIELD, W. (1982). On the meaning of being a high school teacher. The beginning years. *High School Journal*, 65, 263-271.
- BOLAM, R. (1988). Induction of beginning teachers. In M. Dunkin, *The International Encyclopædia of Teaching and Teacher Education* , Oxford: Pergamon Press.
- BOLIN, F. (1988). Helping student teachers think about teaching. *Journal of Teacher Education* , 39 (2), 48-54.
- BONBOIR, A. (1988). Être enseignant: du projet d'accomplissement personnel au projet vocationnel. *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.102-126), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BOOK, C., BYERS, J. & FREEMAN, D. (1983). Student expectations and teacher education. Traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education* , 34 (1), 9-13.

- BOOK, C. & FREEMAN, D. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teachers candidates. *Journal of Teacher Education*, 37 (2), 47-51.
- BORG, M. (1990). Occupational stress in British Educational setting: a review. *Educational Psychology*, 10 (2), 103-126.
- BORG, M.; RIDING, R & FALZON, J. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11 (1), 59-75.
- BORGER, H. & TILLEMA, H. (1993). Transferring knowledge to classroom teaching: Putting knowledge into action. In C. Day, J. Calderhead e P. Denicolo (Eds), *Understanding professional development* (pp.185-197), Londres: The Falmer Press.
- BORKO, H. & LIVINGSTON, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 24 (4), 473-498.
- BORKO, H. & SHAVELSON, R. (1983). Speculations on teacher education: recommendations from research on teachers' cognitions. *Journal of Education for Teaching*, 9 (3), 210-224.
- BORKO, H., LALIK, R. & TOMCHIN, E. (1987). Student teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 77-90.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz
- BRAGA da CRUZ, M. *et al* (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24 (separata do nº103-104).
- BREUSE, E. (1979). *L'enseignant debutant: ses premières années de fonction*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- BREUSE, E. (1984a). Formation des enseignants centrée sur la personne. In A. Abraham. (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp.144-153), Paris: Les éditions ESF.

- BREUSE, E. (1984b). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. In J.M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 143-161), Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- BREUSE, E. (1988). Le plaisir d'enseigner. *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.338-409), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BREUSE, E., DUPONT, P., QUENON, C. & VILAIN, M. (1984). *L'enseignant débutant*. Mons: Université de l'Etat .
- BRISSIE, J., HOOVER-DEMPSEY, K. e BASSLER, O. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout, *Journal of Educational Research*, 82 (2), 106-112.
- BRITZMAN, D. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development - experiments by nature and design-*. Cambridge: Harvard University Press.
- BROUSSEAU, B., BOOK, C., & BYERS, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (2), 33-39.
- BULLOUGH, R. (1987). Planning and the first year of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 13 (3), 231-250.
- BULLOUGH, R. (1989). *First year teacher: a case study*. New York: Teachers College Press.
- BULLOUGH, R. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 43-51.
- BULLOUGH, R. & BAUGHMAN, K. (1993). Continuity and change in teacher development: First year teacher after five years. *Journal of Teacher Education*, 44 (2), 86-95.
- BULLOUGH, R., KNOWLES, J. & CROW, N. (1989). Teacher self- concept and student culture in the first year of teaching. *Teachers College Record*, 91 (2), 209-233.

- BURDEN, P. (1986). Teacher development: implications for teacher education. In J.D. Raths e L.G. Kath (Eds.), *Advances in teacher Education* , (2º vol.,pp.185-219), Norwood: Ablex publishing Corporation.
- BURDEN, P. (1990). Teacher development. In W.R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp.311-328), New York: Macmillan ed.
- BURKE, P. (1987). *Teacher development - Induction, renewal and redirection* . Londres: the Falmer Presss.
- BYRNE (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Educatio*, 7 (2), 197-209.
- CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación profesional de los profesores. In L. Villar Angulo, *Conocimiento creencias y teorías de los profesores* (pp.21-37), Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- CALDERHEAD, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education* 7 (5/6), 531-535.
- CALDERHEAD, J. & ROBSON, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom pratice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8.
- CANÁRIO, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 97-121.
- CARMINES, E. & ZELLER, R. (1985). *Reliability and validity*. London: Sage Publications.
- CARR, W. (1993). La calidad de la enseñanza. In W. Carr (Ed.) *La calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp.6-22). Sevilla: Díada Editora S.L.
- CARTER, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R.Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.291-310), New York: Macmillan ed.
- CARTER, K. (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies* , 26 (3), 235-252.

- CARTER, K. & GONZALEZ, L. (1993). Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 223-232.
- CARTER, K., SABERS, D., CUSHING, K., PINNEGAR, S. e BERLINER, D. (1987). Processing and using information about students: a study of expert, novice and postulant teachers. *Teaching and Teacher education*, 3 (2), 147-157.
- CARTER, K., CUSHING, K., SABERS, D. STEIN, P. & BERLINER, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 25-31.
- CARUSO, J. (1977). Phases in student teaching. *Young Children*, 33, 57-63.
- CASSE-FRANCO, S. (1988). Le métier d'enseignant. De l'évolution de ses représentations dans une formation pré-professionnelle aux métiers de l'éducation. *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.212-227), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CAVACO, M.H. (1989). *Ser professor: fases da vida e percursos - um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário-*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Fac. de Ciências, Lisboa.
- CAVACO, M.H. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa *Profissão professor* (pp.155-191), Porto: Porto Editora.
- CHAPMAN, D. e LOWTHER, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75 (4), 241-247.
- CHASE, C. (1985). Two thousand teachers view their profession. *Journal of Educational Research*, 79 (1), 12-18.
- CHENG, H. (1990). *Student teachers' attitudes towards the humanistic approach to teaching and learning in schools* Tese de mestrado não publicada. England: University of York.
- CHESTER, M. (1991). *Changes in attitudes within first year teachers in urban schools*. Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedida pelo autor).

- CHRISTENSEN, J. (1985). Adult learning and teacher career stage development. In P. Burke e R. Heideman (Ed.) *Career-long teacher education* (pp.158-180), Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- CIBOIS, P. (1984). *L'analyse des données en sociologie*, Paris: P.U.F.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. (1987). Teachers' personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6), 487-500.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), 241-253.
- CLAQUIN, M. & GOLDBERG, J. (1990). Images de soi dans la fonction enseignante. *Recherche et Formation*, 8, 92-98.
- CLARK, C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17 (2), 5-12.
- CLARK, C. & LAMPERT, M.(1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres? In M. Crahay e D. La Fontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 185-197), Belgique: Ed. Labor.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp.255-296), Londres: Collier Macmillan .
- COLE, A. L. (1990). Personal theories of teaching : development in the formative years *Alberta Journal of Educational Research*, 36 (3), 203-222.
- COLE, A.L.(1991). *Relationships in the work place: doing what comes naturally?* Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedida pelo autor).
- COLE, M. (1992). *Social change and stress in teachers*. Conferência apresentada no VII Congresso da A.I.R.P.E., Salamanca (gentilmente cedida pelo autor).
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1985). El pensamiento o el conocimiento del profesor. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educacion*, 277, 5-28.

- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza *Revista de Educación.*, 282, 203-231.
- COOKE, B.L. & PANG, K.C. (1991). Recent research on beginning teachers: studies of trained and untrained novices. *Teaching & Teacher Education*, 7(1), 93-110.
- CORMAN, L. (1976). Les motivations inconscientes du choix de la carrière. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 548, 320-329.
- CORNEJO, J.M. (1988). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- COSCORAN, E. (1981). Transition shock: the beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 19-23.
- COULTER, F (1974). The effects of practice teaching on professional self-image. *Australian Journal of Education*, 18 (2), 149-159.
- COULTER, F (1980). Effects of student teaching on self perception, commitment and teaching behavior. *British Journal of Teacher Education*, 6 (1), 21-28.
- COULTER, F (1988). Affective characteristics of student teachers. In M. Dukin (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, (pp.589-598), Oxford: Pergamon Press.
- COVERT, J., WILLIAMS, L. & KENNEDY, W. (1991). Some perceived professional needs of beginning teachers in Newfoundland. *The Alberta Journal of Educational Research*, 27 (1), 3-17.
- CRAHAY, M. (1988). Changer sa façon d'enseigner. Est-ce possible?. In A Villa. *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.211-235), Madrid: Narcea, S.A. Ed.
- CROW, N. (1987). *Preservice teachers' biography: a case study*. Conferência apresentada na American Educational Research Association, Washington (gentilmente cedida pelo autor).
- CROW, N. (1988). *A longitudinal study of teacher socialization: a case study*. Conferência apresentada na American Educational Research Association, New Orleans (gentilmente cedida pelo autor).

- CROW, N. (1991). *Personal perspectives on classroom management*. Conferência apresentada na American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedida pelo autor).
- C.R.S.E. (1988). *Proposta global de reforma - relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRUZ, J. (1987). "Stress" e crenças irracionais nos professores. Um estudo preliminar. In *Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação* (pp.315-325), Porto: Ed. Afrontamento.
- CRUZ, J. & MESQUITA, A. (1988). Teacher stress and anxiety: incidence, nature and impact. *Actas do V Congresso da AI.R.P.E.*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- D'HAINAUT, L. (1992). *Conceitos e métodos de estatística* (2 vol.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DEBESSE, M. (1978). Une fonction remise en question. In M. Debesse e G. Mialaret, *Traité des Sciences Pédagogiques* (vol.7, pp.13-26), Paris: P.U.F.
- DEROUET, J.-L. (1989). La profession enseignante comme montage composite. *Education Permanente*, 96, 61-71.
- DEWEY, J. (1960). *Experiencia y Educación* (7ª ed.), Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Ediciones Paidós (1ª ed. inglesa de 1933).
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (pp.392-430), New York: Macmillan Publishing Company.
- DUBAR, C (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUPONT, P. (1984). Mathématiciens: aimés et mal aimés In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp.71-79), Paris: Les Éditions E.S.F.
- DUPONT, P. & OSSANDON, M. (1986). Radioscopie du développement de la personne de l'enseignant. *Education Tribune Libre*, 203, 3-13.

- DUPUY-WALKER, L (1988). La relation d'aide - mission impossible? *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* (pp.281-300), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DUPUY-WALKER, L.& BOUTIN, S. (1992). *Analyse des modalités de développement du soi professionnel à travers des programmes de formation des enseignants.* Conferência apresentada no VII Congresso da A.I.R.P.E., Salamanca (gentilmente cedida pelo autor).
- EISNER, E. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Research*, 17 (5), 15-20.
- EISENHART, M., BEHM, L. e ROMAGNANO, L. (1991). Learning to teach: developing expertise or rite of passage?. *Journal of Education for Teaching*, 17 (1), 51-69.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge.* Londres: Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse, *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.
- ERIKSON, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ESTEVE, J.M. (1984). Études sur la personnalité des enseignants. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp.125-130), Paris: Les éditions ESF.
- ESTEVE, J.M. (1988a). L'induction du stress: une technique utile pour accroître l'assurance des professeurs débutants en situation potentiellement problématique In *Actas do v congresso da A.I.R.P.E.*, (pp.364-374), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ESTEVE, J.M. (1988b). El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas e problemas de la función docente*, (pp.292-313) Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- ESTEVE, J.M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.) *Profissão professor* (pp.93-124) Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, J.M. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher / Fim de Século Ed. Lda.

- ESTEVE, J.M., LÓPEZ MELERO, M. & ORTIZTALLO, M. (1983). *Incidencia del ejercicio profesional en la personalidad de los educadores*, Málaga: XI Plano Nacional de Investigación Educativa.
- ESTEVE, J.M. e FRACCHIA, F.B.A. (1984). L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse. *European Journal of Teacher Education*, 7 (2), 203-209.
- ESTEVE, J.M., FRANCO, S. & VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, Ciência de Educação?*. Porto: Porto Ed.
- ESTRELA, M.T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. *As Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ESTRELA, M.T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 185-210.
- ESTRELA, M.T. & ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Ed. Estampa
- EVANS, E. D., & TRIBBLE, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- EVANS, H. (1986). How do early field experiences influence the student teacher?. *Journal of Education for Teaching*, 12 (1), 35-46.
- EVERETT-TURNER, L. (1985). Towards understanding the lived world of three beginning teachers of young children. *The Alberta Journal of Educational Research*, 31 (4), 306-320.
- FARBER, B. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp.505-526), Londres: Collier Macmillan Publishers.

- FEIMAN-NEMSER, S. & BUCHMANN, M. (1987). When is student teaching teacher education?. *Teaching and Teacher Education* , 3 (4), 255-273.
- FEIMAN-NEMSER, S. & BUCHMANN, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. In L. Villar Angulo *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp.301-314), Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FESSLER, R. (1985). A model of teacher professional growth and development. In P. Burke e R. Heideman (Eds.) *Career-long teacher education*, (pp.181-193), Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- FIELDING, M. & GALL, M. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. Conferência apresentada na American Educational Research Association, New York (gentilmente cedida pelo autor).
- FILLOUX, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris: Bordas.
- FOGARTY, J.L., WANG, M.C. & CREEK, R. (1982). *A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional decision processes*. Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, New York.
- FORMOSINHO, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologica*, 5 (3), 247-257.
- FOX, S. & SINGLETARY, T. (1986). Deductions about supportive induction. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 12-15.
- FRANCO, V. & MACHADO, C. (1993). Intervenção psicológica na formação de estagiários - Experiência de supervisão em grupo In *Actas do 3º e 4º Seminário - A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos* (pp.179-188), Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- FRIEBUS, R. (1977). Agents of socialization involved in student teaching. *The Journal of Educational Research* , 70 (5), 263-268.

- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- FULLER, F. & BROWN, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education. The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25-52), Chicago Illinois: University of Chicago Press.
- GARCIA, E. G. (1986). Fúnción, status y rol del profesor. In J. Mayor (Ed.), *Sociología y psicología social de la educación* (pp.381-419), Madrid: Ed. Anaya.
- GECAS, V. & MORTIMER, J. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. In T.Honess e K.Yardley (Eds.), *Self and identity - perspectives across the lifespan* (pp.265-286), Londres: Routledge & Kegan Paul.
- GEHRKE, N.J. (1981). A grounded theory study of beginning teacher's role personalization through reference group relations. *Journal of Teacher Education*, 32 (6), 34-38.
- GERGEN, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* , 40 (3), 266-275.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito - teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GILLY, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 363-386), Paris: PUF.
- GILROY, P. (1993). El conocimiento profesional y el profesor principiante. In W. Carr, *La calidad de la enseñanza* (pp.87-100), Sevilla: Díada Editora S.L.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, 269, 7-99.
- GINSBURG, M. & CLIFT, R. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.450-465), New York: Macmillan Publishing.

- GIROUX, H.A. (1980). Teacher education and the ideology of social control. *Journal of Education*, 1962 (1), 5-27.
- GLASSBERG, S. (1980) *A view of the beginning teacher from a developmental perspective*, Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Boston.
- GLASSBERG, S. & SPRINTHALL, N. (1980). Student teaching: a developmental approach. *Journal of Teacher Education*, 31 (2), 31-38.
- GLICK, M. & ZIGLER, E. (1985). Self-image: a cognitive-developmental approach. In R. Leahy, *The development of the self* (pp.1-53), New York: Academic Press.
- GONÇALVES, J.A. (1990). *A carreira dos professores do Ensino Primário: contributo para a sua caracterização*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- GONÇALVES, J.A., (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp.141-169), Porto: Porto Ed.
- GONÇALVES, O. (1990). A formação psicológica dos professores universitários. *Actas do I Seminário - A componente de psicologia na formação de professores* (pp.407-423), Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- GONÇALVES, O. & NORRIS, N., (1986). *Self-Knowledge and Psychological Teacher Education: A Cognitive-Constructivist Approach*, Comunicação apresentada no First International Meeting on Psychological Teacher Education, Braga.
- GONZÁLEZ, J. e LOBATO, M^a.J. (1988). El malestar de los enseñantes. Problemas de salud en el país Vasco. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.345-351), Madrid: Narcea: S.A. Ediciones.
- GOODMAN, J., (1985). What students learn from early field experiences: a case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 12-48.
- GOODMAN, J., (1986). Making early field experience meaningful: a critical approach. *Journal of Education for Teaching*, 2 (2), 109-125.
- GOODMAN, J., (1987). Factors in becoming a proactive elementary school teacher: a preliminary study of selected novices. *Journal of Education for Teaching* , 13 (3), 207-229.

- GOODMAN, J., (1987a). Reflexión y formación del profesorado: Estudio de casos y análisis teórico. *Revista de Educación* , 284, 223-244.
- GORDILLO, M^a V. (1988). La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, (pp.259-266), Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- GOSSELIN, M.F. (1984). Ensayo de identificación de las fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional. In J.M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp163-167), Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- GRANDA, J. F. (1986). Problemas percibidos por los profesores de E.G.B. en sus primeros años de docencia. *Aula abierta*, 46, 77-98.
- GRANTHAM, C. & LEGAY, K. (1990). Enseigner acte thérapeutique?. *Cahiers Pédagogiques*, 281, 42-43.
- GRIFFIN, P. (1983). The developing confidence of new teachers: effects of experience during the transition period from student to teacher. *Journal of Education for Teaching* , 9 (2), 113-122.
- GROSSMAN, P. & RICHERT, A. (1988). Unacknowledged knowledge growth: a re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 53-62.
- GUNSTONE, R., MONICA,S., BAIRD, J. & NORTHFIELD, J. (1993). A case study exploration of development in preservice science teachers. *Science Education* , 77 (1), 47-73.
- HALL, G. (1982). Induction: The missing link. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 53-55.
- HANNOUN, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris: Les Éditions E.S.F.
- HARGREAVES, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves e M. Fullan, *Understanding teacher development* (pp.216-240), New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1993). Teacher development in the Postmodern Age: dead certainties, safe simulation and the boundless self. *Journal of Education for Teaching*, 19 (4 e 5), 95-112.

- HARGREAVES, A. & TUCKER, E. (1991). Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 491-505.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves e M. Fullan, *Understanding teacher development* (pp.1-19), New York: Teachers College Press.
- HAYES, L. & KILGORE, K. (1991). *Surviving the first year: beginning teachers' conversation with their colleagues*. Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedida pelo autor).
- HEGLER, K. & DUDLEY, R. (1987). Beginning teacher induction: a progress report. *Journal of Teacher Education*, 38 (5), 53-55.
- HENRY, M. (1986). Strengths and needs of first-year teachers. *Teacher Educator*, 22 (2), 10-18.
- HÉRAUD, L. (1984). Images et tensions du Soi des enseignants français. In A Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp.66-71), Paris: Les Éditions E.S.F.
- HÉRAUD, L. (1988). L'enseignant et sa personne. une expérience de prévention. *Actas do V congresso da A.I.R.P.E.* (pp127-135), Aveiro: Universidade de Aveiro.
- HERNÁNDEZ, P. *et al* (1988). La salud mental del profesor. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. (1989). *Research and the teacher*. Londres: Routledge.
- HOFFMAN, J., EDWARDS, S, O'NEAL, S., BARNES, S. & PAULISSEN M. (1986). A study of state-mandated beginning teacher programs. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 16-21.
- HOLLINGSWORTH, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 160-189.
- HONESS, T. (1990). Soi et identité: analyse notionnelle et examen des courants de recherche actuels. *Psychologie Française*, 35 (1), 17-23.

- HOUSNER, L. D. & GRIFFEY, D.C. (1983). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- HOUSTON, R. & FELDER, B.D. (1982). Break horses, not teachers. *Phi Delta Kappa*, 63, 457-460.
- HOY, W. (1972). The influence of experience on the beginning teacher. In A. Morrison e D. McIntyre (Eds.), *The social psychology of teaching*, Harmondsworth: Penguin Books Ed.
- HOY, W. & WOOLFOLK, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 279-300.
- HUBERMAN, M. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. In M. Crahay e D. La Fontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp.151-183), Belgique: Ed Labor.
- HUBERMAN, M. (1989a). *La vie des enseignants*, Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- HUBERMAN, M. (1989c). Les passages à vide dans la carrière de l'enseignant. *Les Sciences de l'Éducation*, 5, 5-33.
- HUBERMAN, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15-17.
- HUBERMAN, M. & SCHAPIRA, A.-L. (1984). Cycle de vie et enseignement. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp.36-43), Paris: Les Editions E.S.F.
- HUBERMAN, M. et al (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires - résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Fac. de Psychologie et des Sciences de L' Education.
- HURTIG, M-C., MASSONNAT, J. & LECACHEUR, M. (1990). L' identité, un champ d'étude en construction. *Psychologie Française* , 35 (1), 3-6.

- IANNACCONE, L. (1963). Student teaching: a transition stage in the making of a teacher. *Theory into Practice*, 2 73-81.
- JACKNICKE, K. & SAMIRODEN, W. (1991). Some perceptions of an internship program. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37 (2), 99-118.
- JANTZEN, J.M. (1981). Why college students chose to teach: a longitudinal study. *Journal of Teacher Education* 32 (2), 45-48.
- JESUS, S. (1992). Motivação e "stress" em professores estagiários. Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação* 5 (1), 117-127.
- JESUS, S., ABREU, M. & ESTEVE, J.M. (1995). Croyances irrationnelles par rapport à l'enseignement et à la formation. In *La relation entre cognition et émotion*. Coimbra: Association de Psychologie Scientifique de Langue Française.
- JODELET, J. (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp31-61), Paris: PUF.
- JHONSTON, J. (1985). Teacher induction: problems, roles and guidelines. P.Burke e R.Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp.194-222), Illinois: Charles C.Thomas Publisher.
- JHONSTON, S. (1994). Experience is the best teacher, or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education* , 45 (3), 199-208.
- JORDELL, K. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29 (3), 105-121.
- JORDELL, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of the beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 165-177.
- JOSEPH, P. & GREEN, N. (1986). Perspectives in reason for becoming teachers. *Journal of Teacher Education*, 37 (6), 28-33.
- JOYCE-MONIZ, L. (1988). Formação de professores: desenvolvimento dialético e dialética no ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 5-20
- KAGAN, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.

- KAGAN, D. & TIPPINS, D. J. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 455-466.
- KARNAS, G. & VANANDRUEL, M. (1980). Représentations sociales du soi en interaction avec autrui. Analyse binaire classique du soi, du soi idéal et du soi social. *Bulletin de Psychologie*, 34 (348), 57-64.
- KATZ, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (3), 52-54.
- KEAVNEY, G. & SINCLAIR, K. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: a neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48 (2), 273-290.
- KELCHTERMANS, G. & VANDENBERGHE, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.
- KENNEDY, J., CRUICKSHANK, D. & MYERS, B. (1976). Problems of beginning secondary teachers in relation to school location. *Journal of Educational Research*, 69 (5), 167-172.
- KILGORE, K., ROSS, D. & ZBIKOWSKI, J. (1990). Understanding the teaching perspectives of first-year teachers. *Journal of Teacher Education*, 41 (1), 28-38.
- KNOWLES, J.G. (1988). A beginning teacher's experience: reflections on becoming a teacher. *Language Arts*, 65 (7), 702-712.
- KNOWLES, J.G. (1988 a). *For whom the bell tolls: The failure of a student teacher and insights into self, teaching and teacher education*. Conferência a presentada no encontro anual da American Educational Research Association, New Orleans (gentilmente cedida pelo autor).
- KNOWLES, J.G. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teacher College Record*, 93 (1),
- KNOWLES, J.G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In I. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' lives* (pp.99-152), Londres: Routledge.

- KNOWLES, J.G. & HOEFLER, V. (1989). The student teacher who wouldn't go away: learning from failure. *The Journal of Experimental Education*, 12 (2), 14-21.
- KOEHLER, V. (1985). Research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36 (10), 23-30.
- KREMER-HAYON, L. e HOFMAN, J. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34, 89-95.
- KREMER-HAYON, L. (1987). Perceived teaching difficulties by beginning teachers: personal and environmental antecedents. *Research in Education*, 37, 25-33.
- KYRIACOU, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.
- KYRIACOU, C. (1993). Research on the development of expertise in classroom teaching during initial training and the first year of teaching. *Educational Review*, 45 (1), 79-87.
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. (1979). Teacher stress review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- LACEY, L. (1988). Professional socialization of teachers. In M. Dukin (Ed.), *The international encyclopædia of teaching and teacher education* (pp.634-645), Oxford: Pergamon Press.
- LANIER, J. & LITTLE, J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.527-569), Londres: Collier Macmillan Publishers.
- LANGFORD, G. (1993). La enseñanza y la idea de practica social. In W. Carr, *La calidad de la enseñanza* (pp.25-39), Sevilla: Díada Editora S.L.
- LASLEY, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31 (4), 38-41.
- LEBART, L. & SALEM, A. (1988). Le traitement des données d'enquêtes, analyse des correspondances, classification. In L. Lebart e A. Salem, *Analyse statistique des données textuelles* (pp.49-89), Paris: Dunod.

- LEBART, L. *et al* (1993), *SPAD.N. Version 2.5. Système portable pour l'analyse des données*. Saint-Mandé: CISIA.
- L'ECUYER, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: P.U.F.
- LEINHARDT, G. & GREENO, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESNE, M. & MINVIELLE, Y. (1988). Socialisation et formation d'adultes. *Education Permanente*, 92, 23-38.
- LEVINE, S. L. (1989). *Promoting adult growth in schools (The promise of professional development)*. Boston: Allyn and Bacon.
- LINARD, M. & PRAX, I. (1984). *Images vidéo, images de soi ou narcissisme au travail*. Paris: Bordas.
- LIPIANSKY, E.M. (1990). Identité subjective et interaction. In C.Camilleri *et al*, *Stratégies identitaires* (pp.173-211), Paris: P.U.F.
- LIPIANSKY, E. M., TABOADA-LEONETTI, I. & VASQUEZ, A (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C.Camilleri *et al*, *Stratégies identitaires* (pp.7-26), Paris: P.U.F.
- LITTLE, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Work-place conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- LIVINGSTON, C. & BORKO,H. (1989). Expert-novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (4), 36-42.
- LOPES, A. (1990). Contributo para o aprofundamento conceptual do mal-estar docente: a identidade do professor. In A. Leandro *et al*, *A acção educativa: análise psico-social* (pp.122-132), Leiria: ESEL / APPORT:

- LOPES, A. (1994). Professores e identidade: condições psicossociais de mudança. In *Estado Actual da Investigação em Portugal, Actas do colóquio da Soc. Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.175-183), Porto: Ed. Afrontamento.
- LORTIE, D.C. (1977). *Schoolteacher - a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOUVET, A. (1988). Une recherche sur les instituteurs débutants en France. *Recherche et Formation*, 3, 35-46.
- LUNDEBERG, M. A. & FAWVER, J. E. (1994). Thinking like a teacher: Encouraging cognitive growth in case analysis. *Journal of Teacher Education*, 45 (4), 289-297.
- MACHADO, C. (1989). A promoção do conhecimento de si - um dos possíveis contributos da psicologia na formação de professores. *Actas do I Seminário: A componente de psicologia na formação de professores*. (pp.171-180). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- MACHADO, C. & FRANCO, V. (1994). A promoção do desenvolvimento pessoal. *A Psicologia na Formação Contínua - Actas do 5º Seminário a psicologia na formação de professores e outros agentes educativos* (pp.175-188), Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. In C.Camilleri *et al*, *Stratégies identitaires* (pp.111-141), Paris: P.U.F.
- MANDRA, R. (1984). Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. In J.M. Esteve, *Profesores en conflicto*, (pp.213-222), Madrid: Narcea S.A.Ediciones.
- MARCELO GARCIA, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- MARCELO GARCIA, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.51-76), Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- MARCHESI, A., PALACIOS, J. & CARRETERO, M. (1985). Psicología evolutiva: problemas y perspectivas. In A. Marchesi *et al*, *Psicología evolutiva - teorías e métodos* (pp.265-316), Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- MARKUS, H. & CROSS, S. (1990). The interpersonal self. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality* (pp.576-608), New York, Londres: The Guilford Press.
- MARMOZ, Q (1993). O professor e os seus espelhos. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 13-40.
- MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. In M.J.Rodrigo, A. Rodríguez e J. Marrero, *Las teorías implícitas - una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp.243-276), Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- MARSHALL, P., FITTINGHOFF, S. & CHENEY, C. (1990). Beginning teacher developmental stages: implications for creating collaborative internship programs. *Teacher Education Quarterly*, 17 (3), 25-35.
- MARSO, R. & PIGGE, F. (1987). Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 38 (6), pp.53-56.
- MARTIN, D. (Ed.) (1970). *Fifty key words in sociology*. New York: Richmond Va.
- MARTINEZ SANCHEZ, A. (1978). Como son los profesores?. *Revista Española de Pedagogía*, 139, 23-42.
- MARTINEZ SANCHEZ, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. In J.M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp.183-201), Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- MARTINEZ-ABASCAL, L.M. & BORNAS, X (1992). Mal estar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, 50 (193), 563-580.
- MCDIARMID, G.W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking?. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.

- MCINTYRE, T.C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 235-238.
- MCLAUGHLIN, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.280-291), Madrid: Narcea S.A.Ediciones.
- MCLAUGHLIN, M., PFEIFER, R., SWANSON-OWENS, D. & YEE, S. (1986). Why teachers won't teach. *Phi Delta Kappa*, 67, 420-426.
- MEASOR, L. (1985). Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. In S. Ball e I. Goodson, *Teachers' Lives and Careers* (pp.61-77), Londres: The Falmer Press.
- MERAZZI, C. (1983). Apprendre à vivre ses conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 101-106.
- MERTENS, S. (1982). Teachers centers: support for professional practice. *Journal of Teacher Education*, 33 (2), 7-12.
- MERTZ, N. & MCNEELY, S. (1991). *Cognitive constructs of pre-service teachers: how students think about teaching before formal preparation*. Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedida pelo autor).
- MOITA, M^a. C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp.111-140), Porto: Porto Ed.
- MOLLO, S. (1978). Le statut social des enseignants. In M. Debesse e G. Mialaret, *Traité des Sciences Pédagogiques* (pp.53-73), Paris: P.U.F.
- MOLLO, S. (1979). *A escola na sociedade*. Lisboa: Ed.70. (1^a ed.^a francesa de 1969).
- MOORE, B. & YAVNO,P. (1991). *The process of becoming a teacher: who drops out and why?* Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedida pelo autor).
- MOREIRA, J. (1993). *Desenvolvimento profissional dos professores: a evolução das preocupações e motivações profissionais*. Provas de aptidão e capacidade científica não publicadas, Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.

- MORINE-DERSHIMER, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *Journal of teacher Education*, 40 (5), 46-52.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2^{ème} ed.). Paris: P.U.F., (1^{ère} ed.1961).
- MOYNE, A. (1984). La vie emotionnelle de l'enseignant et son role. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp.27-35), Paris: Les Editions ESF.
- MYERS, B., KENNEDY, J. & CRUICKSHANK, D. (1979). Relationship of teacher personality variables to teacher perceived problems. *Journal of Teacher Education*, 30 (6), 33-40.
- NEEDELS, M. (1991). Comparison of student first-year and experienced teachers' interpretations of a first-grade lesson. *Teaching and Teacher Education*, 7 (3), 269-278.
- NETO, A. (1995). *Contributos para uma nova didáctica da resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do ensino secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- NEWMAN, S. (1991). Un point de vue européen. *Cahiers Pedagogiques*, 290, 49-50.
- NIAS, J. (1985). Reference groups in primary teaching: Talking, listening and identity. In S. Ball e I.Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp.105-119), The Falmer Press.
- NIAS, J. (1989). Teaching and the Self. In M.-L. Holly e C. Mcloughlin (Eds.), *Perspectives on teacher profesional development* (pp.155-171), The Falmer Press.
- NICHOLSON, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly*, 29, 172-91.
- NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1991a). Os professores em busca duma autonomia perdida?. In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, (pp.521-532), Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- NÓVOA, A. (1991b). A formação contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-33), Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1994). Les enseignants à la recherche de leur profession. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), 35-43.
- OJA, S. N. (1989). Teachers: Age Stages of Adult Development. In M-L. Holly e Caven Mcloughlin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development* (pp.119-154), The Falmer Press.
- OJA, S.N. (1991). Teacher and supervision development: a report of four studies from 1978 to 1988. In B.P. Campos, *Psychological intervention and human development*. (pp.111-121), Porto: Instituto de Consulta Psicológica Formação e Desenvolvimento.
- OLSON, M. (1991). Supportive growth experiences of beginning teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37 (1), 19-30.
- OLSON, M. & OSBORNE, J. (1991). Learning to teach: the first year. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 331-343.
- OPPEWAL, Th. (1993). Preservice teachers' thinking about classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 9 (2), 127-136.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1986). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (1ª ed.-Buenos Aires, 1940)
- PACHECO, J.A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*, Porto: Porto Ed.
- PAJAK, E. (1981). Teaching and the psychology of the self. *American Journal of Education*, 90 (1), 1-13-
- PAJAK, E. (1986). Psychoanalysis, teaching and supervision. *Journal of Curriculum and supervision*, 1 (2), 122-131.
- PAJAK, E. & BLASE, J. (1982). Teaching, the loss of innocence, and the psychological development of professional self. *Educational Horizons*, 60 (2), 65-72.

- PAJAK, E. & BLASE, J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283-310.
- PATANICZEK, D. & ISAACSON, N.S. (1981). The relationship of socialization and the concerns of beginning secondary teachers. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 14-17.
- PATRÍCIO, M. (1988). *Formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema educativo*. Lisboa: Texto Ed.
- PATRÍCIO, M. (1990). *A Escola Cultural - Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa : Texto Editora.
- PÉREZ , M^o I. (1991). *La formación del profesor desde el conocimiento de su estructura de pensamiento*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Complutense de Madrid: Fac. de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- PÉREZ GOMEZ, A.(1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-114), Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PÉREZ GOMEZ, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp.29-51), Santiago: Tórculo Artes Gráficas.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas -*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education* , 17 (1- -2), 45-48.
- PERRON, R. (1971). *Modèles d'enfant, enfants modèles*. Paris: P.U.F.
- PERRON, R. (Ed.) (1991). *La représentations de soi - développements, dynamiques e conflits*. Toulouse: Editions Privat.
- PETERSON, P. & COMEAUX, M. (1989). Assessing the teacher as a reflective professional: New perspectives on teacher evaluation. In A. E. Woolfolk (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teacher* (pp.132-152). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- PETERSON, W. (1964). Age, teacher's role and the institutional setting. In W. Biddle (Eds.), *Contemporary research on teacher effectiveness*. (pp.268-315). New York: Holt, Rinehart.
- PIERCE, C., MARK, B. & MOLLOY, G. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- PINTO, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Ed. Jornal de Psicologia.
- PINTRICH, P.(1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In R. Houston, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.826-857), New York: Macmillan.
- POLAINO-LORENTE, A.(1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 11 (157), 17-45.
- PORLÁN, R. (1995). *Constructivismo y escuela*, Sevilla: Díada Editora S.L.
- POSTIC, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- POSTIC, M. (1990). Motivation pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 91, 25-36.
- POWER, P. (1981). Aspects of the transition from education student to beginning teacher. *The Australian Journal of Education*, .25 (3), 288-295.
- PRICK, L. (1986). *Career development and satisfaction among secondary school teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- RANJARD, P.(1984). *Les enseignants persécutés*. Paris: Robert Jauze.
- RAPOSO, N. V. (1991). Educação, cultura, escola e comunidade. In AEPEC, *Educação pluridimensional e escola cultural - Actas do I congresso* (pp.51-63), Évora: Ed. AEPEC.
- RAPOSO, N. V. (1995). *Estudos de Psicopedagogia* (2ª ed.), Coimbra: Coimbra Editora (1ª ed.1983).

- REEVES, C.K. & KAZELSKIS, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (5), 267- 271.
- REYNOLDS, A. (1992). What is a competent beginning teacher? A review of the literature. *Review of Educational Research* , 62 (1), 1-35.
- RICH, Y. (1993). Stability and change in teacher expertise. *Teaching and Teacher Education*, 9 (2), 137-146.
- RICORD, O. (1986). A developmental study of the teaching self in student teaching. *Journal of Education for Teaching* , 12 (1), 65-76.
- RIMÉ, B. & LE BON, C. (1984). Le concept de conscience de soi et ses operationalisations *L'Année Psychologique*, 84, 535-553.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1988). *Phases of working life*. Montreal, Quebec, Canada: Meridian press.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1990). Adult vocational trajectory. *The Career Development Quarterly*, 39 (2), 129-144.
- RODRIGO, M^aJ. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. In M^aJ. Rodrigo, A. Rodríguez e J. Marrero, *Las teorías implícitas - una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp.95-122). Madrid: Visor Distribuciones, S. A.
- RODRIGO, M^aJ.; RODRÍGUEZ, A. & MARRERO, J. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. In M^aJ. Rodrigo, A. Rodríguez e J. Marrero, *Las teorías implícitas - una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp.33-66). Madrid: Visor Distribuciones, S. A.
- ROPO, E. (1987). *Teachers' conceptions of teaching and teaching behavior: Some differences between expert and novice teacher*. Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Washington, D.C.
- ROSÁRIO, M. J. (1990). *Aprender a ser professor: subsídios para o estudo da socialização profissional dos licenciados em ensino*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

- ROSS, E.W. (1988). Preservice teachers' responses to institutional constraints: the active role of the individual in teacher socialization. *Educational Foundations* , 2 (1), 77-92.
- ROTH, D., SNYDER, C. & PACE, L. (1986). Dimensions of favorable self presentation. *Journal of Personality and Social Psychology* , 51 (4), 867-874.
- ROTTENBERG, C. & BERLINER, D. (1990). *Expert and novice teachers' conceptions of common classroom activities*. Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Boston (gentilmente cedida pelo autor).
- ROUX, F. (1990). Psychopathologie des enseignants - réflexions sur une éventuelle prévention. *Recherche et Formation*, 8, 86-91.
- ROY, M. (1984). Formé à la stabilité pour vivre l'instabilité. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne*, (pp.56-62), Paris: Les Éditions ESF.
- RUIZ, J. B. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- RUSSELL, T. (1993). Teachers' professional knowledge and the future of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 19 (4 e 5), 205-215.
- RUST, F. (1991). *A comparative analysis of beliefs about teaching among preservice teachers* Conferência apresentada no encontro anual American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedida pelo autor).
- RYAN, K. (1970). *Don't smile until Christmas*. Chicago: University of Chicago Press.
- RYAN, K. (1986). *The induction of New Teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- RYAN, K. et al (1980). *Biting the apple. Accounts of first year teachers* . New York: Longman.
- SABERS,D., CUSHING,K. & BERLINER,D. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality and immediacy. *American Educational Research Journal* , 28 (1), 63-88.

- SANTOS, B.S. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (2ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- SCHEFFLER, I. (1968). University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record*, 70 (1), 1-11.
- SCHMIDT, J., BROWN, J., JAMIESON, H. & SHULTZ, J. (1991). *Time, space and tempo: facing the realities of teaching*. Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedida pelo autor).
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHWAB, J.J. (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78, 1-24.
- SHAPIRO, B. (1991). A collaborative approach to help novice science teachers reflect on changes in their construction of the role of science teacher *The Alberta Journal of Educational Research*, 37 (2), 119-132.
- SHUELL, T. (1992). The two cultures of teaching and teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 83-90.
- SHULMAN, J. (1987). From veteran parent to novice teacher - a case study of a student teacher. *Teaching and Teacher Education*, 3 (1), 13-27.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SIKES, P. (1989). The Life Cycle of the Teacher. In S. Ball e I. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp.27-60), Londres: The Falmer Press.
- SILVERNAIL, D.L. & COSTELLO, M.(1983). The impact of student teaching and internship programs on preservice teachers pupil control perspectives, anxiety levels, and teaching concerns. *Journal of Teacher Education*, 34 (4), 32-36.

- SMILANSKY, J. (1984). External and internal correlates of teachers satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
- SPRINTHALL, N. & THIES-SPRINTHALL, L. (1980). Educating for teacher growth: a cognitive developmental perspective. *Theory into Practice*, 19 (4), 278-285.
- SPRINTHALL, N. & THIES-SPRINTHALL, L. (1983). The teacher as an adult learner: a cognitive-developmental view. In G. Griffin (Ed.), *Staff development* (pp.13-35), Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- STEPHENS, J. (1967). *The process of schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STRYKER, S. (1981). Symbolic interactionism: themes and variations. In M. Rosenberg & R.H. Turner (Eds.), *Social psychology: sociological perspectives* Basic Books: New York.
- STRYKER, S & STATHAM, A. (1987) Symbolic interaction and role theory. In G. Lindzey et al, *The Handbook of social psychology: theory and method* (pp.311-378), New York: Random House.
- SUPER, D. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper.
- SUPER, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp.197-261), San Francisco: Jossey-Bass.
- SWANSON, H.L., CONNOR, J. e COONEY, J. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 533-556.
- TABACHNICK, R. & ZEICHNER, K. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35 (6), 28-36.
- TABACHNICK, R. & ZEICHNER, K. (1988). Influencias individuales y contextuales en la relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de profesores principiantes de Estados Unidos. In L.M. Villar Angulo

- (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp.135-148), Alcoy: Editorial Marfin.
- TABOADA-LEONETTI, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue. In C.Camilleri *et al*, *Stratégies identitaires* (pp.43-83), Paris: P.U.F.
- TAMIR, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7 (3), pp.263-268.
- TAMIR, P. & AMIR, R. (1987). Attitudes of secondary school teachers towards teaching. *European Journal of Teacher Education*, 10 (3), 279-291.
- TARDIF, C. (1985). On becoming a teacher. The student teacher's perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 31 (2), 139-148.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers: theory, research programs and implications. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 53-60.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1991). Supervising beginning teachers: a program for primary prevention. In B.P. Campos, *Psychological intervention and human development*. (pp.101-110), Porto: Instituto de Consulta Psicológica Formação e Desenvolvimento.
- THIES-SPRINTHALL, L. & SPRINTHALL, N. (1987). Preservice teachers as adult learners: A new framework for teacher education. In M. Haberman e J. Backus (Eds.), *Advances in teacher education* (vol.III, p.35-59), New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- THIESSEN, D. (1991). *Student-teacher relationship and the emerging professional identity of a first-year teacher*. Conferência apresentada no encontro anual do American Educational Research Association, Chicago (gentilmente cedida pelo autor).
- TIENE, D. & BUCK, S. (1987). Student Teachers and classroom authority. *Journal of Educational Research* , 80 (5), 261-265.

- TISHER, R (1984). Teacher induction: an international perspective on provisions and research. In L.Katz e J. Raths, *Advances in Teacher Education* (vol.I, pp.113-123), New Jersey:
- TOCHON, F. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts?. *Recherche et Formation*, 5, 25-38.
- TRINDADE, V. (1991). *Contributo para o estudo da atitude científica dos professores de ciências*. Tese de doutoramento não publicada. Évora :Universidade de Évora.
- TUYNS, G. (1984). Critica de un metodo propuesto para la investigación de la personalidad del enseñante (pp.51-65). In J.M. Esteve (Ed.) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea Ed.
- TUYNS, G. (1984a). Nueva contribución critica relativa al modelo de las configuraciones (pp.77-85). In J.M. Esteve (Ed.) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea Ed.
- UTTAL, D.H. & PERLMUTTER, M. (1989). Toward a broader conceptualization of development: the role of gains and losses across the life-span. *Developmental Review*, 9, 101-132.
- VALENTE, O. & BÁRRIOS, A. (1986). Que razões levam os alunos à frequência de um curso de formação de professores? *Revista de Educação*, 1(1), 13-24.
- VARAH, L., THEUNE, W. & PARKER, L. (1986). Beginning teachers: skin or swim?. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 30-34.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- VEENMAN, S. (1987). Problems as perceived by new teachers. In N. Hastings e J. Schwieso (Eds.), *New directions in Educational Psychology* (vol.II, pp.11-21), Londres: Falmer Press.
- VEENMAN, S. (1988) El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A.Villa (Ed.), *Perspectivas e problemas de la función docente* (pp. 39-68), Madrid: Narcea S.A. Ediciones .
- VERA VILA, J. (1988a). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

- VERA VILA, J. (1988b). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- VIEREN, R. (1989). Concept de représentation et analyse des pratiques pédagogiques, *Documents du C.E.R.S.E.*, 43.
- VILLAR ANGULO, L. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- VOLLE, M. (1985). *Analyse des données*. Paris: Ed. Economica.
- VONK, J. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-130.
- VONK, J. (1985). The gap between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 307-317.
- VONK, J. & SCHRAS, G. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 95-110.
- VONK, J. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3, 47-60.
- WALBERG, H. (1968). Personality-role conflict and self-conception in urban practice teachers. *The School Review*, 41-49.
- WEINSTEIN, C. (1988). Preservice teacher's expectations about the first year of teaching. *Teaching e Teacher Education*, 4 (1), 31- 40.
- WEINSTEIN, C. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 53-60.
- WEINSTEIN, C. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education* , 6 (3), 279-290.
- WEINSTEIN, G. & ALSCHULER, A., (1985). Educating and Counseling for Self-Knowledge Development. *Journal of Counseling and Development*, 64, 1985, 19-25.

- WEST, M. (1987). Role innovation in the world of work. *British Journal of Social Psychology*, 26, 305-315.
- WEST, M., NICHOLSON, N. & ARNOLD, J. (1987). Identity changes as outcomes of work-role transitions. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: perspectives across the lifespan* (pp.287-303), London: Routledge & Kegan Paul.
- WILDMAN, T. NILES, J. MAGLIARO, S. & McLAUGHLIN, R (1989). Teaching and learning to teach: the two roles of beginning teachers. *The Elementary School Journal* , 89 (4), 471-493.
- WOODS, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp.125-153), Porto: Porto Ed.
- WRIGHT, B. (1959). Identification and becoming a teacher. *Elementary School Journal*, 59, 361-373.
- WRIGHT, B. & TUSKA, S. (1967). The childhood romance theory of teacher development. *The School Review*, 57 (2), 123-154.
- WUBBELS, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137-149.
- WUBBELS, T., CRÉTON, H. & HOOYMAYERS, H. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 81-94.
- YAAKOBI, D. & SHARAN, S. (1985). Teacher beliefs and practices: the discipline carries the message. *Journal of Education for Teaching*, 11 (2), 187-199.
- YINGER, R. (1987). *By the seat of your pants: An inquiry into improvisation in teaching*. Conferência apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Washington, D.C.
- YOUNG, R.E. (1988). Epistemologies. In M. Dunkin (Ed.), *The international encyclopædia of teaching and teacher education* (pp.493-496), Oxford, New York: Pergamon Press.
- ZAVALLONI, M. (1973). L'identité psychosociale. Un concept à la recherche d'une science. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp.246-263), Paris: Larousse.

- ZEICHNER, K. (1980). Myths and realities: field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31, 45-55.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- ZEICHNER, K.(1986). Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12 (1), 5-24.
- ZEICHNER, K. (1992). Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.114-138), Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. e GORE, J.(1990). Teacher socialization. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.329- -348), New York: Mcmillan Ed.
- ZEICHNER, K.M. e LISTON, D.P.(1987). Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- ZEICHNER, K.M. e TABACHNICK, B.R.(1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experience?. *Journal of Teacher Education* 32(3), 7-11.
- ZEICHNER, K.M., TABACHNCK, B.R e DENSMORE, K. (1987). Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers thinking* (pp.21-59), Londres : Cassell.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário enviado no início do ano

Constança Gomes Machado
Departamento de Ped. e Educação
Universidade de Évora

Exm° Sr°
Presidente do Conselho Directivo

No âmbito das minhas provas de doutoramento a apresentar na Universidade de Évora, estou a realizar um estudo sobre o ano de estágio. Sendo este um momento fundamental no processo de se tornar professor, procura-se compreender a forma como é vivido e qual o seu impacto na pessoa do professor e no seu desenvolvimento profissional.

Para conhecer esta realidade é-me necessário recolher informação junto dos professores, a leccionar na vossa escola, que sejam estagiários das Licenciaturas em ensino ou dos Ramos Educacionais .

É nesse sentido que venho solicitar a vossa indispensável colaboração na entrega dos questionários aos _____ professores a quem eles se destinam. A estes, é pedido que os preencham e os entreguem no Conselho Directivo, até ao dia 20 de Setembro, em envelope fechado.

Muito agradeço que os mesmos me fossem depois enviados no envelope que segue já preparado para esse efeito.

Agradecendo desde já a vossa disponibilidade, subescrevo-me com os melhores cumprimentos.

Universidade de Évora, 3 de Setembro de 1993

Constança Gomes Machado

Caro Colega

O estágio é um momento fundamental no processo de se tornar professor. Daí a importância de procurar compreender a forma como este ano é vivido e qual o seu impacto na pessoa do professor e no seu desenvolvimento profissional.

É nesse sentido que estou a realizar um trabalho, no âmbito de provas para doutoramento a apresentar na Universidade de Évora, para o qual venho solicitar a vossa indispensável colaboração.

Queria pedir-vos que me preenchessem 2 questionários: um, neste momento, e outro no fim do ano. A sua resposta é **imprescindível** para a representatividade da amostra.

A informação recolhida destina-se a ser utilizada exclusivamente neste trabalho de investigação, assegurando-se a sua total **confidencialidade**.

Agradeço que preencha o questionário até ao dia 20 de Setembro e o entregue no Conselho Directivo da sua escola no envelope fechado.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Universidade de Évora, 3 de Setembro de 1993

Constança Gomes Machado

Questionário aos professores estagiários

1.ª parte

Responda a **todas** as questões
Assinale as respostas com um círculo nos códigos correspondentes.

1. Sexo

- Feminino 1
Masculino 2

2. Escreva o ano de nascimento: 19__

3. Está a tirar uma licenciatura em _____

4. É a primeira vez que vai dar aulas ?

- Sim 1
Não 2

5. Se assinalou 2, indique os anos de experiência docente que tem: _____

6. Escolheu uma licenciatura em ensino ou um ramo educacional, porque

- Queria ser professor (a)..... 1
Não queria ser professor(a), mas, por razões diversas, teve de se matricular num curso via ensino 2

7. Neste momento, a profissão de professor

- Agrada-lhe muito 1
Agrada-lhe 2
Não lhe agrada nem desagrada 3
Desagrada-lhe 4
Desagrada-lhe muito 5

8. Quais os aspectos que mais lhe agradam na profissão de professor?

Da lista que se segue, escolha até três e ordene-os em 1.º, 2.º e 3.º lugar. Assinale as escolhas na respectiva coluna. (ex: se escolheu outros em 3.º lugar assinale o código 16 na 3.ª coluna).

	1.º	2.º	3.º
Ser uma actividade criativa	1	1	1
Permitir relações interpessoais variadas	2	2	2
As relações com os alunos	3	3	3
A relativa autonomia da função docente	4	4	4
Transmitir conhecimentos	5	5	5
Trabalhar com jovens	6	6	6
Contribuir para o desenvolvimento de outros	7	7	7
Os desafios que ela implica	8	8	8
A exigência de actualização contínua	9	9	9
O facto de se estar sempre a aprender	10	10	10
A facilidade de emprego	11	11	11

	1°	2°	3°
A segurança de emprego	12	12	12
O estatuto social da profissão	13	13	13
A possibilidade de intervir na construção duma sociedade melhor	14	14	14
O tipo de horário de trabalho que tem a profissão	15	15	15
Outros	16	16	16

Explicite quais _____

9. Quais os aspectos que menos lhe agradam na profissão de professor?
Da lista que se segue escolha até três e ordene-os em 1°, 2° e 3° lugar.
Assinale as escolhas na respectiva coluna.

	1°	2°	3°
O nível salarial	1	1	1
As condições de trabalho	2	2	2
A falta de solidariedade entre os professores	3	3	3
A falta de trabalho em equipa	4	4	4
O isolamento dos professores	5	5	5
O estatuto profissional	6	6	6
A falta de reconhecimento social da profissão	7	7	7
A sobrecarga de trabalho	8	8	8
O ser um trabalho desgastante	9	9	9
O desinteresse dos alunos	10	10	10
A falta de disciplina dos alunos	11	11	11
O ambiente que se vive nas escolas	12	12	12
A falta de autonomia dos professores	13	13	13
A falta de perspectivas profissionais	14	14	14
Outros	15	15	15

Explicite quais _____

10. Como é para si a profissão de professor ? Para responder assinale para cada par de adjectivos o número que estiver mais de acordo com a imagem que tem da profissão.

Exemplo: Claro 7 6 5 4 3 2 1 Escuro

Se assinalar o nº 7 significa que acha que é completamente claro, se assinalar o nº 2 significa que acha escuro embora não completamente.

Boa	7	6	5	4	3	2	1	Má
Gratificante	7	6	5	4	3	2	1	Frustrante
Atractiva	7	6	5	4	3	2	1	Repulsiva
Interessante	7	6	5	4	3	2	1	Desinteressante
Agradável	7	6	5	4	3	2	1	Desagradável
Fácil	7	6	5	4	3	2	1	Difícil
Sem problemas	7	6	5	4	3	2	1	Problemática
Positiva	7	6	5	4	3	2	1	Negativa
Criativa	7	6	5	4	3	2	1	Monótona
Repousante	7	6	5	4	3	2	1	Esgotante
Serena	7	6	5	4	3	2	1	Geradora de tensão

11. Se, neste momento, lhe oferecessem outra ocupação segura e com rendimento equivalente ao de professor, indique a resposta que provavelmente daria:

Aceitava sem reservas	1
Ficava indeciso	2
Não aceitava	3

12. Segue-se uma lista de aspectos relacionados com a experiência que vai viver este ano.

Pedimos que refira, em relação a cada um dos aspectos, em que medida espera que eles venham a ser, para si, problemáticos.

Para responder, utilize a seguinte escala:

Totalmente problemático	5
Muito problemático	4
Problemático	3
Pouco problemático	2
Nada problemático	1

	Totalmente problemático			Nada problemático	
1. Motivar os alunos	5	4	3	2	1
2. Adaptar aos alunos os conteúdos que lecciona	5	4	3	2	1
3. Utilizar de forma eficaz metodologias diversificadas	5	4	3	2	1
4. Preparar e planificar as suas aulas	5	4	3	2	1
5. Conseguir os materiais necessários às actividades que pretende realizar	5	4	3	2	1
6. Avaliar o trabalho dos alunos	5	4	3	2	1
7. Dominar os conteúdos a leccionar	5	4	3	2	1
8. Conseguir que os alunos progridam nas suas aprendizagens	5	4	3	2	1
9. Conseguir manter os alunos ocupados durante a aula	5	4	3	2	1
10. Gerir as actividades durante a aula	5	4	3	2	1
11. Estabelecer normas e mantê-las	5	4	3	2	1
12. Lidar com as situações de indisciplina	5	4	3	2	1
13. Estar à vontade com os alunos	5	4	3	2	1
14. Ser aceite pelos alunos	5	4	3	2	1
15. Estabelecer uma relação positiva com os alunos	5	4	3	2	1
16. Saber se está a realizar eficazmente o seu trabalho	5	4	3	2	1
17. Integrar-se na escola	5	4	3	2	1
18. Trabalhar em conjunto com os colegas	5	4	3	2	1
19. Relacionar-se com os colegas	5	4	3	2	1
20. Contactar com os órgãos de gestão da escola	5	4	3	2	1
21. Contactar com os pais dos alunos	5	4	3	2	1
22. Conciliar a vida profissional com a vida pessoal	5	4	3	2	1
23. Ter tempo para realizar todas as actividades que a profissão lhe exige	5	4	3	2	1
24. Ter boas condições de trabalho	5	4	3	2	1
25. Ter aulas assistidas	5	4	3	2	1
26. Relacionar-se com o orientador científico da Universidade	5	4	3	2	1
27. Relacionar-se com o orientador pedagógico da Universidade	5	4	3	2	1
28. Relacionar-se com os orientadores da escola	5	4	3	2	1
29. Relacionar-se com os colegas de estágio	5	4	3	2	1
30. Ver o seu trabalho valorizado socialmente	5	4	3	2	1
31. Definir o seu papel como professor	5	4	3	2	1

2ª parte

Nesta 2ª parte peço-lhe que se descreva como professor. Para isso, nas páginas seguintes, apresenta-se uma lista de afirmações relacionadas com a vida do professor.

Comece por se descrever como pensa que é (**O professor que eu sou**). Para

isso, utilize a escala de 7 graus. Assinale 1 se a afirmação o descreve totalmente. Assinale 2 se o descreve um pouco menos, e assim sucessivamente até ao 7, que assinalará se a afirmação não o caracterizar de modo algum. Utilize os 7 graus da escala, para se descrever com o máximo de precisão.

A seguir descreva-se tal como gostaria de ser (**O professor ideal**).

Assinale **todas** as afirmações o mais **espontaneamente** possível.

O professor que eu sou

	Descreve totalmente							Não descreve de modo nenhum							
1. São os resultados e não o carácter do aluno que determinam as minhas reacções na aula	1	2	3	4	5	6	7								
2. Tenho receio do Orientador	1	2	3	4	5	6	7								
3. Importa-me, sobretudo, suscitar nos alunos a confiança em si mesmos	1	2	3	4	5	6	7								
4. Quando um aluno me enerva sou incapaz de me controlar	1	2	3	4	5	6	7								
5. Tenho a impressão que os outros professores poderiam ajudar-me a resolver os meus problemas profissionais	1	2	3	4	5	6	7								
6. Considero os meus alunos como adultos	1	2	3	4	5	6	7								
7. Não finjo diante dos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7								
8. Castigo frequentemente os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7								
9. Esforço-me por ser apreciado pelos meus colegas	1	2	3	4	5	6	7								
10. Exprimo livremente os meus sentimentos nas aulas	1	2	3	4	5	6	7								
11. Não fico incomodado(a) quando um aluno exprime sentimentos desfavoráveis a meu respeito	1	2	3	4	5	6	7								
12. Sou muito exigente comigo mesmo	1	2	3	4	5	6	7								

	Descreve totalmente			Não descreve de modo nenhum			
13. Os alunos fracos aborrecem-me	1	2	3	4	5	6	7
14. Os meus colegas consideram-me um bom professor	1	2	3	4	5	6	7
15. Fico facilmente incomodado(a) com as advertências do orientador	1	2	3	4	5	6	7
16. Consigo desenvolver relações sociais na aula	1	2	3	4	5	6	7
17. Gosto de consultar os meus colegas sobre os meus problemas pessoais	1	2	3	4	5	6	7
18. Sou incapaz de me ocupar de um aluno deficiente	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenho algum receio dos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
20. Não suporto certos alunos	1	2	3	4	5	6	7
21. O que mais me importa é dar as minhas aulas com normalidade	1	2	3	4	5	6	7
22. Sinto-me responsável quando os meus alunos não progredem	1	2	3	4	5	6	7
23. Espero elogios dos meus superiores	1	2	3	4	5	6	7
24. Irrito-me quando um aluno não compreende a minha pergunta	1	2	3	4	5	6	7
25. Receio fracassar na minha função de professor(a)	1	2	3	4	5	6	7
26. Os meus alunos não conseguem enganar-me	1	2	3	4	5	6	7
27. Castigo severamente, quando um aluno é insolente comigo	1	2	3	4	5	6	7
28. Procuro agradar aos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
29. Dirijo-me ao Orientador com receio	1	2	3	4	5	6	7
30. Não gosto de discutir com um aluno, que respondeu mal a uma questão	1	2	3	4	5	6	7
31. Aceito o aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos	1	2	3	4	5	6	7
32. Interessa-me ajudar os alunos a resolver os seus problemas pessoais .	1	2	3	4	5	6	7
33. Tomo a sério as opiniões dos alunos embora possa não as partilhar	1	2	3	4	5	6	7
34. Penso que há uma completa identidade entre mim enquanto ser humano e enquanto professor	1	2	3	4	5	6	7
35. Não tenho dificuldade em reconhecer os meus erros perante os alunos	1	2	3	4	5	6	7
36. Alguns alunos detestam-me	1	2	3	4	5	6	7
37. Compreendo os sentimentos dos alunos	1	2	3	4	5	6	7

	Descreve totalmente							Não descreve de modo nenhum						
38. Fico satisfeito(a) quando os alunos compreendem por si mesmo as matérias estudadas	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
39. Recorro muitas vezes ao Orientador para manter a disciplina	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
40. Esforço-me por desenvolver nos alunos a reflexão pessoal	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
41. É meu dever de professor(a) avaliar os alunos positiva ou negativamente	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
42. Às vezes, fico farto(a) de ensinar	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
43. Os meus alunos gostam de mim	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
44. Receio o desacordo com os meus superiores	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
45. Fico desesperado(a) quando os meus alunos não progridem	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
46. Sinto sempre necessidade de defender um colega de quem os alunos se vêm queixar	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
47. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
48. Aprendo muito com o Orientador	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
49. Posso dar muito aos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
50. Sou paciente com os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
51. Estou satisfeito(a) comigo como professor(a)	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
52. Quando um aluno ri na aula, receio que seja de mim	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
53. Mantenho a distância em relação aos alunos	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
54. Às vezes sinto-me desamparado(a) perante a turma	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
55. Na aula, importa-me manter a minha dignidade	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
56. Sinto medo quando o Orientador entra na minha aula	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
57. Dou muita importância à disciplina na sala de aula	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
58. Elogio muito os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
59. Estimulo a actividade pessoal dos alunos na aula	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
60. Não suporto que os alunos me façam muitas perguntas	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

O professor ideal (aquele que eu gostaria de ser)

	Descreve totalmente							Não descreve de modo nenhum							
1. Estou satisfeito(a) comigo como professor(a)	1	2	3	4	5	6	7								
2. Os alunos fracos aborrecem-me	1	2	3	4	5	6	7								
3. Esforço-me por desenvolver nos alunos a reflexão pessoal	1	2	3	4	5	6	7								
4. Tenho a impressão que outros professores poderiam ajudar-me a resolver os meus problemas profissionais	1	2	3	4	5	6	7								
5. Tenho algum receio dos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7								
6. Não tenho dificuldade em reconhecer os meus erros perante os alunos ..	1	2	3	4	5	6	7								
7. Alguns alunos detestam-me	1	2	3	4	5	6	7								
8. Fico desesperado(a) quando os meus alunos não progridem	1	2	3	4	5	6	7								
9. Sinto sempre necessidade de defender um colega de quem os alunos se vêm queixar	1	2	3	4	5	6	7								
10. Recorro muitas vezes ao Orientador para manter a disciplina	1	2	3	4	5	6	7								
11. Quando um aluno ri na aula, receio que seja de mim	1	2	3	4	5	6	7								
12. Tenho receio do Orientador	1	2	3	4	5	6	7								
13. Tomo a sério as opiniões dos alunos, embora possa não as partilhar	1	2	3	4	5	6	7								
14. Quando um aluno me enerva, sou incapaz de me controlar	1	2	3	4	5	6	7								
15. É meu dever de professor(a) avaliar os alunos positiva ou negativamente	1	2	3	4	5	6	7								
16. Às vezes fico farto(a) de ensinar	1	2	3	4	5	6	7								
17. Os meus alunos não conseguem enganar-me	1	2	3	4	5	6	7								
18. Compreendo os sentimentos dos alunos	1	2	3	4	5	6	7								
19. Fico satisfeito(a) quando os alunos compreendem por si mesmo as matérias estudadas	1	2	3	4	5	6	7								
20. São os resultados e não o carácter do aluno que determinam as minhas reacções na aula	1	2	3	4	5	6	7								
21. O que mais me importa é dar as minhas aulas com normalidade	1	2	3	4	5	6	7								
22. Sinto-me responsável quando os meus alunos não progridem	1	2	3	4	5	6	7								
23. Espero elogios dos meus superiores	1	2	3	4	5	6	7								

	Descreve totalmente		Não descreve de modo nenhum				
24. Importa-me, sobretudo, suscitar nos alunos a confiança em si mesmos	1	2	3	4	5	6	7
25. Considero os meus alunos como adultos	1	2	3	4	5	6	7
26. Não finjo diante dos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
27. Estimulo a actividade pessoal dos alunos na aula	1	2	3	4	5	6	7
28. Consigo desenvolver relações sociais na aula	1	2	3	4	5	6	7
29. Aceito o aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos	1	2	3	4	5	6	7
30. Não fico incomodado(a) quando um aluno exprime sentimentos desfavoráveis a meu respeito	1	2	3	4	5	6	7
31. Sou muito exigente comigo mesmo	1	2	3	4	5	6	7
32. Não suporto certos alunos	1	2	3	4	5	6	7
33. Receio fracassar na minha função de professor(a)	1	2	3	4	5	6	7
34. Na aula importa-me manter a minha dignidade	1	2	3	4	5	6	7
35. Sinto medo quando o Orientador entra na minha aula	1	2	3	4	5	6	7
36. Irrito-me quando um aluno não compreende a minha pergunta	1	2	3	4	5	6	7
37. Sou paciente com os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
38. Castigo frequentemente os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
39. Castigo severamente, quando um aluno é insolente comigo	1	2	3	4	5	6	7
40. Os meus alunos gostam de mim	1	2	3	4	5	6	7
41. Posso dar muito aos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
42. Não gosto de discutir com um aluno que respondeu mal a uma questão	1	2	3	4	5	6	7
43. Elogio muito os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
44. Interessa-me ajudar os alunos a resolver os seus problemas pessoais ..	1	2	3	4	5	6	7
45. Aprendo muito com o Orientador	1	2	3	4	5	6	7
46. Penso que há uma completa identidade entre mim enquanto ser humano e enquanto professor	1	2	3	4	5	6	7
47. Esforço-me por ser apreciado pelos meus colegas	1	2	3	4	5	6	7

	Descreve totalmente			Não descreve de modo nenhum			
48. Os meus colegas consideram-me um bom professor	1	2	3	4	5	6	7
49. Fico facilmente incomodado(a) com as advertências do Orientador.....	1	2	3	4	5	6	7
50. Receio o desacordo com os meus superiores	1	2	3	4	5	6	7
51. Mantenho a distância em relação aos alunos	1	2	3	4	5	6	7
52. Às vezes sinto-me completamente desamparado perante a turma	1	2	3	4	5	6	7
53. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas	1	2	3	4	5	6	7
54. Sou incapaz de me ocupar de um aluno deficiente	1	2	3	4	5	6	7
55. Dou muita importância à disciplina na sala de aula	1	2	3	4	5	6	7
56. Gosto de consultar os meus colegas sobre os meus problemas pessoais	1	2	3	4	5	6	7
57. Exprimo livremente os meus sentimentos nas aulas	1	2	3	4	5	6	7
58. Não suporto que os alunos me façam muitas perguntas	1	2	3	4	5	6	7
59. Procuro agradar aos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
60. Dirijo-me ao Orientador com receio	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 2

Questionário enviado no fim do ano

Constança Gomes Machado
Dep. de Pedagogia e Educação
Universidade de Évora

Exmº Sr.
Presidente do Conselho Directivo

No início deste ano lectivo solicitei a vossa colaboração, a qual muito agradeço, no âmbito das minhas provas de doutoramento a apresentar na Universidade de Évora.

Venho solicitar novamente a vossa indispensável colaboração na entrega dos segundos e últimos questionários aos _____ professores que responderam no início do ano. A estes, é pedido que os preencham e os entreguem no Conselho Directivo, até ao dia 30 de Maio.

Muito agradecia que os mesmos me fossem depois enviados no envelope que segue já preparado para esse efeito.

Agradecendo desde já a vossa redobrada disponibilidade, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Universidade de Évora, 10 de Maio

Constança Gomes Machado

Caro Colega

No início do ano, acedeu a colaborar na realização do meu trabalho, preenchendo o questionário que então lhe foi entregue. Muito lhe agradeço a sua disponibilidade. Envio-lhe agora o segundo e último questionário. Por favor, não deixe de responder, para que eu possa recolher informação sobre a forma como viveu este ano e o impacto que ele teve em si, enquanto professor. A sua resposta é **imprescindível** para a representatividade da amostra.

A informação recolhida destina-se a ser utilizada exclusivamente neste trabalho de investigação, assegurando-se a sua total **confidencialidade**.

Agradeço que preencha o questionário até ao dia 30 de Maio e o entregue no Conselho Directivo da sua escola, no envelope fechado em anexo.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Universidade de Évora, 10 de Maio de 1994

Constança Gomes Machado

Questionário aos professores estagiários

1.ª parte

Responda a **todas** as questões.
 Atenção às respostas no **verso** de cada folha.
 Assinale as respostas com um círculo nos códigos correspondente.

1. Segue-se uma lista de aspectos relacionados com a experiência viveu este ano. Pedimos que refira, em relação a cada um dos aspectos, em que medida eles foram problemáticos, para si.

Para responder, utilize a seguinte escala:

Totalmente problemático	5
Muito problemático	4
Problemático	3
Pouco problemático	2
Nada problemático	1

	Totalmente problemático	4	3	2	1 Nada problemático
1. Motivar os alunos	5	4	3	2	1
2. Adaptar aos alunos os conteúdos que lecciona	5	4	3	2	1
3. Utilizar de forma eficaz metodologias diversificadas	5	4	3	2	1
4. Preparar e planificar as suas aulas	5	4	3	2	1
5. Conseguir os materiais necessários às actividades que pretende realizar	5	4	3	2	1
6. Avaliar o trabalho dos alunos	5	4	3	2	1
7. Dominar os conteúdos a leccionar	5	4	3	2	1
8. Conseguir que os alunos progridam nas suas aprendizagens	5	4	3	2	1
9. Conseguir manter os alunos ocupados durante a aula	5	4	3	2	1
10. Gerir as actividades durante a aula	5	4	3	2	1
11. Estabelecer normas e mantê-las	5	4	3	2	1
12. Lidar com as situações de indisciplina	5	4	3	2	1
13. Estar à vontade com os alunos	5	4	3	2	1
14. Ser aceite pelos alunos	5	4	3	2	1
15. Estabelecer uma relação positiva com os alunos	5	4	3	2	1
16. Saber se está a realizar eficazmente o seu trabalho	5	4	3	2	1
17. Integrar-se na escola	5	4	3	2	1
18. Trabalhar em conjunto com os colegas	5	4	3	2	1
19. Relacionar-se com os colegas	5	4	3	2	1
20. Contactar com os órgãos de gestão da escola	5	4	3	2	1
21. Contactar com os pais dos alunos	5	4	3	2	1
22. Conciliar a vida profissional com a vida pessoal	5	4	3	2	1
23. Ter tempo para realizar todas as actividades que a profissão lhe exige	5	4	3	2	1
24. Ter boas condições de trabalho	5	4	3	2	1
25. Ter aulas assistidas	5	4	3	2	1
26. Relacionar-se com o orientador científico da Universidade	5	4	3	2	1
27. Relacionar-se com o orientador pedagógico da Universidade	5	4	3	2	1
28. Relacionar-se com os orientadores da escola	5	4	3	2	1
29. Relacionar-se com os colegas de estágio	5	4	3	2	1
30. Ver o seu trabalho valorizado socialmente	5	4	3	2	1
31. Definir o seu papel como professor	5	4	3	2	1

2. Na sua opinião, a quais dos aspectos, a seguir enunciados, se podem atribuir os problemas que eventualmente enfrentou durante este ano? Escolha até três, e ordene-os em 1º, 2º e 3º lugar. Assinale a ordenação na respectiva coluna. (ex: se escolheu outros em 3º lugar assinale o código 16 na 3ª coluna).

	1º	2º	3º
À sua falta de experiência	1	1	1
A uma formação inadequada à realidade escolar	2	2	2
A uma formação insuficiente	3	3	3
À falta de apoio adequado	4	4	4
Ao excesso de trabalho	5	5	5
Às características inerentes à profissão docente	6	6	6
À sua maneira de ser	7	7	7
À ausência das competências necessárias para lidar com as situações	8	8	8
Às dificuldades ligadas à implementação da reforma	9	9	9
À novidade da situação	10	10	10
Ao facto da realidade ser muito diferente do esperado	11	11	11
Ao seu estatuto de professor estagiário	12	12	12
Às características das turmas que teve	13	13	13
Ao ambiente da escola em que trabalhou	14	14	14
Às más condições de trabalho	15	15	15
Outros	16	16	16

Explicita quais _____

3. Neste momento, a profissão de professor

Agrada-lhe muito	1
Agrada-lhe	2
Não lhe agrada nem desagrada	3
Desagrada-lhe	4
Desagrada-lhe muito	5

4. Como é para si a profissão de professor? Para responder assinale para cada par de adjetivos o número que estiver mais de acordo com a imagem que tem da profissão.

Exemplo: Claro 7 6 5 4 3 2 1 Escuro

Se assinalar o nº 7 significa que acha que é completamente claro, se assinalar o nº 2 significa que acha escuro embora não completamente.

Boa	7	6	5	4	3	2	1	Má
Gratificante	7	6	5	4	3	2	1	Frustrante
Atractiva	7	6	5	4	3	2	1	Repulsiva
Interessante	7	6	5	4	3	2	1	Desinteressante
Agradável	7	6	5	4	3	2	1	Desagradável
Fácil	7	6	5	4	3	2	1	Difícil
Sem problemas	7	6	5	4	3	2	1	Problemática

Positiva	7	6	5	4	3	2	1	Negativa
Criativa	7	6	5	4	3	2	1	Monótona
Repousante	7	6	5	4	3	2	1	Esgotante
Serena	7	6	5	4	3	2	1	Geradora de tensão

5. Se, neste momento, lhe oferecessem outra ocupação segura e com rendimento equivalente ao de professor, indique a resposta que provavelmente daria:

Aceitava sem reservas	1
Ficava indeciso	2
Não aceitava	3

2ª parte

Nesta 2ª parte peço-lhe que se descreva como professor. Para isso, nas páginas seguintes, apresenta-se uma lista de afirmações relacionadas com a vida do professor.

Comece por se descrever como pensa que é (**O professor que eu sou**). Para isso, utilize a escala de 7 graus. Assinale 1 se a afirmação o descreve totalmente. Assinale 2 se o descreve um pouco menos, e assim sucessivamente até ao 7, que assinalará se a afirmação não o caracterizar de modo algum. Utilize os 7 graus da escala, para se descrever com o máximo de precisão.

A seguir descreva-se tal como gostaria de ser (**O professor ideal**).

Assinale **todas** as afirmações o mais **espontaneamente** possível.

O professor que eu sou

	Descreve totalmente							Não descreve de modo nenhum						
1. São os resultados e não o carácter do aluno que determinam as minhas reacções na aula	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2. Tenho receio do Orientador	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. Importa-me, sobretudo, suscitar nos alunos a confiança em si mesmos	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4. Quando um aluno me enerva sou incapaz de me controlar	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5. Tenho a impressão que os outros professores poderiam ajudar-me a resolver os meus problemas profissionais	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6. Considero os meus alunos como adultos	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

	Descreve totalmente				Não descreve de modo nenhum		
7. Não finjo diante dos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
8. Castigo frequentemente os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
9. Esforço-me por ser apreciado pelos meus colegas	1	2	3	4	5	6	7
10. Exprimo livremente os meus sentimentos nas aulas	1	2	3	4	5	6	7
11. Não fico incomodado(a) quando um aluno exprime sentimentos desfavoráveis a meu respeito	1	2	3	4	5	6	7
12. Sou muito exigente comigo mesmo	1	2	3	4	5	6	7
13. Os alunos fracos aborrecem-me	1	2	3	4	5	6	7
14. Os meus colegas consideram-me um bom professor	1	2	3	4	5	6	7
15. Fico facilmente incomodado(a) com as advertências do orientador	1	2	3	4	5	6	7
16. Consigo desenvolver relações sociais na aula	1	2	3	4	5	6	7
17. Gosto de consultar os meus colegas sobre os meus problemas pessoais	1	2	3	4	5	6	7
18. Sou incapaz de me ocupar de um aluno deficiente	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenho algum receio dos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
20. Não suporto certos alunos	1	2	3	4	5	6	7
21. O que mais me importa é dar as minhas aulas com normalidade	1	2	3	4	5	6	7
22. Sinto-me responsável quando os meus alunos não progridem	1	2	3	4	5	6	7
23. Espero elogios dos meus superiores	1	2	3	4	5	6	7
24. Irrito-me quando um aluno não compreende a minha pergunta	1	2	3	4	5	6	7
25. Receio fracassar na minha função de professor(a)	1	2	3	4	5	6	7
26. Os meus alunos não conseguem enganar-me	1	2	3	4	5	6	7
27. Castigo severamente, quando um aluno é insolente comigo	1	2	3	4	5	6	7
28. Procuro agradar aos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
29. Dirijo-me ao Orientador com receio	1	2	3	4	5	6	7
30. Não gosto de discutir com um aluno, que respondeu mal a uma questão	1	2	3	4	5	6	7
31. Aceito o aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos	1	2	3	4	5	6	7

	Descreve totalmente				Não descreve de modo nenhum		
32. Interessa-me ajudar os alunos a resolver os seus problemas pessoais .	1	2	3	4	5	6	7
33. Tomo a sério as opiniões dos alunos embora possa não as partilhar	1	2	3	4	5	6	7
34. Penso que há uma completa identidade entre mim enquanto ser humano e enquanto professor	1	2	3	4	5	6	7
35. Não tenho dificuldade em reconhecer os meus erros perante os alunos	1	2	3	4	5	6	7
36. Alguns alunos detestam-me	1	2	3	4	5	6	7
37. Compreendo os sentimentos dos alunos	1	2	3	4	5	6	7
38. Fico satisfeito(a) quando os alunos compreendem por si mesmo as matérias estudadas	1	2	3	4	5	6	7
39. Recorro muitas vezes ao Orientador para manter a disciplina	1	2	3	4	5	6	7
40. Esforço-me por desenvolver nos alunos a reflexão pessoal	1	2	3	4	5	6	7
41. É meu dever de professor(a) avaliar os alunos positiva ou negativamente	1	2	3	4	5	6	7
42. Às vezes, fico farto(a) de ensinar	1	2	3	4	5	6	7
43. Os meus alunos gostam de mim	1	2	3	4	5	6	7
44. Receio o desacordo com os meus superiores	1	2	3	4	5	6	7
45. Fico desesperado(a) quando os meus alunos não progredem	1	2	3	4	5	6	7
46. Sinto sempre necessidade de defender um colega de quem os alunos se vêm queixar	1	2	3	4	5	6	7
47. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas	1	2	3	4	5	6	7
48. Aprendo muito com o Orientador	1	2	3	4	5	6	7
49. Posso dar muito aos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
50. Sou paciente com os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
52. Quando um aluno ri na aula, receio que seja de mim	1	2	3	4	5	6	7
53. Mantenho a distância em relação aos alunos	1	2	3	4	5	6	7
54. Às vezes sinto-me desamparado(a) perante a turma	1	2	3	4	5	6	7
55. Na aula, importa-me manter a minha dignidade	1	2	3	4	5	6	7
56. Sinto medo quando o Orientador entra na minha aula	1	2	3	4	5	6	7
57. Dou muita importância à disciplina na sala de aula	1	2	3	4	5	6	7

	Descreve totalmente				Não descreve de modo nenhum		
58. Elogio muito os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
59. Estimulo a actividade pessoal dos alunos na aula	1	2	3	4	5	6	7
60. Não suporto que os alunos me façam muitas perguntas	1	2	3	4	5	6	7

O professor ideal (aquele que eu gostaria de ser)

	Descreve totalmente				Não descreve de modo nenhum		
1. Estou satisfeito(a) comigo como professor(a)	1	2	3	4	5	6	7
2. Os alunos fracos aborrecem-me	1	2	3	4	5	6	7
3. Esforço-me por desenvolver nos alunos a reflexão pessoal	1	2	3	4	5	6	7
4. Tenho a impressão que outros professores poderiam ajudar-me a resolver os meus problemas profissionais	1	2	3	4	5	6	7
5. Tenho algum receio dos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
6. Não tenho dificuldade em reconhecer os meus erros perante os alunos ..	1	2	3	4	5	6	7
7. Alguns alunos detestam-me	1	2	3	4	5	6	7
8. Fico desesperado(a) quando os meus alunos não progridem	1	2	3	4	5	6	7
9. Sinto sempre necessidade de defender um colega de quem os alunos se vêm queixar	1	2	3	4	5	6	7
10. Recorro muitas vezes ao Orientador para manter a disciplina	1	2	3	4	5	6	7
11. Quando um aluno ri na aula, receio que seja de mim	1	2	3	4	5	6	7
12. Tenho receio do Orientador	1	2	3	4	5	6	7
13. Tomo a sério as opiniões dos alunos, embora possa não as partilhar	1	2	3	4	5	6	7
14. Quando um aluno me enerva, sou incapaz de me controlar	1	2	3	4	5	6	7
15. É meu dever de professor(a) avaliar os alunos positiva ou negativamente	1	2	3	4	5	6	7
16. Às vezes fico farto(a) de ensinar	1	2	3	4	5	6	7
17. Os meus alunos não conseguem enganar-me	1	2	3	4	5	6	7
18. Compreendo os sentimentos dos alunos	1	2	3	4	5	6	7

	Descreve totalmente							Não descreve de modo nenhum							
19. Fico satisfeito(a) quando os alunos compreendem por si mesmo as matérias estudadas	1	2	3	4	5	6	7								
20. São os resultados e não o carácter do aluno que determinam as minhas reacções na aula	1	2	3	4	5	6	7								
21. O que mais me importa é dar as minhas aulas com normalidade	1	2	3	4	5	6	7								
22. Sinto-me responsável quando os meus alunos não progridem	1	2	3	4	5	6	7								
23. Espero elogios dos meus superiores	1	2	3	4	5	6	7								
24. Importa-me, sobretudo, suscitar nos alunos a confiança em si mesmos	1	2	3	4	5	6	7								
25. Considero os meus alunos como adultos	1	2	3	4	5	6	7								
26. Não finjo diante dos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7								
27. Estimulo a actividade pessoal dos alunos na aula	1	2	3	4	5	6	7								
28. Consigo desenvolver relações sociais na aula	1	2	3	4	5	6	7								
29. Aceito o aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos	1	2	3	4	5	6	7								
30. Não fico incomodado(a) quando um aluno exprime sentimentos desfavoráveis a meu respeito	1	2	3	4	5	6	7								
31. Sou muito exigente comigo mesmo	1	2	3	4	5	6	7								
32. Não suporto certos alunos	1	2	3	4	5	6	7								
33. Receio fracassar na minha função de professor(a)	1	2	3	4	5	6	7								
34. Na aula importa-me manter a minha dignidade	1	2	3	4	5	6	7								
35. Sinto medo quando o Orientador entra na minha aula	1	2	3	4	5	6	7								
36. Irrito-me quando um aluno não compreende a minha pergunta	1	2	3	4	5	6	7								
37. Sou paciente com os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7								
38. Castigo frequentemente os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7								
39. Castigo severamente, quando um aluno é insolente comigo	1	2	3	4	5	6	7								
40. Os meus alunos gostam de mim	1	2	3	4	5	6	7								
41. Posso dar muito aos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7								
42. Não gosto de discutir com um aluno que respondeu mal a uma questão	1	2	3	4	5	6	7								

	Descreve totalmente				Não descreve de modo nenhum		
43. Elogio muito os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
44. Interessa-me ajudar os alunos a resolver os seus problemas pessoais ..	1	2	3	4	5	6	7
45. Aprendo muito com o Orientador	1	2	3	4	5	6	7
46. Penso que há uma completa identidade entre mim enquanto ser humano e enquanto professor	1	2	3	4	5	6	7
47. Esforço-me por ser apreciado pelos meus colegas	1	2	3	4	5	6	7
48. Os meus colegas consideram-me um bom professor	1	2	3	4	5	6	7
49. Fico facilmente incomodado(a) com as advertências do Orientador.....	1	2	3	4	5	6	7
50. Receio o desacordo com os meus superiores	1	2	3	4	5	6	7
51. Mantenho a distância em relação aos alunos	1	2	3	4	5	6	7
52. Às vezes sinto-me completamente desamparado perante a turma	1	2	3	4	5	6	7
53. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas	1	2	3	4	5	6	7
54. Sou incapaz de me ocupar de um aluno deficiente	1	2	3	4	5	6	7
55. Dou muita importância à disciplina na sala de aula	1	2	3	4	5	6	7
56. Gosto de consultar os meus colegas sobre os meus problemas pessoais	1	2	3	4	5	6	7
57. Exprimo livremente os meus sentimentos nas aulas	1	2	3	4	5	6	7
58. Não suporto que os alunos me façam muitas perguntas	1	2	3	4	5	6	7
59. Procuro agradar aos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
60. Dirijo-me ao Orientador com receio	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 3

Resultados obtidos na análise dos dados referentes à imagem da profissão obtidos no início e no fim do ano.

1. INÍCIO DO ANO

1.1. Análise de componentes principais

NÚMERO	VALOR PROPRIO	PERCENT.	PERCENT. ACUMUL.	
1	4.2557	38.69	38.69	*****
2	1.8837	17.12	55.81	*****
3	.8393	7.63	63.44	*****
4	.7987	7.26	70.70	*****
5	.6892	6.27	76.97	*****
6	.5669	5.15	82.12	*****
7	.4943	4.49	86.61	*****
8	.4333	3.94	90.55	*****
9	.4087	3.72	94.27	*****
10	.3351	3.05	97.32	*****
11	.2952	2.68	100.00	*****

FIGURA 1 - Histograma dos valores próprios e percentagens da inércia

Caracterização dos factores

1º Factor

QUADRO 1 - Valores-teste das variáveis pessoais e da motivação

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NÚMERO
MID3	-7.48	nao aceitava	MUDANÇA	143.00	1
AGR1	-6.94	agrada muito	MOTIV ACTUAL	77.00	2
SIMP	-4.00	sim ser prof	MOTIV INICIAL	265.00	5
REDU	-3.51	ramos educac	TIPO FORMAÇÃO	203.00	10
DI14	-2.34	falta persp prof	DESAGRI*	18.00	35
DI_2	-2.07	condições trab	DESAGRI*	39.00	41
Z O N A C E N T R A L					
AI_4	2.28	autonomia	AGRADA 1*	10.00	264
AI12	2.33	emprego seguro	AGRADA 1*	3.00	265
DI_9	2.64	trab desgastante	DESAGRI*	27.00	276
MID2	3.08	ficava indeciso	MUDANÇA	174.00	283
LENS	3.51	licenc ensino	TIPO FORMAÇÃO	147.00	291
NAOP	3.96	nao ser prof	MOTIV INICIAL	83.00	297
AGR4	5.31	desagrada	MOTIV ACTUAL	17.00	304
AGR3	7.30	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	50.00	305
MID1	7.31	aceitava	MUDANÇA	33.00	306

QUADRO 2 - Valores-teste das modalidades dos problemas esperados-

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NÚMERO
P1_1	-4.21	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	85.00	3
P131	-4.05	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	119.00	4
P281	-3.96	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	121.00	6
P9_1	-3.84	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	40.00	7
P3_1	-3.69	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS	114.00	8
P102	-3.64	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	158.00	9
P101	-3.12	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	33.00	13
P151	-3.10	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	72.00	15

(CONT)

(CONT)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NÚMERO
P142	-3.07	Pouco Probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	181.00	16
P8_1	-3.07	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	82.00	17
P241	-3.06	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	87.00	18
P271	-2.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGÓGICO	68.00	19
P122	-2.96	Problemático	P12 LIDAR INDISCIPLINA	104.00	20
P231	-2.87	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO	68.00	21
P221	-2.79	Nada probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	41.00	22
P251	-2.77	Nada/pouco probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	61.00	23
P312	-2.71	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	125.00	24
P261	-2.71	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	51.00	25
P121	-2.67	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	88.00	26
P111	-2.59	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	33.00	27
P302	-2.53	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	84.00	28
F222	-2.52	Pouco Probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	108.00	29
P112	-2.50	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	136.00	30
P141	-2.45	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	51.00	31
P291	-2.45	Nada probl	P29 COLEGAS ESTÁGIO	207.00	32
F7_1	-2.35	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	84.00	34
P9_2	-2.34	Pouco Probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	150.00	36
F252	-2.29	Problemático	P25 AULAS ASSISTIDAS	100.00	37
P6_2	-2.10	Pouco Probl	P6 AVALIAR ALUNOS	95.00	39
F232	-2.08	Problemático	P23 TER TEMPO	140.00	40
Z O N A C E N T R A L					
P244	2.06	Total probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	29.00	256
P193	2.11	Probl/muito/total	P19 RELAÇÕES COLEGAS	32.00	257
P9_3	2.12	Problemático	P9 ALUNOS OCUPADOS	104.00	258
P123	2.14	Muito probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	108.00	259
P154	2.19	Muito/total probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	24.00	260
F2_3	2.23	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	69.00	261
F253	2.27	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	103.00	263
P134	2.40	Muito/total probl	P13 AVONTADE ALUNOS	19.00	266
P265	2.41	Total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	21.00	267
P183	2.41	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	55.00	268
P225	2.42	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	26.00	269
F264	2.59	Muito probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	44.00	271
F234	2.59	Total probl	P23 TER TEMPO	33.00	272
P3_3	2.87	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	77.00	278
F254	2.89	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	80.00	279
F233	3.02	Muito probl	P23 TER TEMPO	109.00	281
P144	3.02	Muito/total probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	21.00	282
P114	3.15	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	51.00	284
P173	3.18	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	76.00	285
P4_4	3.23	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	63.00	286
P153	3.28	Problemático	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	78.00	287
P104	3.34	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	26.00	288
F283	3.39	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	76.00	289
P143	3.53	Problemático	P14 ACEITE PELOS ALUN	89.00	292
F243	3.75	Muito probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	99.00	293
P103	3.77	Problemático	P10 GERIR ACTIVIDADES	131.00	294
P9_4	3.87	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	54.00	295
P8_4	3.87	Total prob	P8 ALUNOS APRENDAM	19.00	296
P164	4.39	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	75.00	298
F304	4.54	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	69.00	299
P124	4.56	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	47.00	300
P314	4.76	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	55.00	301
F274	4.80	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGÓGICO	56.00	302
P1_3	4.94	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	92.00	303

2º factor

QUADRO 3 - Valores-teste das modalidades das variáveis pessoais e da motivação

ID.	.TESTE	NOME DA MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NÚMERO
SEX1	-3.19	fem	SEXO	290.00	4
STMP	-2.97	sim ser prof	MOTIV INICIAL	265.00	6
SEME	-2.74	sem experiência	EXPERIÊNCIA2	246.00	8
MUD3	-2.60	nao aceitava	MUDANÇA	143.00	10
DI_5	-2.41	isolamento	DESAGR1 *	2.00	15
AI_1	-2.30	act criativa	AGRADA 1*	54.00	16
Z O N A C E N T R A L					
EXP3	2.27	seis-seguintes	ANOS EXPERIENCIA *8	18.00	4
DI_1	2.55	salário	DESAGR1*	84.00	297
CCME	2.74	com experiência	EXPERIÊNCIA2	103.00	299
NAOP	2.94	nao ser prof	MOTIV INICIAL	83.00	300
AI_4	3.06	autonomia	AGRADA 1*	10.00	302
SEX2	3.19	masc	SEXO	60.00	303
AGR3	3.69	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	50.00	305

QUADRO 4 - Valores-teste das modalidades dos problemas esperados

ID.	V.TESTE	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NÚMERO
P8_4	-3.56	Total probl	P8 ALUNOS APRENDAM	19.00	1
P124	-3.39	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	47.00	2
P9_4	-3.24	Muito/total probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	54.00	3
P2_3	-3.00	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	69.00	5
P244	-2.56	Total probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	29.00	11
P191	-2.49	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	172.00	12
P164	-2.26	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	75.00	17
P291	-2.21	Nada probl	P29 COLEGAS ESTÁGIO	207.00	18
P234	-2.21	Total probl	P23 TER TEMPO	33.00	19
P104	-2.05	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	26.00	20
P265	-2.00	Total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	21.00	21
Z O N A C E N T R A L					
P212	2.05	Pouco Probl	P21 PAIS ALUNOS	109.00	285
P2_1	2.06	Nada/pouco probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	109.00	286
P263	2.10	Problemático	P26 ORIENT CIENTIFICO	104.00	288
P121	2.12	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	88.00	289
P133	2.14	Problemático	P13 AVONTADE ALUNOS	63.00	290
P283	2.15	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	76.00	291
P203	2.31	Probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	59.00	293
P192	2.48	Pouco Probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	144.00	296
P232	2.62	Problemático	P23 TER TEMPO	140.00	298
P9_3	2.99	Problemático	P9 ALUNOS OCUPADOS	104.00	301
P6_2	3.68	Pouco Probl	P6 AVALIAR ALUNOS	95.00	304

1.2. Classificação automática

QUADRO 5 - Decomposição da inércia

	INÉRCIA		EFFECTIVOS		PESO		DISTÂNCIAS	
	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
INERCIA INTER-CLASSES	3.9561	4.2096						
INERCIA INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 4	.8002	.3785	98	75	98.00	75.00	4.1129	2.9934
CLASSE 2 / 4	.1907	.3993	56	68	56.00	68.00	5.1792	7.9074
CLASSE 3 / 4	.4603	.6046	103	126	103.00	126.00	1.5079	1.1504
CLASSE 4 / 4	.7321	.5474	93	81	93.00	81.00	5.7660	6.9902
INERTIE TOTALE	6.1394	6.1394						

QUOTIENTE (INÉRCIA INTER / INÉRCIA TOTAL) : ANTES... .6444
DEPOIS... .6857

Descrição das classes

QUADRO 6- Variáveis da imagem da profissão¹

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
CLASSE 1 / 4 (PESO = 75.00 EFFECTIVOS= 75)							
4.85	.000	12.57	10.80	1.86	3.56	246.PROFISSÃO FÁCIL	IMAD
4.76	.000	3.52	2.91	.91	1.25	23.FÁCIL	FACI
4.34	.000	2.85	2.38	1.00	1.07	27.REPOUSANTE	REPO
3.80	.000	3.27	2.79	1.02	1.22	24. SEM PROBLEMAS	SERO
-3.28	.001	44.13	46.76	4.00	7.83	29.IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
-3.30	.000	4.04	4.47	1.06	1.27	19.GRATIFICANTE	GRAT
-4.54	.000	4.64	5.18	.86	1.17	25.POSITIVA	POSI
-4.78	.000	4.17	4.74	.81	1.15	18.BOA	BOA
-5.28	.000	4.53	5.18	.94	1.19	20.ATRATIVA	ATRA
-5.98	.000	4.31	5.00	.80	1.13	22.AGRADÁVEL	AGRA
-7.32	.000	4.83	5.68	1.12	1.14	26.CRIATIVA	CRIA
-7.54	.000	4.91	5.68	.79	1.00	21.INTERESSANTE	INTE
-7.80	.000	14.27	16.50	1.91	2.80	245.PROFISSÃO ATRAENTE	IMAB
CLASSE 2 / 4 (PESO = 68.00 EFFECTIVOS = 68)							
-4.30	.000	5.15	5.68	1.15	1.14	26.CRIATIVA	CRIA
-7.00	.000	1.56	2.38	.65	1.07	27.REPOUSANTE	REPO
-7.58	.000	4.85	5.68	.83	1.00	21.INTERESSANTE	INTE
-7.66	.000	1.87	2.91	.78	1.25	23.FÁCIL	FACI
-7.87	.000	14.10	16.50	2.18	2.80	245.PROFISSÃO ATRAENTE	IMAB
-7.87	.000	1.75	2.79	.81	1.22	24. SEM PROBLEMAS	SERO
-7.90	.000	1.71	2.72	.82	1.18	28.SERENA	SERE
-8.10	.000	3.72	4.74	.98	1.15	18.BOA	BOA
-8.28	.000	4.10	5.18	.96	1.19	20.ATRATIVA	ATRA
-8.40	.000	3.31	4.47	.96	1.27	19.GRATIFICANTE	GRAT

(CONT)

¹ Neste quadro nas variáveis que descrevem a imagem da profissão incluímos as variáveis resultantes dos três somatórios que realizámos, mas que na análise funcionaram sempre como variáveis ilustrativas.

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA		DESV.PADR.		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS		IDEN
		CLASSE	GERAL	CLASSE	GERAL	NUM.NOME		
-8.47	.000	3.96	5.00	.90	1.13	22.AGRADÁVEL		AGRA
-9.06	.000	4.03	5.18	.98	1.17	25.POSITIVA		POSI
-10.10	.000	6.88	10.80	1.71	3.56	246.PROFISSÃO FÁCIL		IMAD
-12.62	.000	36.00	46.76	3.84	7.83	29.IMAGEM PROFISSÃO		IMAP
		CLASSE 3 / 4		(PESO = 126.00		EFFECTIVOS = 126)		aa3a
6.10	.000	6.11	5.68	.70	1.00	21.INTERESSANTE		INTE
5.97	.000	17.70	16.50	2.08	2.80	245.PROFISSÃO ATRAENTE		IMAB
5.06	.000	6.10	5.68	.84	1.14	26.CRIATIVA		CRIA
4.77	.000	5.59	5.18	.94	1.19	20.ATRATIVA		ATRA
4.60	.000	5.57	5.18	.96	1.17	25.POSITIVA		POSI
3.85	.000	5.31	5.00	.86	1.13	22.AGRADÁVEL		AGRA
3.72	.000	5.05	4.74	.91	1.15	18.BOA		BOA
2.46	.007	4.69	4.47	1.03	1.27	19.GRATIFICANTE		GRAT
-3.00	.001	2.47	2.72	1.04	1.18	28.SERENA		SERE
-4.72	.000	2.38	2.79	.88	1.22	24.SEM PROBLEMAS		SERO
-5.08	.000	1.98	2.38	.75	1.07	27.REPOUSANTE		REPO
-5.63	.000	2.40	2.91	.95	1.25	23.FÁCIL		FACI
-6.11	.000	9.23	10.80	2.00	3.56	246.PROFISSÃO FÁCIL		IMAD
		CLASSE 4 / 4		(PESO = 81.00		EFFECTIVOS = 81)		aa4a
13.21	.000	56.84	46.76	3.85	7.83	29.IMAGEM PROFISSÃO		IMAP
11.69	.000	14.86	10.80	2.59	3.56	246.PROFISSÃO FÁCIL		IMAD
9.40	.000	6.04	5.00	.71	1.13	22.AGRADÁVEL		AGRA
9.13	.000	3.78	2.72	.99	1.18	28.SERENA		SERE
9.03	.000	3.86	2.79	1.06	1.22	24.SEM PROBLEMAS		SERO
8.94	.000	4.00	2.91	1.10	1.25	23.FÁCIL		FACI
8.30	.000	5.49	4.47	1.02	1.27	19.GRATIFICANTE		GRAT
8.19	.000	18.74	16.50	1.76	2.80	245.PROFISSÃO ATRAENTE		IMAB
8.10	.000	3.22	2.38	1.03	1.07	27.REPOUSANTE		REPO
8.03	.000	5.64	4.74	.95	1.15	18.BOA		BOA
7.70	.000	6.06	5.18	.76	1.17	25.POSITIVA		POSI
7.53	.000	6.41	5.68	.66	1.00	21.INTERESSANTE		INTE
7.50	.000	6.05	5.18	.89	1.19	20.ATRATIVA		ATRA
5.43	.000	6.28	5.68	.82	1.14	26.CRIATIVA		CRIA

QUADRO 7 - Modalidades das variáveis pessoais e da motivação

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS				MODALIDADES	DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS				
		21.43 CLASSE 1 / 4						aa1a	75
3.44	.000	42.00	28.00	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3	50	
2.94	.002	28.16	65.33	49.71	ficava indeciso	MUDANÇA	MUD2	174	
2.40	.008	60.00	8.00	2.86	autonomia	AGRADA 1*	AI_4	10	
		19.43 CLASSE 2 / 4						aa2a	68
6.93	.000	72.73	35.29	9.43	aceitava	MUDANÇA	MUD1	33	
4.21	.000	44.00	32.35	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3	50	
3.99	.000	64.71	16.18	4.86	desagrada	MOTIV ACTUAL	AGR4	17	
2.86	.002	41.94	19.12	8.86	trab desgastante	DESAGRADA	D2_9	31	
-4.64	.000	2.60	2.94	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1	77	
-6.31	.000	4.20	8.82	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3	143	
		36.00 CLASSE 3 / 4						aa3a	126
3.62	.000	47.55	53.97	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3	143	
-3.53	.000	14.00	5.56	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3	50	
-3.95	.000	6.06	1.59	9.43	aceitava	MUDANÇA	MUD1	33	

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS				MODALIDADES CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	GLOBAL				
23.14 CLASSE 4 / 4							aa4a	81	
4.59	.000	44.16	41.98	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1	77	
3.54	.000	30.05	75.31	58.00	ramos educac	TIPO FORMACAO	REDU	203	
3.43	.000	32.87	58.02	40.86	nao aceitava	MUDANCA	MUD3	143	
2.84	.002	55.56	12.35	5.14	falta persp prof	DESAGR1*	DL14	18	
-3.54	.000	13.61	24.69	42.00	licenc ensino	TIPO FORMACAO	LENS	147	
-4.86	.000	.00	.00	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3	50	

QUADRO 8 - Variáveis do "Eu real"

V.TEST	PROBA	MÉDIA		DESV.PADR.		VARIÁVEIS NUM.NOME	CARACTERÍSTICAS	IDEN
		CLASSE	GERAL	CLASSE	GERAL			
CLASSE 1 / 4 (PESO = 75.00 EFECTIVOS= 75)								
4.06	.000	2.59	2.16	.95	1.02	111.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS		RE49
3.91	.000	2.36	1.97	1.12	.97	95.R33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO		RE33
3.85	.000	3.24	2.61	1.52	1.59	110.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR		RE48
3.76	.000	1.86	1.52	1.13	.90	100.R38 SATISF. ALUNO COMPRENDE SOZINHO		RE38
3.74	.000	2.68	2.26	1.16	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS		RE50
3.52	.000	3.52	3.07	1.22	1.24	120.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS		RE58
3.11	.001	2.45	2.10	.90	1.10	121.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL		RE59
2.92	.002	2.23	1.92	.99	1.02	102.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS		RE40
2.57	.005	2.57	2.23	1.31	1.27	94.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS		RE32
2.43	.007	3.49	3.13	1.27	1.47	108.R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS		RE46
-2.41	.008	5.42	5.82	1.76	1.62	91.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO		RE29
-2.81	.003	4.67	5.17	1.57	1.76	64.R2 RECEIO DO ORIENTADOR		RE_2
-3.81	.000	4.23	4.94	1.68	1.83	104.R42 FARTO ENSINAR		RE42
CLASSE 2 / 4 (PESO = 68.00 EFECTIVOS = 68)							aa2a	
5.82	.000	3.88	3.00	1.55	1.39	113.R51 SATISFETO COMIGO PROF		RE51
3.23	.001	2.87	2.45	1.42	1.18	109.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG		RE47
2.95	.002	4.35	3.82	1.86	1.66	73.R11 NAO INCOM ALUNO DIZ MAL MIM		RE11
2.79	.003	3.10	2.66	1.71	1.47	96.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA		RE34
2.65	.004	4.06	3.73	1.19	1.15	76.R14 COLEGAS CONSIDERAM BCM PROF		RE14
2.56	.005	2.75	2.45	1.18	1.08	99.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS		RE37
2.49	.006	3.04	2.61	1.81	1.59	110.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR		RE48
2.40	.008	3.12	2.78	1.42	1.31	78.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIALS		RE16
2.39	.008	2.54	2.26	1.23	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS		RE50
-2.35	.009	2.97	3.45	1.79	1.87	83.R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE		RE21
-2.58	.005	1.96	2.33	1.18	1.34	117.R55 IMPORTA MANIER DIGNIDADE		RE55
-2.70	.003	3.56	4.08	1.84	1.78	118.R56 MEDO ORIENTADOR AULA		RE56
-3.00	.001	2.87	3.36	1.43	1.50	107.R45 DESESPERADO ALUNOS NAO PROGRIDAM		RE45
-3.40	.000	1.65	2.08	.76	1.16	119.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA		RE57
-3.60	.000	5.06	5.59	1.59	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS		RE_8
-3.99	.000	4.75	5.49	1.82	1.69	82.R20 NAO SUPORTO CERTOS ALUNOS		RE20
-4.11	.000	2.79	3.68	1.88	1.98	87.R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF		RE25
-4.37	.000	4.34	5.08	1.63	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME		RE36
-4.64	.000	3.97	4.85	1.71	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA		RE54
-5.68	.000	3.81	4.94	1.89	1.83	104.R42 FARTO ENSINAR		RE42
CLASSE 3 / 4 (PESO = 126.00 EFECTIVOS = 126)							aa3a	
2.69	.004	5.39	5.08	1.45	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME		RE36
2.48	.007	5.27	4.94	1.66	1.83	104.R42 FARTO ENSINAR		RE42
-2.53	.006	3.46	3.84	2.08	2.11	79.R17 CONSULTAR COLEGAS PROB PESSOAIS		RE17
-2.87	.002	2.28	2.61	1.37	1.59	110.R48 APRENDO MUITO ORIENTADO		RE48

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
		CLASSE 4 / 4		(PESO = 81.00		EFFECTIVOS = 81)	aa4a
6.23	.000	6.05	4.94	1.27	1.83	104.R42 FARTO ENSINAR	RE42
5.28	.000	5.74	4.85	1.63	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
4.30	.000	6.20	5.49	1.46	1.69	82.R20 NAO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
4.12	.000	4.95	4.25	1.73	1.74	89.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTE	RE27
3.54	.000	6.01	5.46	1.37	1.60	66.R4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	RE_4
3.40	.000	5.41	4.85	1.65	1.69	77.R15 INCOM ADVERTENCIAS ORIENTADOR	RE15
3.35	.000	6.35	5.91	1.10	1.34	86.R24 IRRITA ALUNO NACOMPREENDE PERG	RE24
3.09	.001	5.56	5.08	1.38	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
3.08	.001	6.00	5.59	1.04	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
2.80	.003	5.60	5.14	1.65	1.72	81.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
2.53	.006	4.17	3.68	2.05	1.98	87.R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	RE25
2.52	.006	5.60	5.17	1.82	1.76	64.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
2.50	.006	4.52	4.08	1.96	1.78	118.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
2.44	.007	5.96	5.61	1.21	1.48	75.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
-2.46	.007	2.78	3.07	1.04	1.24	120.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
-2.69	.004	1.72	1.97	.91	.97	95.R33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO	RE33
-2.83	.002	2.17	2.61	1.49	1.59	110.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR	RE48
-3.04	.001	1.91	2.33	1.17	1.40	65.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANÇA ALUNOS	RE_3
-3.05	.001	2.10	2.45	1.13	1.18	109.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
-3.07	.001	1.25	1.52	.56	.90	100.R38 SATISF ALUNO COMPRENDE SOZINHO	RE38
-3.11	.001	2.12	2.45	.89	1.08	99.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
-3.27	.001	2.36	2.78	1.21	1.31	78.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	RE16
-3.36	.000	1.79	2.23	1.12	1.35	90.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
-3.45	.000	1.58	1.92	.77	1.02	102.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
-3.47	.000	1.70	2.12	.96	1.24	93.R31 ACEITO ALUNO COMO E	RE31
-3.50	.000	1.73	2.10	.94	1.10	121.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
-3.61	.000	3.23	3.82	1.51	1.66	73.R11 NAO INCOMO ALUNO DIZ MAL MIM	RE11
-3.84	.000	1.78	2.16	.93	1.02	111.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
-4.66	.000	1.75	2.26	.76	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
-5.14	.000	2.31	3.00	1.04	1.39	113.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51

QUADRO 9 - Modalidades dos problemas esperados

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES	DAS VARIÁVEIS		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS				
		21.43 CLASSE 1 / 4						aa1a	75
3.27	.001	38.98	30.67	16.86	Probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P203		59
2.38	.009	31.71	34.67	23.43	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDEM	P8_1		82
-2.37	.009	.00	.00	5.43	Total probl	P8 ALUNOS APRENDEM	P8_4		19
-2.51	.006	10.14	9.33	19.71	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	P2_3		69
-2.53	.006	13.45	21.33	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131		119
		19.43 CLASSE 2 / 4						aa2a	68
5.07	.000	47.27	38.24	15.71	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P314		55
4.33	.000	42.86	35.29	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGÓGICO	P274		56
4.16	.000	44.68	30.88	13.43	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124		47
3.62	.000	57.89	16.18	5.43	Total probl	P8 ALUNOS APRENDEM	P8_4		19
3.52	.000	38.89	30.88	15.43	Muito/total probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_4		54
3.48	.000	50.00	19.12	7.43	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P104		26
3.42	.000	36.51	33.82	18.00	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_4		63
3.11	.001	37.25	27.94	14.57	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114		51
3.10	.001	41.67	22.06	10.29	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P305		36
3.10	.001	36.36	29.41	15.71	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P183		55
3.09	.001	32.50	38.24	22.86	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P254		80
3.00	.001	32.47	36.76	22.00	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_3		77
2.87	.002	30.43	41.18	26.29	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_3		92
2.83	.002	32.00	35.29	21.43	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	P164		75
2.82	.002	47.62	14.71	6.00	Muito/total probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P144		21
2.75	.003	40.63	19.12	9.14	Probl/muito/total	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P193		32

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES	DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
2.68	.004	45.45	14.71	6.29	Muito/total probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	F204	22
2.67	.004	28.44	45.59	31.14	Muito probl	P23 TER TEMPO	F233	109
2.65	.004	31.88	32.35	19.71	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	F304	69
2.64	.004	39.39	19.12	9.43	Total probl	P23 TER TEMPO	F234	33
2.61	.005	42.31	16.18	7.43	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	F225	26
2.46	.007	30.26	33.82	21.71	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	F173	76
2.43	.008	28.28	41.18	28.29	Muito probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	F243	99
2.36	.009	30.14	32.35	20.86	Problemático	P7 DOMINAR CONTEUDOS	F7_3	73
2.34	.010	42.86	13.24	6.00	Total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F265	21
2.33	.010	30.43	30.88	19.71	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	F2_3	69
-2.45	.007	5.00	2.94	11.43	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_1	40
-2.45	.007	11.00	16.18	28.57	Problemático	P25 AULAS ASSISTIDAS	F252	100
-2.48	.007	9.76	11.76	23.43	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_1	82
-2.55	.005	3.03	1.47	9.43	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	F111	33
-2.56	.005	11.11	17.65	30.86	Pouco Probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	F222	108
-2.65	.004	14.49	44.12	59.14	Nada probl	P29 COLEGAS ESTÁGIO	F291	207
-2.76	.003	9.20	11.76	24.86	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	F241	87
-2.83	.002	7.35	7.35	19.43	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO	F231	68
-3.14	.001	10.40	19.12	35.71	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	F312	125
-3.37	.000	11.39	26.47	45.14	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	F102	158
-3.39	.000	7.06	8.82	24.29	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	F1_1	85
			36.00		CLASSE 3 / 4		aa3a	126
3.20	.001	43.00	70.63	59.14	Nada probl	P29 COLEGAS ESTÁGIO	F291	207
3.05	.001	44.94	56.35	45.14	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	F102	158
-2.39	.008	21.43	9.52	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGÓGICO	F274	56
-2.62	.004	20.00	8.73	15.71	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	F183	55
-2.71	.003	25.00	20.63	29.71	Pouco Probl	P29 COLEGAS ESTÁGIO	F292	104
-3.00	.001	18.64	8.73	16.86	Probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	F203	59
			23.14		CLASSE 4 / 4		aa4a	81
3.67	.000	35.29	51.85	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUN	F131	119
3.58	.000	51.52	20.99	9.43	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	F101	33
3.28	.001	33.88	50.62	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	F281	121
3.11	.001	36.47	38.27	24.29	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	F1_1	85
3.02	.001	38.24	32.10	19.43	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGÓGICO	F271	68
2.89	.002	35.23	38.27	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	F121	88
2.72	.003	36.76	30.86	19.43	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO	F231	68
2.70	.003	37.70	28.40	17.43	Nada/pouco probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	F251	61
2.66	.004	33.68	39.51	27.14	Pouco Probl	P6 AVALIAR ALUNOS	F6_2	95
2.64	.004	41.46	20.99	11.71	Nada probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	F221	41
2.39	.009	40.00	19.75	11.43	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_1	40
-2.40	.008	12.33	11.11	20.86	Problemático	P7 DOMINAR CONTEUDOS	F7_3	73
-2.53	.006	.00	.00	5.43	Muito/total probl	P13 AVONTADE ALUNOS	F134	19
-2.68	.004	13.59	17.28	29.43	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	F253	103
-3.00	.001	6.38	3.70	13.43	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	F124	47
-3.04	.001	12.84	17.28	31.14	Muito probl	P23 TER TEMPO	F233	109
-3.24	.001	9.33	8.64	21.43	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	F164	75
-3.26	.001	10.87	12.35	26.29	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	F1_3	92
-4.03	.000	5.80	4.94	19.71	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	F304	69

2. Fim do ano

2.1. Classificação automática

QUADRO 10 -Decomposição da inércia

	INÉRCIA		EFFECTIVOS		PESO		DISTÂNCIAS	
	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
INÉRCIA INTER-CLASSES	4.0627	4.3001						
INÉRCIA INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 4	.4198	.4804	100	105	100.00	105.00	2.6487	2.6343
CLASSE 2 / 4	.3683	.6196	41	66	41.00	66.00	8.8479	5.2548
CLASSE 3 / 4	.5199	.3484	85	74	85.00	74.00	3.4339	3.3305
CLASSE 4 / 4	1.0298	.6519	96	77	96.00	77.00	4.0487	6.6853
INÉRCIA TOTAL	6.4006	6.4006						

QUOCIENTE (INÉRCIA INTER / INÉRCIA TOTAL) : ANTES6347
 DEPOIS6718

Descrição das classes

QUADRO 11- Variáveis da imagem da profissão

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
CLASSE 1 / 4 (PESO = 105.00 EFFECTIVOS = 105)							
-4.67	.000	4.13	4.87	.90	1.97	9. ATRACTIVA	AIRA
-4.68	.000	5.07	5.49	.86	1.12	10. INTERESSANTE	INIE
-4.80	.000	3.64	4.14	1.15	1.31	8. GRATIFICANTE	GRAT
-5.05	.000	14.78	16.10	1.77	3.25	233. PROFISSÃO ATRAENTE	IMAB
-5.42	.000	2.21	2.79	1.13	1.32	12. FÁCIL	FACI
-5.62	.000	4.40	4.93	.91	1.19	14. POSITIVA	POSI
-6.43	.000	4.04	4.63	.91	1.15	7. BOA	BOA
-7.51	.000	4.16	4.84	.77	1.12	11. AGRADÁVEL	AGRA
-7.83	.000	1.45	2.07	.52	.99	16. REPOUSANTE	REPO
-7.93	.000	1.74	2.50	.68	1.19	17. SERENA	SERE
-8.02	.000	1.91	2.66	.73	1.16	13. SEM PROBLEMAS	SPRO
-8.97	.000	7.31	10.01	1.83	3.75	234. PROFISSÃO FÁCIL	IMAD
-9.77	.000	38.33	44.66	4.12	8.07	18. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
CLASSE 2 / 4 (PESO = 66.00 EFFECTIVOS = 66)							
4.97	.000	12.06	10.01	2.45	3.75	234. PROFISSÃO FÁCIL	IMAD
4.79	.000	3.27	2.66	1.01	1.16	13. SEM PROBLEMAS	SPRO
4.76	.000	2.59	2.07	.74	.99	16. REPOUSANTE	REPO
3.56	.000	3.30	2.79	1.13	1.32	12. FÁCIL	FACI
3.24	.001	2.92	2.50	.93	1.19	17. SERENA	SERE
-4.52	.000	3.89	4.87	.87	1.97	9. ATRACTIVA	AIRA
-5.19	.000	40.06	44.66	5.42	8.07	18. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
-5.41	.000	3.36	4.14	.95	1.31	8. GRATIFICANTE	GRAT
-6.43	.000	3.82	4.63	.89	1.15	7. BOA	BOA
-6.67	.000	4.02	4.84	.81	1.12	11. AGRADÁVEL	AGRA
-6.93	.000	4.03	4.93	.90	1.19	14. POSITIVA	POSI
-9.40	.000	12.74	16.10	2.40	3.25	233. PROFISSÃO ATRAENTE	IMAB
-9.49	.000	4.32	5.49	.89	1.12	10. INTERESSANTE	INIE
-9.83	.000	4.53	5.74	1.17	1.12	15. CRIATIVA	CRIA

(CONT)

(CONT)

V. TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV. PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM. NOME	IDEN
CLASSE 3 / 4 (PESO = 74.00 EFECTIVOS = 74)							
							aa3a
7.90	.000	6.39	5.49	.57	1.12	10. INTERESSANTE	INTE
7.00	.000	18.42	16.10	1.40	3.25	233. PROFISSÃO ATRAENTE	IMAB
6.35	.000	6.46	5.74	.62	1.12	15. CRIATIVA	CRJA
6.00	.000	5.53	4.84	.90	1.12	11. AGRADÁVEL	AGRA
5.77	.000	5.64	4.93	.97	1.19	14. POSITIVA	POST
4.99	.000	5.22	4.63	.89	1.15	7. BOA	BOA
3.45	.000	5.57	4.87	.92	1.97	9. ATRACTIVA	ATRA
3.27	.001	4.58	4.14	1.23	1.31	8. GRATIFICANTE	GRAT
2.84	.002	47.00	44.66	3.46	8.07	18. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
-3.98	.000	2.19	2.66	.95	1.16	13. SEM PROBLEMAS	SPRO
-5.00	.000	1.89	2.50	.86	1.19	17. SERENA	SERE
-5.37	.000	1.53	2.07	.55	.99	16. REPOUSANTE	REPO
-5.71	.000	2.01	2.79	.88	1.32	12. FÁCIL	FACI
-6.24	.000	7.62	10.01	2.07	3.75	234. PROFISSÃO FÁCIL	IMAD
CLASSE 4 / 4 (PESO = 77.00 EFECTIVOS = 77)							
							aa4a
12.85	.000	54.99	44.66	5.29	8.07	18. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
11.30	.000	14.23	10.01	2.86	3.75	234. PROFISSÃO FÁCIL	IMAD
10.57	.000	3.75	2.50	1.00	1.19	17. SERENA	SERE
9.39	.000	3.00	2.07	1.04	.99	16. REPOUSANTE	REPO
8.65	.000	5.81	4.84	.72	1.12	11. AGRADÁVEL	AGRA
8.23	.000	3.87	2.79	1.15	1.32	12. FÁCIL	FACI
8.23	.000	5.57	4.63	.83	1.15	7. BOA	BOA
8.21	.000	3.61	2.66	.98	1.16	13. SEM PROBLEMAS	SPRO
7.54	.000	18.53	16.10	3.14	3.25	233. IPROFISSÃO ATRAENTE	IMAB
7.16	.000	5.08	4.14	1.11	1.31	8. GRATIFICANTE	GRAT
7.04	.000	5.77	4.93	.95	1.19	14. POSITIVA	POST
6.34	.000	6.19	5.49	.74	1.12	10. INTERESSANTE	INTE
6.01	.000	6.05	4.87	3.21	1.97	9. ATRACTIVA	ATRA
4.95	.000	6.29	5.74	.80	1.12	15. CRIATIVA	CRJA

QUADRO 12 - Modalidades das variáveis pessoais e da motivação

V. TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES		IDEN	PESO	
		CLA/	MOD/	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS			
		MOD/	CLA						
32.61 CLASSE 1 / 4								aa1a	105
3.18	.001	41.25	62.86	49.69	ficava indeciso	MUDANCA	MUD2	160	
3.09	.001	40.00	68.57	55.90	agrada	MOTIV ACTUAL	AGR2	180	
2.82	.002	52.17	22.86	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3	46	
-2.34	.010	5.88	.95	5.28	cond trab	CAUSA 2*	C215	17	
-4.25	.000	19.86	26.67	43.79	nao aceitava	MUDANCA	MUD3	141	
-6.65	.000	4.94	3.81	25.16	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1	81	
20.50 CLASSE 2 / 4								aa2a	66
4.41	.000	47.83	33.33	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3	46	
3.86	.000	64.71	16.67	5.28	cond trab	CAUSA 2*	C215	17	
3.74	.000	66.67	15.15	4.66	realidade dif	CAUSA 2*	C211	15	
2.69	.004	47.62	15.15	6.52	aceitava	MUDANCA	MUD1	21	
2.46	.007	53.85	10.61	4.04	desagrada	MOTIV ACTUAL	AGR4	13	
2.41	.008	26.25	63.64	49.69	ficava indeciso	MUDANCA	MUD2	160	
-4.12	.000	9.93	21.21	43.79	nao aceitava	MUDANCA	MUD3	141	
-5.61	.000	1.23	1.52	25.16	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1	81	

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS				MODALIDADES	DAS VARIÁVEIS		IDEN	PESO
		CLA/MD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS					
22.98 CLASSE 3 / 4										
								aa3a	74	
5.11	.000	36.88	70.27	43.79	nao aceitava	MUDANCA		MUD3	141	
4.09	.000	40.74	44.59	25.16	agrada muito	MOTIV ACTUAL		AGR1	81	
3.45	.000	42.11	32.43	17.70	Muito/total probl	P6 AVALIAR ALUNOS		P6_4	57	
2.71	.003	28.65	71.62	57.45	Nada probl	P13 AVONTADE ALINOS		P131	185	
2.52	.006	47.83	14.86	7.14	novidade sit	CAUSA 3*		C310	23	
-2.42	.008	6.06	2.70	10.25	Probl/muito/total	P13 AVONTADE ALINOS		P133	33	
-2.71	.003	.00	.00	6.52	aceitava	MUDANCA		MUD1	21	
-2.98	.001	10.98	12.16	25.47	Problematico	P4 PREP PLANIF AULAS		P4_3	82	
-3.82	.000	13.75	29.73	49.69	ficava indeciso	MUDANCA		MUD2	160	
-4.60	.000	.00	.00	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL		AGR3	46	
23.91 CLASSE 4 / 4										
								aa4a	77	
6.65	.000	53.09	55.84	25.16	agrada muito	MOTIV ACTUAL		AGR1	81	
3.36	.000	33.33	61.04	43.79	nao aceitava	MUDANCA		MUD3	141	
-2.51	.006	18.33	42.86	55.90	agrada	MOTIV ACTUAL		AGR2	180	
-2.80	.003	.00	.00	6.52	aceitava	MUDANCA		MUD1	21	
-4.73	.000	.00	.00	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL		AGR3	46	

QUADRO 13 - Variáveis do "Eu real" e variável "soma das diferenças real/ideal"

V.TEST	PROBA	MÉDIA		DESV.PADR.		VARIÁVEIS	CARACTERÍSTICAS	IDEN
		CLASSE GERAL		CLASSE GERAL		NUM.		
CLASSE 1 / 4 (PESO = 105.00 EFECTIVOS = 105)								
								aa1a
3.09	.001	3.16	2.82	1.48	1.38	102.R51	SATISFETO COMIGO PROF	RE51
2.44	.007	73.20	68.04	26.99	26.20	232.	SOMA DIFERENCAS	DIPE
2.40	.008	3.04	2.77	1.35	1.37	73.R22	RESPONS ALINOS NAO PROGRIDEM	RE22
-2.53	.006	4.92	5.27	1.79	1.69	107.R56	MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
-2.54	.005	4.28	4.72	1.76	2.19	95.R44	RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
-2.82	.002	4.22	4.63	1.73	1.83	93.R42	FARTO ENSTINAR	RE42
-2.85	.002	3.69	4.12	1.91	1.89	76.R25	RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	RE25
-3.03	.001	5.53	5.90	1.70	1.51	80.R29	DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
-3.22	.001	5.21	5.64	1.76	1.65	53.R2	RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-3.25	.001	3.60	4.17	2.08	2.17	81.R30	NAO DISCUTO ALUNOS	RE30
-4.14	.000	4.00	4.60	1.88	1.80	66.R15	INCOMODADO ADVERTENCIAS ORIENTADORRE15	
-4.14	.000	4.92	5.43	1.72	1.52	103.R52	ALINO RI DE MIM	RE52
CLASSE 2 / 4 (PESO = 66.00 EFECTIVOS= 66)								
								aa2a
5.85	.000	2.74	2.02	1.39	1.13	63.R12	MUITO EXIGENTE COMIGO	RE12
5.41	.000	2.86	2.21	1.20	1.10	79.R28	PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
4.73	.000	2.82	2.21	1.24	1.17	98.R47	ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOGICAS	RE47
4.54	.000	3.21	2.52	1.46	1.38	85.R34	IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
4.34	.000	2.73	2.24	1.15	1.03	110.R59	ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
4.21	.000	2.98	2.46	1.08	1.13	94.R43	ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
4.06	.000	2.64	2.17	1.10	1.05	100.R49	POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
3.88	.000	2.74	2.31	1.05	1.01	101.R50	SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
3.73	.000	2.39	1.94	1.23	1.10	91.R40	DESENV REFLEXAO PESSOAL ALINOS	RE40
3.48	.000	3.35	2.82	1.32	1.38	102.R51	SATISFETO COMIGO PROF	RE51
3.43	.000	2.65	2.16	1.35	1.32	82.R31	ACEITO ALINO COMO E	RE31
3.31	.000	3.48	2.98	1.35	1.38	97.R46	NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	RE46
3.12	.001	3.71	3.09	1.84	1.80	99.R48	APRENDO MUITO ORIENTADOR	RE48
2.75	.003	4.02	3.51	1.34	1.68	60.R9	PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	RE_9
2.74	.003	2.44	2.09	1.02	1.16	84.R33	TOMO OPINIOES ALINOS A SERIO	RE33
2.73	.003	2.68	2.34	1.29	1.14	88.R37	COMPREENDO SENTIMENTOS ALINOS	RE37
2.57	.005	2.48	2.15	1.12	1.18	54.R3	SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALINOS	RE_3
2.51	.006	2.73	2.34	1.41	1.40	83.R32	AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
2.41	.008	3.14	2.77	1.54	1.37	73.R22	RESPONS ALINOS NAO PROGRIDEM	RE22
2.40	.008	3.11	2.72	1.48	1.48	106.R55	IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV. PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
		CLASSE 2 / 4		(PESO = 66.00		EFFECTIVOS= 66)	aa2a
-2.39	.008	5.20	5.57	1.34	1.41	59.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
-2.50	.006	5.24	5.67	1.58	1.56	70.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
-2.75	.003	5.02	5.52	1.60	1.65	71.R20 NAO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
-2.96	.002	5.17	5.65	1.68	1.47	64.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
-3.09	.001	4.58	5.13	1.55	1.63	104.R53 MANTENHO DISTANCIA ALUNOS	RE53
-3.11	.001	5.05	5.52	1.38	1.40	87.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
-3.31	.000	5.92	6.30	1.12	1.03	111.R60 NAO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	RE60
-5.63	.000	3.50	4.63	1.79	1.83	93.R42 FARTO ENSINAR	RE42
		CLASSE 3 / 4		(PESO = 74.00		EFFECTIVOS = 74)	aa3a
4.62	.000	5.19	4.17	2.05	2.17	81.R30 NAO DISCUTO ALUNOS	RE30
4.50	.000	6.77	6.30	.48	1.03	111.R60 NAO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	RE60
3.77	.000	5.34	4.63	1.60	1.83	93.R42 FARTO ENSINAR	RE42
3.19	.001	6.24	5.82	1.17	1.29	75.R24 IRRITA ALUNO NAO COMPREENDE PERG.	RE24
-2.83	.002	1.69	2.02	.84	1.13	63.R12 MUITO EXIGENTE COMIGO	RE12
-3.01	.001	2.35	2.77	1.22	1.37	73.R22 RESPNS ALUNOS NAO PROGRIDEM	RE22
-3.05	.001	1.86	2.21	.84	1.10	79.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
-3.21	.001	2.07	2.52	1.04	1.38	85.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
-3.45	.000	1.96	2.31	.80	1.01	101.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
-3.96	.000	1.74	2.17	.74	1.05	100.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
		CLASSE 4 / 4		(PESO = 77.00		EFFECTIVOS = 77)	aa4a
4.72	.000	5.49	4.63	1.48	1.83	93.R42 FARTO ENSINAR	RE42
3.60	.000	5.97	5.43	1.17	1.52	103.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
3.35	.000	5.19	4.60	1.55	1.80	66.R15 INCOMODADO ADVERTENCIAS ORIENTADORRE15	RE15
3.23	.001	5.43	4.72	3.14	2.19	95.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
3.00	.001	6.13	5.64	1.45	1.65	53.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
2.79	.003	5.97	5.52	1.40	1.65	71.R20 NAO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
2.59	.005	6.03	5.65	1.17	1.47	64.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
2.53	.006	5.70	5.33	1.38	1.49	105.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
-2.45	.007	2.03	2.32	1.01	1.21	67.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	RE16
-2.51	.006	3.09	3.51	1.62	1.68	60.R9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	RE_9
-2.82	.002	1.64	1.94	.88	1.10	91.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
-2.82	.002	1.88	2.21	.88	1.17	98.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOGICAS	RE47
-3.32	.000	2.06	2.52	1.05	1.38	85.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
-3.63	.000	2.44	3.09	1.38	1.80	99.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR	RE48
-4.13	.000	57.26	68.04	24.22	26.20	232.SOMA DIFERENCAS	DIFE
-5.21	.000	2.10	2.82	.96	1.38	102.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51

QUADRO 14 - Modalidades dos problemas esperados

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS		MODALIDADES		DAS VARIÁVEIS		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS				
		32.61		CLASSE 1 / 4				aa1a	105
4.16	.000	60.42	27.62	14.91	Problematico	P26 ORIENT CIENTIFICO	P263	48	
3.89	.000	60.47	24.76	13.35	Problematico	P27 ORIENT PEDAGÓGICO	P273	43	
3.44	.000	52.46	30.48	18.94	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P254	61	
3.26	.001	57.89	20.95	11.80	Problematico	P28 ORIENT ESCOLA	P283	38	
3.16	.001	47.56	37.14	25.47	Problematico	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_3	82	
3.06	.001	60.00	17.14	9.32	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P225	30	
3.02	.001	48.57	32.38	21.74	Problematico	P10 GERIR ACTIVIDADES	P103	70	
2.70	.003	50.00	24.76	16.15	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P304	52	
2.38	.009	46.67	26.67	18.63	Muito/total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124	60	
-2.60	.005	5.26	.95	5.90	Nada probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P251	19	
-2.82	.002	20.65	18.10	28.57	Pouco Probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P222	92	
-3.03	.001	24.20	36.19	48.76	Pouco Probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_2	157	
-3.13	.001	15.25	8.57	18.32	Nada probl	P11 ESTABELECEM NORMAS	P111	59	
-3.49	.000	19.23	19.05	32.30	Pouco Probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P252	104	

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
				32.61	CLASSE 1 / 4		aa1a	105
-3.56	.000	14.06	8.57	19.88	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO	F231	64
-3.59	.000	20.17	22.86	36.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGÓGICO	F271	119
-3.65	.000	18.87	19.05	32.92	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F261	106
-3.66	.000	22.84	35.24	50.31	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	F281	162
				23.91	CLASSE 4 / 4		aa4a	77
4.67	.000	40.57	55.84	32.92	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F261	106
4.62	.000	60.61	25.97	10.25	Nada probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	F221	33
4.29	.000	37.82	58.44	36.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGÓGICO	F271	11
4.13	.000	45.31	37.66	19.88	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO	F231	64
3.63	.001	32.72	68.83	50.31	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	F281	162
3.58	.000	36.36	51.95	34.16	Pouco Probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_2	110
3.31	.000	35.45	50.65	34.16	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P302	110
3.18	.001	30.90	71.43	55.28	Nada probl	P19 RELACOES COLEGAS	P191	178
3.15	.001	33.33	57.14	40.99	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTAO	P201	132
2.79	.003	35.63	40.26	27.02	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	F211	87
2.58	.005	52.63	12.99	5.90	Nada probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	F251	19
2.51	.006	30.82	58.44	45.34	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	P162	146
2.49	.006	31.75	51.95	39.13	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	F312	126
2.42	.008	37.29	28.57	18.32	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	F111	59
2.41	.008	30.13	61.04	48.45	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	F171	156
2.37	.009	32.14	46.75	34.78	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_1	112
-2.37	.009	9.30	5.19	13.35	Problematico	P27 ORIENT PEDAGÓGICO	F273	43
-2.39	.008	10.20	6.49	15.22	Muito probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	F224	49
-2.41	.008	11.67	9.09	18.63	Muito/total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	F124	60
-2.45	.007	13.16	12.99	23.60	Problematico	P21 PAIS ALUNOS	F213	76
-2.52	.006	15.09	20.78	32.92	Muito probl	P23 TER TEMPO	F233	106
-2.52	.006	15.09	20.78	32.92	Pouco Probl	P19 RELACOES COLEGAS	F192	106
-2.67	.004	14.14	18.18	30.75	Problematico	P11 ESTABELECEER NORMAS	F113	99
-2.70	.003	.00	.00	6.21	Muito/total prob	P20 ORGÃOS DE GESTAO	F204	20
-2.75	.003	8.33	5.19	14.91	Problematico	P26 ORIENT CIENTIFICO	F263	48
-3.07	.001	.00	.00	7.45	Total probl	P24 BOAS CONDICÕES TRAB	F244	24
-3.26	.001	8.20	6.49	18.94	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	F254	61
-3.50	.000	5.77	3.90	16.15	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	F304	52
-3.52	.000	2.63	1.30	11.80	Problematico	P28 ORIENT ESCOLA	F283	38
-3.76	.000	12.70	20.78	39.13	Problematico	P31 DEFINIR PAPEL PROF	F313	126

ANEXO 4

Resultados obtidos na análise dos dados referentes à motivação obtidos no início e no fim do ano.

1. INÍCIO DO ANO

QUADRO 1- Aspectos que mais agradam na profissão (2ª e 3ª escolha)

	----- EFECTIVOS -----			----- PESO -----			HISTOGRAMA DOS PESOS
	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	
. AGRADA 2ª							
A2_1 - act criativa	30	8.57	8.72	30.00	8.57	8.72	*****
A2_2 - rel inter var	37	10.57	10.76	37.00	10.57	10.76	*****
A2_3 - rela alunos	35	10.00	10.17	35.00	10.00	10.17	*****
A2_4 - autonomia	18	5.14	5.23	18.00	5.14	5.23	***
A2_5 - trans conhecimentos	44	12.57	12.79	44.00	12.57	12.79	*****
A2_6 - trab jovens	42	12.00	12.21	42.00	12.00	12.21	*****
A2_7 - contr desenv	59	16.86	17.15	59.00	16.86	17.15	*****
A2_8 - desafios	15	4.29	4.36	15.00	4.29	4.36	***
A2_9 - actual continua	5	1.43	1.45	5.00	1.43	1.45	*
A210 - aprender sempre	22	6.29	6.40	22.00	6.29	6.40	***
A211 - emprego fácil	0	.00	.00	.00	.00	.00	*
A212 - emprego seguro	6	1.71	1.74	6.00	1.71	1.74	*
A213 - estatuto social	1	.29	.29	1.00	.29	.29	*
A214 - construir soc	26	7.43	7.56	26.00	7.43	7.56	*****
A215 - horário	4	1.14	1.16	4.00	1.14	1.16	*
A216 - gostar da matéria	0	.00	.00	.00	.00	.00	*
TOTAL	344	98.29	100.00	344.00	98.29	100.00	
. AGRADA 3ª							
A3_1 - act criativa	31	8.86	9.09	31.00	8.86	9.09	*****
A3_2 - rel inter var	38	10.86	11.14	38.00	10.86	11.14	*****
A3_3 - rela alunos	26	7.43	7.62	26.00	7.43	7.62	****
A3_4 - autonomia	21	6.00	6.16	21.00	6.00	6.16	***
A3_5 - trans conhecimentos	21	6.00	6.16	21.00	6.00	6.16	***
A3_6 - trab jovens	27	7.71	7.92	27.00	7.71	7.92	****
A3_7 - contr desenv	42	12.00	12.32	42.00	12.00	12.32	*****
A3_8 - desafios	35	10.00	10.26	35.00	10.00	10.26	*****
A3_9 - actual continua	12	3.43	3.52	12.00	3.43	3.52	**
A310 - aprender sempre	40	11.43	11.73	40.00	11.43	11.73	*****
A311 - emprego fácil	5	1.43	1.47	5.00	1.43	1.47	*
A312 - emprego seguro	8	2.29	2.35	8.00	2.29	2.35	**
A313 - estatuto social	1	.29	.29	1.00	.29	.29	*
A314 - construir soc	24	6.86	7.04	24.00	6.86	7.04	****
A315 - horário	9	2.57	2.64	9.00	2.57	2.64	**
A316 - gostar da matéria	1	.29	.29	1.00	.29	.29	*
TOTAL	341	97.43	100.00	341.00	97.43	100.00	

QUADRO 2 - Aspectos que mais desagradam na profissão (2ª e 3ª escolha)

	EFFECTIVOS			PESO			HISTOGRAMA DOS PESOS
	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	
. DESAGRADA2*							
D2_1 - salário	52	14.86	15.29	52.00	14.86	15.29	*****
D2_2 - condições trab	40	11.43	11.76	40.00	11.43	11.76	*****
D2_3 - falta solid prof	15	4.29	4.41	15.00	4.29	4.41	***
D2_4 - não trab aquipa	6	1.71	1.76	6.00	1.71	1.76	*
D2_5 - isolamento	8	2.29	2.35	8.00	2.29	2.35	**
D2_6 - estatuto	23	6.57	6.76	23.00	6.57	6.76	****
D2_7 - não reconh social	55	15.71	16.18	55.00	15.71	16.18	*****
D2_8 - sobrecarga trab	16	4.57	4.71	16.00	4.57	4.71	***
D2_9 - trab desgastante	31	8.86	9.12	31.00	8.86	9.12	*****
D210 - desint alunos	34	9.71	10.00	34.00	9.71	10.00	*****
D211 - indisciplina	38	10.86	11.18	38.00	10.86	11.18	*****
D212 - ambiente escola	2	.57	.59	2.00	.57	.59	*
D213 - falta de auton	8	2.29	2.35	8.00	2.29	2.35	**
D214 - falta persp prof	12	3.43	3.53	12.00	3.43	3.53	**
D215 - colocação longe	0	.00	.00	.00	.00	.00	*
D216 - dificuldade emp	0	.00	.00	.00	.00	.00	*
D217 - desinter pais	0	.00	.00	.00	.00	.00	*
TOTAL	340	97.14	100.00	340.00	97.14	100.00	
DESAGRADA 3*							
D3_1 - salário	53	15.14	15.87	53.00	15.14	15.87	*****
D3_2 - condições trab	39	11.14	11.68	39.00	11.14	11.68	*****
D3_3 - falta solid prof	9	2.57	2.69	9.00	2.57	2.69	**
D3_4 - não trab aquipa	7	2.00	2.10	7.00	2.00	2.10	*
D3_5 - isolamento	3	.86	.90	3.00	.86	.90	*
D3_6 - estatuto	19	5.43	5.69	19.00	5.43	5.69	***
D3_7 - não reconh social	44	12.57	13.17	44.00	12.57	13.17	*****
D3_8 - sobrecarga trab	15	4.29	4.49	15.00	4.29	4.49	***
D3_9 - trab desgastante	28	8.00	8.38	28.00	8.00	8.38	****
D310 - desint alunos	43	12.29	12.87	43.00	12.29	12.87	*****
D311 - indisciplina	32	9.14	9.58	32.00	9.14	9.58	*****
D312 - ambiente escola	6	1.71	1.80	6.00	1.71	1.80	*
D313 - falta de auton	3	.86	.90	3.00	.86	.90	*
D314 - falta persp prof	29	8.29	8.68	29.00	8.29	8.68	****
D315 - colocação longe	3	.86	.90	3.00	.86	.90	*
D316 - dificuldade emp	0	.00	.00	.00	.00	.00	*
D317 - desinter pais	1	.29	.30	1.00	.29	.30	*
TOTAL	334	95.43	100.00	334.00	95.43	100.00	

1.1. Análise de correspondências múltiplas

NUMERO	VALOR PRÓPRIO	PERCENT. .	PERCENT. . ACUMUL	
1	.5590	27.95	27.95	*****
2	.3733	18.66	46.61	*****
3	.3336	16.68	63.29	*****
4	.3044	15.22	78.51	*****
5	.2464	12.32	90.84	*****
6	.1833	9.16	100.00	*****

FIGURA 1 - Histograma dos valores próprios e percentagens da inércia

Caracterização dos factores

1º Factor

QUADRO 3 - Modalidades ilustrativas

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NUMERO
REDU	-2.35	ramos educac	TIPO FORMAÇÃO	203.00	8
AI_1	-2.06	act criativa	AGRADA 1ª	54.00	14
Z O N A C E N T R A L					
DI_9	2.33	trab desgastante	DESAGRI*	27.00	271
LENS	2.35	licenc ensino	TIPO FORMAÇÃO	147.00	272
EVOR	2.55	evora	ESTABELECIMENTOS	51.00	276
AI_4	3.35	autonomia	AGRADA 1ª	10.00	290

2º Factor

QUADRO 4 - Modalidades ilustrativas

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NUMERO
DI16	-2.93	dificuldade emp	DESAGRI*	1.00	2
SEX1	-2.10	fem	SEXO	290.00	9
AI16	-2.00	gostar da matéria	AGRADA 1ª	1.00	11
Z O N A C E N T R A L					
SEX2	2.10	masc	SEXO	60.00	291

3º Factor

QUADRO 5 - Variáveis activas

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADES	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NUMERO
AGR3	-11.71	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	50.00	1
AGR1	-10.66	agrada muito	MOTIV ACTUAL	77.00	2
Z O N A C E N T R A L					
AGRA	7.74	desagrada	MOTIV ACTUAL	17.00	11
AGR2	14.07	agrada	MOTIV ACTUAL	205.00	12

4º Factor

QUADRO 6 - Variáveis activas

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
MUD2	-13.62	ficava indeciso	MUDANÇA	174.00	1
AGR4	-9.15	desagrada	MOTIV ACTUAL	17.00	2
AGR1	-4.54	agrada muito	MOTIV ACTUAL	77.00	3
SIMP	-4.03	sim ser prof	MOTIV INICIAL	265.00	4
Z O N A C E N T R A L					
AGR3	2.18	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	50.00	8
NAOP	3.83	nao ser prof	MOTIV INICIAL	83.00	9
MUD1	5.84	aceitava	MUDANÇA	33.00	10
AGR2	6.16	agrada	MOTIV ACTUAL	205.00	11
MUD3	10.39	nao aceitava	MUDANÇA	143.00	12

1.2. Classificação automática

QUADRO 7 - Decomposição da inércia

	INÉRCIAS		EFFECTIVOS		PESO		DISTÂNCIAS	
	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
INÉRCIA INTER-CLASSES	1.0239	1.1360						
INÉRCIAS INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 6	.2088	.2088	114	114	114.00	114.00	.5006	.5006
CLASSE 2 / 6	.0566	.0211	97	89	97.00	89.00	.5990	.6589
CLASSE 3 / 6	.0062	.0062	30	30	30.00	30.00	1.1467	1.1467
CLASSE 4 / 6	.0018	.0018	47	47	47.00	47.00	1.6092	1.6092
CLASSE 5 / 6	.1730	.0319	37	37	37.00	37.00	1.5361	1.6149
CLASSE 6 / 6	.0999	.1645	25	33	25.00	33.00	3.0537	3.3972
INÉRCIA TOTAL	1.5703	1.5703						

QUOCIENTE (INÉRCIAINTER / INÉRCIA TOTAL) : .7234

QUADRO 8 - Variáveis ilustrativas características das classes

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV. PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS	IDEN
						NUM. NOME	
CLASSE 1 / 6		(PESO = 114.00		EFFECTIVOS = 114)			cc1c
-2.33	.010	45.36	46.76	6.61	7.83	12. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
CLASSE 2 / 6		(PESO = 89.00		EFFECTIVOS = 89)			cc2c
3.59	.000	49.35	46.76	5.79	7.83	12. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
CLASSE 3 / 6		(PESO = 30.00		EFFECTIVOS = 30)			cc3c
2.94	.002	50.86	46.76	6.13	7.83	12. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
2.37	.009	12.31	10.80	2.79	3.56	17. IMAGEM DIFICIL	IMAD
CLASSE 4 / 6		(PESO = 47.00		EFFECTIVOS = 47)			cc4c
5.80	.000	52.94	46.76	7.27	7.83	12. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
5.55	.000	18.62	16.50	1.94	2.80	16. IMAGEM BOA	IMAB

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
CLASSE 5 / 6		(PESO = 37.00		EFECTIVOS = 37)			cc5c
2.61	.005	82.81	71.48	29.23	27.49	14.SOMA DIFERENÇAS	DIFE
-3.95	.000	41.95	46.76	4.95	7.83	12.IMAGEM PROFISSÃO	IMAP
-4.07	.000	14.73	16.50	2.59	2.80	16.IMAGEM BOA	IMAB
CLASSE 6 / 6		(PESO = 33.00		EFECTIVOS = 33)			cc6c
-2.90	.002	9.09	10.80	3.95	3.56	17.IMAGEM DIFICIL	IMAD
-5.91	.000	13.76	16.50	3.02	2.80	16.IMAGEM BOA	IMAB
-6.98	.000	37.70	46.76	8.27	7.83	12.IMAGEM PROFISSÃO	IMAP

ANEXO 5

**Resultados obtidos na análise dos dados
referentes ao "Eu real" e ao "Eu ideal"
obtidos no início e no fim do ano**

1. INÍCIO DO ANO

QUADRO 1- Médias e desvios padrões do "Eu real" e do "Eu ideal"

NOME DAS VARIÁVEIS	EU REAL		EU IDEAL	
	Média	Dp	Média	Dp
1. São os resultados e não o carácter do aluno que determinam as minhas reacções na aula .	4,60	1,60	4,37	2,10
2. Tenho receio do orientador.	5,13	1,77	6,32	1,42
3. Importa-me, sobretudo, suscitar nos alunos a confiança em si mesmos.	2,30	1,37	1,49	0,85
4. Quando um aluno me enerva sou incapaz de me controlar.	5,45	1,59	6,29	1,35
5. Tenho a impressão que os outros professores poderiam ajudar-me a resolver os meus problemas profissionais.	4,66	1,80	3,80	1,96
6. Considero os meus alunos como adultos.	4,37	1,67	3,14	1,74
7. Não finjo diante dos meus alunos.	2,94	1,69	2,15	1,54
8. Castigo frequentemente os meus alunos.	5,56	1,37	5,90	1,35
9. Esforço-me por ser apreciado pelos meus colegas .	3,30	1,66	2,64	1,58
10. Exprimo livremente os meus sentimentos nas aulas.	3,92	1,66	3,10	1,72
11. Não fico incomodado(a) quando um aluno exprime sentimentos desfavoráveis a meu respeito.	3,83	1,66	2,52	1,72
12. Sou muito exigente comigo mesmo.	2,14	1,29	1,58	1,05
13. Os alunos fracos aborrecem-me.	5,61	1,48	6,27	1,22
14. Os meus colegas consideram-me um bom professor.	3,74	1,14	2,15	1,32
15. Fico facilmente incomodado(a) com as advertências do Orientador.	4,83	1,71	5,52	1,61
16. Consigo desenvolver relações sociais na aula	2,78	1,30	1,61	1,03
17. Gosto de consultar os meus colegas sobre os meus problemas pessoais .	3,79	2,11	3,99	2,04
18. Sou incapaz de me ocupar de um aluno deficiente.	5,89	1,42	6,24	1,45
19. Tenho algum receio dos meus alunos.	5,09	1,73	6,03	1,53
20. Não suporto certos alunos.	5,48	1,69	6,25	1,23
21. O que mais me importa é dar as minhas aulas com normalidade.	3,45	1,88	3,50	2,00
22. Sinto-me responsável quando os meus alunos não progredem.	2,41	1,29	2,36	1,49
23. Espero elogios dos meus superiores.	4,43	1,83	4,22	2,14
24. Irrito-me quando um aluno não compreende a minha pergunta.	5,90	1,34	6,23	1,33
25. Receio fracassar na minha função de professor(a).	3,61	1,96	4,82	2,24
26. Os meus alunos não conseguem enganar-me.	4,26	1,43	3,27	2,01

(CONT)

(CONT)

NOME DAS VARIÁVEIS	EU REAL		EU IDEAL	
	Média	Dp	Média	Dp
27. Castigo severamente, quando um aluno é insolente comigo.	4,26	1,73	4,50	1,98
28. Procuo agradar aos meus alunos.	2,21	1,32	1,82	1,11
29. Dirijo-me ao Orientador com receio.	5,79	1,63	6,35	1,22
30. Não gosto de discutir com um aluno, que respondeu mal a uma questão.	4,05	2,27	4,02	2,37
31. Aceito o aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos.	2,12	1,25	1,46	0,91
32. Interessa-me ajudar os alunos a resolver os seus problemas pessoais.	2,21	1,27	1,91	1,25
33. Tomo a sério as opiniões dos alunos embora possa não as partilhar.	1,96	,97	1,79	1,30
34. Penso que há uma completa identidade entre mim enquanto ser humano e enquanto professor.	2,66	1,49	1,71	1,06
35. Não tenho dificuldade em reconhecer os meus erros perante os alunos.	2,49	1,42	2,22	1,77
36. Alguns alunos detestam-me.	5,07	1,56	6,13	1,30
37. Compreendo os sentimentos dos alunos.	2,44	1,07	1,56	0,93
38. Fico satisfeito(a) quando os alunos compreendem por si mesmo as matérias estudadas.	1,49	0,86	1,36	0,78
39. Reccorro muitas vezes ao Orientador para manter a disciplina.	5,57	1,51	6,11	1,34
40. Esforço-me por desenvolver nos alunos a reflexão pessoal.	1,94	1,03	1,46	0,87
41. É meu dever de professor(a) avaliar os alunos positiva ou negativamente.	2,65	1,60	2,78	1,93
42. Às vezes, fico farto(a) de ensinar.	4,92	1,82	6,15	1,42
43. Os meus alunos gostam de mim.	3,03	1,17	1,73	1,07
44. Receio o desacordo com os meus superiores.	4,19	1,85	4,80	2,00
45. Fico desesperado(a) quando os meus alunos não progredem.	3,34	1,50	3,86	2,15
46. Sinto sempre necessidade de defender um colega de quem os alunos se vêm queixar.	3,14	1,46	3,21	1,85
47. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas.	2,48	1,19	1,54	0,89
48. Aprendo muito com o Orientador.	2,60	1,59	2,06	1,55
49 Posso dar muito aos meus alunos.	2,17	1,02	1,46	0,79
50. Sou paciente com os meus alunos.	2,27	1,14	1,48	0,95
51. Estou satisfeito(a) comigo como professor(a).	3,03	1,39	1,97	1,33
52. Quando um aluno ri na aula, receio que seja de mim.	5,43	1,63	6,24	1,41
53. Mantenho a distância em relação aos alunos.	4,82	1,63	5,26	1,83
54. Às vezes sinto-me completamente desamparado perante a turma.	4,81	1,74	5,88	1,64
55. Na aula, importa-me manter a minha dignidade.	2,33	1,33	2,34	1,54

(CONT)

(CONT)

NOME DAS VARIÁVEIS	EU REAL		EU IDEAL	
	Média	Dp	Média	Dp
56. Sinto medo quando o Orientador entra na minha aula.	4,04	1,78	5,93	1,71
57. Dou muita importância à disciplina na sala de aula .	2,08	1,16	2,01	1,31
58. Elogio muito os meus alunos.	3,07	1,21	2,42	1,32
59. Estimulo a actividade pessoal dos alunos na aula .	2,13	1,11	1,46	0,87
60. Não suporto que os alunos me façam muitas perguntas.	6,09	1,27	6,28	1,18

1.1. Análise de componentes principais

NUMERO	VALOR PRÓPRIO	PERCENT.	PERCENT. ACUMUL.	
1	7.7640	17.65	17.65	*****
2	3.6398	8.27	25.92	*****
3	2.2415	5.09	31.01	*****
4	1.7558	3.99	35.00	*****
5	1.5593	3.54	38.55	*****
6	1.4179	3.22	41.77	*****
7	1.2733	2.89	44.66	*****
8	1.2475	2.84	47.50	*****
9	1.1869	2.70	50.20	*****
10	1.0776	2.45	52.64	*****
11	1.0482	2.38	55.03	*****
12	1.0434	2.37	57.40	*****
13	.9981	2.27	59.67	*****
14	.9670	2.20	61.86	*****
15	.9150	2.08	63.94	*****

FIGURA 1 - Histograma dos 15 primeiros valores próprios e percentagens de inércia

Caracterização dos factores

1º factor

QUADRO 2 - Coordenadas das variáveis activas

COORD.	PESO	NOME DA VARIÁVEL	MÉDIA	DESV-PADR	NUMERO
-.66	348.00	R51 SATISFEITO COMIGO PROF	3.00	1.38	1
-.64	348.00	R50 SOU PACIENTE ALUNOS	2.26	1.10	2
-.57	348.00	R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	2.16	1.02	3
-.56	347.00	R33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	1.97	.97	4
-.55	348.00	R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGÓGICAS	2.45	1.18	5
-.53	348.00	R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	2.10	1.10	6
-.49	348.00	R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	1.92	1.02	7
-.48	347.00	R16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	2.78	1.30	8
-.46	347.00	R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	2.66	1.46	9
-.45	347.00	R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	2.48	1.39	10
-.44	347.00	R31 ACEITO ALUNO COMO E	2.12	1.24	11
-.43	347.00	R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	2.45	1.07	12
-.43	348.00	R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	3.02	1.12	13
-.40	348.00	R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	3.07	1.23	14
-.38	348.00	R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	2.33	1.39	15
-.35	347.00	R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	2.23	1.26	16
-.31	348.00	R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	3.73	1.15	17
-.30	347.00	R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	2.23	1.34	18

ZONA CENTRAL



(CONT)

COORD.	PESO	NOME DA VARIÁVEL	MÉDIA	DESV-PADR	NUMERO
.34	348.00	R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	4.21	1.84	28
.36	347.00	R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	3.68	1.98	29
.36	348.00	R53 MANTENHO DISTÂNCIA ALUNOS	4.82	1.64	30
.37	348.00	R2 RECEIO DO ORIENTADOR	5.17	1.75	31
.38	347.00	R15 INCOMODADO ADVERTÊNCIAS ORIENTADOR	4.85	1.69	32
.38	347.00	R39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	5.61	1.52	33
.39	348.00	R56 MEDO ORIENTADOR AULA	4.08	1.78	34
.41	347.00	R19 RECEIO ALUNOS	5.14	1.72	35
.44	348.00	R8 CASTIGO ALUNOS	5.59	1.36	36
.45	348.00	R60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	6.11	1.24	37
.47	348.00	R52 ALUNO RI DE MIM	5.48	1.60	38
.47	348.00	R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	5.61	1.47	39
.51	347.00	R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	5.49	1.69	40
.52	347.00	R24 IRRITA ALUNO NÃO COMPREENDE PERGUNTA	5.91	1.34	41
.56	348.00	R42 FARTO ENSINAR	4.94	1.82	42
.57	347.00	R36 ALUNOS DETESTAM-ME	5.08	1.56	43
.60	348.00	R54 DESAMPARADO TURMA	4.85	1.73	44

QUADRO 3 - Coordenadas das variáveis do "Eu ideal"

COORD.	PESO	NOME DAS VARIÁVEIS	MÉDIA	DESV PADR	NUMERO
-.30	346.00	ID31 ACEITO ALUNO COMO E	1.45	.90	17
-.29	346.00	ID3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	1.48	.84	19
-.28	346.00	ID40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	1.45	.84	23
-.27	346.00	ID32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	1.90	1.24	24
-.27	346.00	ID28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	1.82	1.12	25
-.26	346.00	ID49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	1.44	.77	27
-.26	346.00	ID16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	1.62	1.04	28
-.25	346.00	ID37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	1.56	.94	32
-.25	346.00	ID47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGÓGICAS	1.52	.88	33
Z O N A C E N T R A L					
.26	346.00	ID8 CASTIGO ALUNOS	5.95	1.32	130
.26	346.00	ID39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	6.12	1.36	132
.28	346.00	ID36 ALUNOS DETESTAM-ME	6.13	1.32	134
.28	346.00	ID19 RECEIO ALUNOS	6.03	1.55	135
.28	346.00	ID35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	6.03	1.55	136
.29	346.00	ID52 ALUNO RI DE MIM	6.27	1.36	137
.30	346.00	ID24 IRRITA ALUNO NÃO COMPREENDE PERGUNTA	6.29	1.28	138
.31	346.00	ID42 FARTO ENSINAR	6.19	1.39	140
.32	346.00	ID13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	6.28	1.22	141
.34	346.00	ID54 DESAMPARADO TURMA	5.93	1.61	145
.34	346.00	ID60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	6.28	1.22	146
.38	346.00	ID20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	6.27	1.23	149

QUADRO 4 - Valores-teste das modalidades das variáveis pessoais e da motivação

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NUMERO
AGR3	-6.21	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	50.00	3
MUD1	-4.76	aceitava	MUDANCA	33.00	12
NÃOP	-3.50	nao ser prof	MOTIV INICIAL	83.00	28
MUD2	-3.27	ficava indeciso	MUDANCA	174.00	35
AGR4	-3.12	desagrada	MOTIV ACTUAL	17.00	38
SEME	-2.39	sem experiência	EXPERIÊNCIA	246.00	50
D111	-2.32	indisciplina	DESAGR1*	22.00	51
D110	-2.06	desint alunos	DESAGR1*	58.00	58
A112	-2.02	emprego seguro	AGRADA 1*	3.00	59

(CONT)

(CONT)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NUMERO
ZONA CENTRAL					
D113	2.03	falta de auton	DESAGR1*	2.00	259
COME	2.24	com experiência	EXPERIÊNCIA	103.00	263
D114	2.65	falta persp prof	DESAGR1*	18.00	268
SIMP	3.26	sim ser prof	MOTIV INICIAL	265.00	276
AI_3	3.28	rela alunos	AGRADA 1*	28.00	278
AGR1	4.78	agrada muito	MOTIV ACTUAL	77.00	290
MUD3	6.16	nao aceitava	MUDANÇA	143.00	303

QUADRO 5 - Coordenadas das modalidades dos problemas esperados

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NUMERO
P153	-6.50	Problemático	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	78.00	1
P143	-6.46	Problemático	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	89.00	2
F283	-6.13	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	76.00	4
PL_3	-6.11	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	92.00	5
F274	-5.71	Muito/total probl	E27 ORIENT PEDAGOGICO	56.00	6
P103	-5.56	Problemático	P10 GERIR ACTIVIDADES	131.00	7
P9_4	-5.17	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	54.00	8
P114	-5.13	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	51.00	9
P133	-5.02	Problemático	P13 AVONIADE ALUNOS	63.00	10
P314	-4.96	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	55.00	11
P164	-4.74	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	75.00	13
P173	-4.71	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	76.00	14
P113	-4.68	Problemático	P11 ESTABELECEER NORMAS	128.00	15
P154	-4.65	Muito/total probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	24.00	16
P8_3	-4.45	Muito probl	P8 ALUNOS APRENDAM	73.00	17
P144	-4.40	Muito/total probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	21.00	18
P124	-4.38	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	47.00	19
P264	-4.20	Muito probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	44.00	20
F253	-4.03	Muito probl	F25 AULAS ASSISTIDAS	103.00	21
P193	-3.96	Probl/muito/total	P19 RELACOES COLEGAS ESCOLA	32.00	22
P123	-3.90	Muito probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	108.00	23
P134	-3.88	Muito/total probl	P13 AVONIADE ALUNOS	19.00	24
F293	-3.78	Probl/muito/total	F29 COLEGAS ESTAGIO	25.00	25
P8_4	-3.66	Total prob	P8 ALUNOS APRENDAM	19.00	26
P104	-3.57	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	26.00	27
P183	-3.38	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	55.00	29
F7_4	-3.36	Muito/total probl	F7 DOMINAR CONTEUDOS	23.00	30
F265	-3.34	Total probl	F26 ORIENT CIENTIFICO	21.00	31
P192	-3.33	Pouco Probl	P19 RELACOES COLEGAS ESCOLA	144.00	32
F254	-3.29	Total probl	F25 AULAS ASSISTIDAS	80.00	33
P4_4	-3.28	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	63.00	34
F2_3	-3.14	Muito/total probl	F2 ADAPTAR CONTEUDOS	69.00	37
F225	-2.95	Total probl	F22 VIDA PROF E PESSOAL	26.00	39
F263	-2.89	Problemático	F26 ORIENT CIENTIFICO	104.00	40
P214	-2.85	Muito/total probl	P21 PAIS ALUNOS	40.00	41
P9_3	-2.82	Problemático	P9 ALUNOS OCUPADOS	104.00	42
P203	-2.79	Probl	P20 ORGÃOS DE GESTAO	59.00	43
F304	-2.70	Muito probl	F30 VALORIZADO SOCIAL	69.00	45
P3_2	-2.51	Problemático	P3 METODOS DIVERSOS	158.00	46
F7_3	-2.49	Problemático	F7 DOMINAR CONTEUDOS	73.00	47
P3_3	-2.40	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	77.00	48
F234	-2.29	Total probl	F23 TER TEMPO	33.00	53
F204	-2.24	Muito/total prob	F20 ORGÃOS DE GESTAO	22.00	54
P6_3	-2.23	Problemático	P6 AVALIAR ALUNOS	135.00	55
P313	-2.14	Problemático	P31 DEFINIR PAPEL PROF	131.00	56
ZONA CENTRAL					
P302	2.05	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	84.00	260
P6_2	2.16	Pouco Probl	P6 AVALIAR ALUNOS	95.00	262
P312	2.36	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	125.00	265

(CONT)

(CONT)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NUMERO
43_	2.41	reponse manquante	P12 LIDAR INDISCIPLINA	3.00	266
P9_2	2.47	Pouco Probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	150.00	267
P4_2	2.68	Pouco Probl	P4 PREP PLANIF AULAS	155.00	269
P241	2.71	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	87.00	270
P252	2.80	Problemático	P25 AULAS ASSISTIDAS	100.00	271
P2_1	2.92	Nada/pouco probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	109.00	272
P301	2.96	Nada probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	18.00	273
P142	3.21	Pouco Probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	181.00	274
P291	3.23	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	207.00	275
P161	3.26	Nada probl	P16 AVALIAR-SE	23.00	277
P262	3.49	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	118.00	279
P171	3.59	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	96.00	280
P211	3.71	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	67.00	281
P181	3.76	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	144.00	282
P7_1	3.81	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	84.00	284
P8_1	3.83	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	82.00	285
P111	4.16	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	33.00	286
P102	4.27	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	158.00	287
P162	4.50	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	101.00	288
P3_1	4.60	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS	114.00	289
P101	4.88	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	33.00	291
P271	4.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	68.00	292
P261	4.96	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	51.00	293
P251	4.97	Nada/pouco probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	61.00	294
P1_1	5.06	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	85.00	295
P201	5.35	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTAO	110.00	296
P191	5.42	Nada probl	P19 RELACOES COLEGAS ESCOLA	172.00	297
P311	5.44	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	39.00	298
P112	5.65	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	136.00	299
P121	5.72	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	88.00	300
P141	6.01	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	51.00	301
P9_1	6.15	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	40.00	302
P281	6.49	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	121.00	304
P131	6.51	Nada probl	P13 AVONTADE ALLINOS	119.00	305
P151	6.89	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	72.00	306

QUADRO 6 - Coordenadas das variáveis da imagem da profissão

COORD.	PESO	NOME DAS VARIÁVEIS	MÉDIAS	DESV PADR	NUMERO
Z O N A C E N T R A L					
.40	349.00	PROFISSÃO ATRAENTE	16.50	2.80	151
.45	348.00	IMAGEM PROFISSÃO	46.76	7.81	153

2º factor

QUADRO 7 - Coordenadas das variáveis activas

COORD.	PESO	NOME DA VARIÁVEL	MÉDIA	DESV. PADR	NUMERO
-.51	348.00	R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	2.33	1.34	1
-.48	348.00	R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	2.08	1.16	2
-.42	347.00	R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	2.23	1.34	3
-.41	348.00	R56 MEDO ORIENTADOR AULA	4.08	1.78	4
-.41	348.00	R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	2.64	1.58	5
-.40	347.00	R23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	4.44	1.82	6
-.40	348.00	R44 RECETO DESACORDO SUPERIORES	4.21	1.84	7
-.40	348.00	R2 RECETO DO ORIENTADOR	5.17	1.75	8

(CONT)

(CONT)

COORD.	PESO	NOME DA VARIÁVEL	MÉDIA	DESV. PADR	NÚMERO
- .40	348.00	R45 DESESPERADO ALUNOS NÃO PROGRIAM	3.36	1.49	9
- .39	348.00	R9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	3.32	1.66	10
- .38	347.00	R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	3.45	1.86	11
- .38	348.00	R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	3.13	1.47	12
- .37	347.00	R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	2.23	1.26	13
- .37	347.00	R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	3.68	1.98	14
- .31	348.00	R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	2.10	1.10	15
- .31	348.00	R54 DESAMPARADO TURMA	4.85	1.73	16
- .30	348.00	R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	2.16	1.02	17
- .29	347.00	R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENT	4.25	1.73	18
- .29	347.00	R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	2.45	1.07	19
- .28	347.00	R15 INCOMODADO ADVERTÊNCIAS ORIENTADOR	4.85	1.69	20
- .26	347.00	R19 RECEIO ALUNOS	5.14	1.72	21
- .26	348.00	R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	1.92	1.02	22
Z O N A C E N T R A L					

QUADRO 8 - Coordenadas das variáveis do "Eu ideal"

COORD.	PESO	NOME DAS VARIÁVEIS	MÉDIA	DESV PADR	NÚMERO
- .40	346.00	ID57 IMPORTANTE DISCIPLINA	2.01	1.28	1
- .37	346.00	ID55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	2.35	1.55	2
- .32	346.00	ID41 DEVER AVALIAR ALUNOS	2.74	1.90	3
- .29	346.00	ID28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	1.82	1.12	4
- .27	346.00	ID29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	6.36	1.21	5
- .26	346.00	ID9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	2.65	1.62	6
- .26	346.00	ID32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	1.90	1.24	7
- .26	346.00	ID46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	3.18	1.84	8
- .26	346.00	ID23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	4.26	2.12	9
- .26	346.00	ID52 ALUNO RI DE MIM	6.27	1.36	10
- .25	346.00	ID27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENT	4.47	1.99	11
- .25	346.00	ID21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	3.47	1.98	12
- .25	346.00	ID37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	1.56	.94	13
Z O N A C E N T R A L					

QUADRO 9 - Valores-teste das modalidades das variáveis pessoais e da motivação

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NÚMERO
REDU	-2.88	ramos educac	TIPO FORMAÇÃO	203.00	4
MUD3	-2.71	nao aceitava	MUDANÇA	143.00	8
A1_4	-2.47	autonomia	AGRADA 1*	10.00	11
Z O N A C E N T R A L					
A1_8	2.29	desafios	AGRADA 1*	13.00	284
MUD2	2.56	ficava indeciso	MUDANÇA	174.00	289
LENS	2.88	licenc ensino	TIPO FORMAÇÃO	147.00	292

QUADRO 10 - Valores-teste das modalidades dos problemas esperados

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADES	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
P1_2	-3.11	Problemático	P1 MOTIVAR ALUNOS	170.00	2
P251	-2.88	Nada/pouco probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	61.00	3
P252	-2.80	Problemático	P25 AULAS ASSISTIDAS	100.00	5
P182	-2.75	Pouco Probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	148.00	6
P262	-2.73	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	118.00	7
P4_2	-2.55	Pouco Probl	P4 PREP PLANIF AULAS	155.00	10
P203	-2.38	Probl	P20 ORGÃOS DE GESTAO	59.00	12
P222	-2.29	Pouco Probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	108.00	13
P272	-2.20	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	124.00	15
P2_2	-2.17	Problemático	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	171.00	16
P113	-2.09	Problemático	P11 ESTABELECEER NORMAS	128.00	17
P172	-2.04	Pouco Probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	177.00	19
Z O N A C E N T R A L					
P4_4	2.01	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	63.00	277
P144	2.12	Muito/total probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	21.00	279
P8_4	2.18	Total prob	P8 ALUNOS APRENDAM	19.00	280
P3_3	2.42	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	77.00	285
P283	2.51	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	76.00	288
P305	2.71	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	36.00	290
P244	2.97	Total probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	29.00	293
P7_4	2.98	Muito/total probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	23.00	294
P1_3	3.01	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	92.00	295
P264	3.30	Muito probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	44.00	297
P314	3.49	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	55.00	298
P265	3.50	Total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	21.00	299
P124	3.67	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	47.00	300
P114	3.81	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	51.00	302
P204	4.03	Muito/total prob	P20 ORGÃOS DE GESTAO	22.00	303
P274	5.18	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	56.00	305
P254	5.29	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	80.00	306

3º factor

QUADRO 11 - Coordenadas das variáveis activas

COORD.	PESO	NOME DA VARIÁVEL	MÉDIA	DESV PADR	NUMERO
-.46	347.00	R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	3.68	1.98	1
-.39	348.00	R45 DESESPERADO ALUNOS NÃO PROGRIDEM	3.36	1.49	2
-.29	348.00	R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	3.07	1.23	3
-.25	348.00	R56 MEDO ORIENTADOR AULA	4.08	1.78	4
-.25	347.00	R31 ACEITTO ALUNO COMD E	2.12	1.24	5
Z O N A C E N T R A L					
.25	347.00	R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	5.49	1.69	36
.25	348.00	R53 MANTENHO DISTÂNCIA ALUNOS	4.82	1.64	37
.29	348.00	R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	2.64	1.58	38
.31	348.00	R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	5.61	1.47	39
.35	347.00	R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTE	4.25	1.73	40
.37	348.00	R51 SANTSFEITO COMIGO PROF	3.00	1.38	41
.37	347.00	R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	3.45	1.86	42
.41	348.00	R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGÓGICAS	2.45	1.18	43
.54	348.00	R14 COLEGAS CONSIDERAM BCM PROF	3.73	1.15	44

QUADRO 12 - Modalidades das variáveis pessoais e da motivação

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADES	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
UTAD	-2.36	u.t.a.d.	ESTABELECIMENTOS	24.00	4
A2_4	-2.30	autonomia	AGRADA 2*	18.00	5
A1_4	-2.14	autonomia	AGRADA 1*	10.00	7
AGR3	-2.10	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	50.00	9
D2_2	-2.07	CONDIÇÕES trab	DESAGR2*	40.00	10
Z O N A C E N T R A L					
A312	2.03	emprego seguro	AGRADA 3*	8.00	289
D1_9	2.30	trab desgastante	DESAGR1*	27.00	295
A2_8	2.68	desafios	AGRADA 2*	15.00	299

QUADRO 13 - Valores-teste das modalidades dos problemas esperados

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
P162	-2.70	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	101.00	1
P7_1	-2.58	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	84.00	2
P2_1	-2.39	Nada/pouco probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	109.00	3
P4_1	-2.25	Nada probl	P4 PREP PLANIF AULAS	18.00	6
Z O N A C E N T R A L					
P6_4	2.06	Muito probl	P6 AVALIAR ALUNOS	77.00	290
P254	2.10	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	80.00	292
P211	2.17	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	67.00	293
P314	2.38	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	55.00	296
P304	2.41	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	69.00	297
P164	2.47	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	75.00	298
P7_4	2.77	Muito/total probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	23.00	300
P234	2.84	Total probl	P23 TER TEMPO	33.00	301
P9_4	2.99	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	54.00	302
P8_4	3.05	Total prob	P8 ALUNOS APRENDAM	19.00	303
P124	3.15	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	47.00	304
P3_3	3.42	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	77.00	305
P134	3.51	Muito/total probl	P13 AVONTADE ALUNOS	19.00	306

1.2. Classificação automática

QUADRO 14 - Decomposição da inércia

	INÉRCIAS		EFECTIVOS		PESO		DISTÂNCIAS	
	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
INÉRCIA INTER-CLASSES	8.8224	9.0192						
INÉRCIAS INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 6	.7784	.8621	62	67	62.00	67.00	10.9716	10.2400
CLASSE 2 / 6	.7462	.6994	43	41	43.00	41.00	15.6384	16.7974
CLASSE 3 / 6	1.1984	.9572	79	71	79.00	71.00	3.7680	3.9910
CLASSE 4 / 6	.5670	.6852	49	57	49.00	57.00	5.7825	5.4831
CLASSE 5 / 6	.3497	.4953	40	48	40.00	48.00	13.1696	13.0892
CLASSE 6 / 6	1.1831	.9268	77	66	77.00	66.00	8.1477	8.4510
INÉRCIA TOTAL	13.6453	13.6453						

QUOCIENTE (INÉRCIA INTER / INÉRCIA TOTAL) : ANTES6466
DEPOIS6610

Descrição das classes

QUADRO 15- Variáveis do "Eu real"¹

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
		CLASSE 1 / 6		(PESO = 67.00		EFFECTIVOS = 67)	bb1b
8.04	.000	3.07	2.10	1.07	1.10	121.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
7.98	.000	3.06	2.16	.99	1.02	111.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
7.65	.000	2.79	1.97	.87	.97	95.R33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	RE33
7.42	.000	4.13	3.00	1.35	1.39	113.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
7.34	.000	3.15	2.26	.95	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
6.90	.000	3.19	2.23	1.27	1.27	94.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
6.43	.000	2.64	1.92	.93	1.02	102.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
6.28	.000	3.27	2.45	1.25	1.18	109.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
6.17	.000	3.18	2.45	.91	1.08	99.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
5.93	.000	2.84	2.08	1.14	1.16	119.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
5.76	.000	2.91	2.12	1.29	1.24	93.R31 ACETTO ALUNO COMO E	RE31
5.73	.000	3.36	2.48	1.41	1.40	97.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
5.50	.000	3.04	2.23	1.34	1.35	90.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
5.30	.000	3.54	2.78	1.08	1.31	78.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	RE16
5.28	.000	3.67	3.02	.74	1.12	105.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
5.28	.000	3.51	2.66	1.48	1.47	96.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
4.28	.000	3.66	3.07	1.10	1.24	120.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
4.21	.000	2.96	2.33	1.08	1.34	117.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55
3.99	.000	1.91	1.52	1.14	.90	100.R38 SATISFEITO ALUNO COMPRENDE SO	RE38
3.79	.000	2.91	2.33	1.18	1.40	65.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	RE_3
3.42	.000	2.93	2.44	1.26	1.30	84.R22 RESPON ALUNOS NÃO PROGRIDEM	RE22
3.36	.000	2.61	2.14	1.28	1.29	74.R12 MUITO EXIGENTE COMIGO	RE12
3.18	.001	3.64	3.13	1.14	1.47	108.R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	RE46
2.95	.002	3.87	3.32	1.50	1.67	71.R9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	RE_9
2.90	.002	3.12	2.61	1.41	1.59	110.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR	RE48
2.39	.008	4.03	3.73	.90	1.15	76.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PRO	RE14
-2.40	.008	4.39	4.82	1.37	1.64	115.R53 MANTENHO DISTÂNCIA ALUNOS	RE53
-2.41	.008	4.39	4.85	1.21	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
-2.41	.008	5.55	5.91	1.18	1.34	86.R24 IRRITA ALUNO NÃOCOMPREENDE PERG	RE24
-2.53	.006	5.03	5.48	1.26	1.61	114.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
-2.63	.004	5.16	5.61	1.49	1.52	101.R39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	RE39
-2.77	.003	5.33	5.82	1.59	1.62	91.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEITO	RE29
-2.94	.002	5.13	5.61	1.42	1.48	75.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
-3.12	.001	4.31	4.94	1.65	1.83	104.R42 FARTO ENSINAR	RE42
-3.70	.000	4.45	5.08	1.25	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
-4.60	.000	5.48	6.11	1.33	1.25	122.R60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTA	RE60
		CLASSE 2 / 6		(PESO = 41.00		EFFECTIVOS = 41)	bb2b
5.78	.000	3.20	2.26	1.31	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
4.80	.000	2.66	1.97	1.14	.97	95.R33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	RE33
4.54	.000	3.93	3.00	1.18	1.39	113.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
4.31	.000	3.59	2.66	1.75	1.47	96.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
4.02	.000	3.80	3.07	1.40	1.24	120.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
4.00	.000	2.85	2.12	1.42	1.24	93.R31 ACETTO ALUNO COMO E	RE31
3.96	.000	3.54	2.78	1.35	1.31	78.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	RE16
3.62	.000	2.46	1.92	1.04	1.02	102.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
3.59	.000	2.68	2.10	.92	1.10	121.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
2.98	.001	2.61	2.16	.88	1.02	111.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
2.98	.001	3.51	3.02	.94	1.12	105.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
2.84	.002	4.51	3.82	1.50	1.66	73.R11 NÃO INCOMO ALUNO DIZ MAL DE MIM	RE11
2.78	.003	3.05	2.48	1.53	1.40	97.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
2.69	.004	2.73	2.23	1.17	1.27	94.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
2.68	.004	2.88	2.33	1.48	1.40	65.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	RE_3
2.59	.005	2.90	2.45	1.08	1.18	109.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
2.42	.008	4.51	3.92	1.36	1.66	72.R10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	RE10

(CONT)

¹ Nos quadros em que apresentamos as variáveis que descrevem o Eu Real, incluímos as variáveis por nós consideradas activas na análise e as que estiveram como ilustrativas.

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV. PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
		CLASSE 2 / 6		(PESO = 41.00		EFFECTIVOS = 41)	bb2b
-2.40	.008	2.83	3.36	1.25	1.50	107.R45 DESESPERADO ALUNOS NÃO PROGRID	RE45
-2.55	.005	1.83	2.33	.76	1.34	117.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55
-2.70	.003	2.71	3.45	1.13	1.87	83.R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	RE21
-2.97	.002	5.27	5.89	1.53	1.43	80.R18 INCAPAZ TRAB ALUNO DEFEC	RE18
-3.10	.001	2.78	3.68	1.57	1.98	87.R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	RE25
-3.48	.000	3.27	4.21	1.31	1.84	106.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
-3.67	.000	3.32	4.25	1.31	1.74	89.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENT	RE27
-3.71	.000	3.93	4.82	1.16	1.64	115.R53 MANTENHO DISTÂNCIA ALUNOS	RE53
-3.78	.000	3.73	4.73	1.74	1.80	67.R5 COLEGAS AJUDAR-ME PROB PROF	RE_5
-4.02	.000	3.37	4.44	1.63	1.82	85.R23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	RE23
-4.19	.000	3.80	4.85	1.69	1.69	77.R15 INCOMOD ADVERTÊNCIAS ORIENTADOR	RE15
-4.33	.000	4.44	5.46	1.56	1.60	66.R4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	RE_4
-4.45	.000	5.29	6.11	1.31	1.25	122.R60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	RE60
-4.69	.000	2.85	4.08	1.49	1.78	118.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
-4.89	.000	4.51	5.61	1.77	1.52	101.R39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	RE39
-4.91	.000	3.90	5.17	1.78	1.76	64.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-5.12	.000	4.27	5.48	1.71	1.61	114.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
-5.45	.000	3.83	5.08	1.85	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
-5.64	.000	3.71	5.14	1.45	1.72	81.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
-5.97	.000	4.00	5.49	1.91	1.69	82.R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
-6.48	.000	3.20	4.85	1.19	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
-6.96	.000	4.54	5.91	1.53	1.34	86.R24 IRRITA ALUNO NÃO COMPREENDE PERG	RE24
-7.23	.000	4.15	5.59	1.30	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
-7.32	.000	4.02	5.61	1.41	1.48	75.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
-7.41	.000	2.95	4.94	1.56	1.83	104.R42 FARTO ENSINAR	RE42
		CLASSE 3 / 6		(PESO = 71.00		EFFECTIVOS = 71)	bb3b
-2.44	.007	2.74	3.13	1.27	1.47	108.R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	RE46
-2.48	.007	2.09	2.44	1.25	1.30	84.R22 RESPON ALUNOS NÃO PROGRIDEM	RE22
-2.59	.005	3.77	4.25	1.73	1.74	89.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENT	RE27
-2.70	.004	3.91	4.44	1.59	1.82	85.R23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	RE23
-2.70	.004	1.94	2.33	1.01	1.34	117.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55
-2.70	.003	1.78	2.10	.87	1.10	121.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
-2.72	.003	1.62	1.92	.74	1.02	102.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
-2.74	.003	4.99	5.49	1.69	1.69	82.R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
-2.80	.003	2.16	2.64	1.34	1.58	103.R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	RE41
-2.88	.002	5.32	5.82	1.86	1.62	91.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
-2.89	.002	1.67	1.97	.72	.97	95.R33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	RE33
-3.07	.001	4.57	5.14	1.72	1.72	81.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
-3.09	.001	2.77	3.32	1.55	1.67	71.R9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	RE_9
-3.16	.001	2.81	3.45	1.46	1.87	83.R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	RE21
-3.27	.001	1.78	2.23	.96	1.27	94.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
-3.38	.000	1.74	2.23	1.12	1.35	90.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
-3.38	.000	2.62	3.07	.96	1.24	120.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
-3.59	.000	4.86	5.48	1.86	1.61	114.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
-3.69	.000	4.17	4.85	1.79	1.69	77.R15 INCOMODADO ADVERT ORIENTADOR	RE15
-3.96	.000	4.42	5.17	1.92	1.76	64.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-4.08	.000	1.57	2.08	.79	1.16	119.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
-4.95	.000	3.13	4.08	1.52	1.78	118.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
-4.99	.000	2.55	3.36	1.15	1.50	107.R45 DESESPERADO ALUNOS NÃO PROGRIDAM	RE45
-5.53	.000	3.81	4.85	1.70	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
-6.01	.000	3.01	4.21	1.62	1.84	106.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
-6.30	.000	2.33	3.68	1.48	1.98	87.R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	RE25
		CLASSE 4 / 6		(PESO = 57.00		EFFECTIVOS = 57)	bb4b
7.07	.000	5.07	3.45	1.61	1.87	83.R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	RE21
6.56	.000	3.40	2.33	1.66	1.34	117.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55
6.55	.000	3.89	2.64	1.55	1.58	103.R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	RE41
5.92	.000	2.91	2.08	1.38	1.16	119.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
4.32	.000	5.41	4.44	1.58	1.82	85.R23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	RE23
4.19	.000	6.36	5.49	1.09	1.69	82.R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
4.01	.000	5.11	4.25	1.57	1.74	89.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENT	RE27
3.71	.000	5.96	5.17	1.30	1.76	64.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
3.58	.000	6.18	5.48	1.05	1.61	114.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
3.51	.000	4.04	3.32	1.70	1.67	71.R9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	RE_9

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV. PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
CLASSE 4 / 6 (PESO = 57.00 EFECTIVOS = 57)							
3.45	.000	5.51	4.82	1.56	1.64	115.R53 MANTENHO DISTÂNCIA ALUNOS	bb4b RE53
3.44	.000	5.70	4.94	1.23	1.83	104.R42 PARTO ENSNINAR	RE42
3.32	.000	6.14	5.59	.98	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
3.24	.001	6.19	5.61	1.10	1.48	75.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
2.97	.002	4.89	4.07	2.30	2.27	92.R30 NÃO DISCUO ALUNOS	RE30
2.96	.002	6.04	5.46	1.03	1.60	66.R4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	RE_4
2.95	.002	6.39	5.91	.92	1.34	86.R24 IRRITA ALUNO NÃO COMPREENDE PERG	RE24
2.91	.002	5.75	5.14	1.35	1.72	81.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
2.72	.003	5.42	4.85	1.62	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
2.61	.004	4.65	4.08	1.83	1.78	118.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
2.61	.005	2.66	2.23	1.47	1.35	90.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
2.54	.005	5.38	4.85	1.30	1.69	77.R15 INCOMO ADVERTÊNCIAS ORIENTADOR	RE15
CLASSE 5 / 6 (PESO = 48.00 EFECTIVOS = 48)							
4.69	.000	6.54	5.61	.73	1.48	75.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
4.57	.000	6.87	6.11	.33	1.25	122.R60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTA	RE60
4.49	.000	6.04	4.94	1.38	1.83	104.R42 PARTO ENSNINAR	RE42
4.36	.000	6.48	5.49	1.12	1.69	82.R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
4.32	.000	5.85	4.85	1.34	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
4.16	.000	5.96	5.08	1.29	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
3.75	.000	6.58	5.91	.73	1.34	86.R24 IRRITA ALUNO NÃO COMPREENDE PERGRE24	RE24
3.72	.000	6.27	5.59	1.02	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
3.40	.000	6.54	5.89	1.22	1.43	80.R18 INCAPAZ TRAB ALUNO DEFEC	RE18
3.38	.000	5.04	4.25	1.84	1.74	89.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTE	RE27
3.38	.000	5.92	5.14	1.64	1.72	81.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
3.27	.001	5.54	4.82	1.58	1.64	115.R53 MANTENHO DISTÂNCIA ALUNOS	RE53
3.09	.001	6.12	5.46	1.55	1.60	66.R4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	RE_4
2.74	.003	6.42	5.82	1.22	1.62	91.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
2.54	.005	6.13	5.61	1.41	1.52	101.R39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	RE39
2.35	.009	4.79	4.21	1.97	1.84	106.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
-2.33	.010	2.67	3.13	1.74	1.47	108.R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	RE46
-2.33	.010	3.85	4.38	1.94	1.68	68.R6 ALUNOS ADULTOS	RE_6
-2.62	.004	3.33	3.92	1.69	1.66	72.R10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	RE10
-2.67	.004	2.04	2.61	1.57	1.59	110.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR	RE48
-2.71	.003	2.81	3.36	1.55	1.50	107.R45 DESESPERADO ALUNOS NÃO PROGRIDA	RE45
-3.08	.001	2.21	2.90	1.62	1.68	69.R7 NÃO FINO ALUNOS	RE_7
-3.17	.001	1.58	2.08	.91	1.16	119.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
-3.30	.000	3.08	3.82	1.78	1.66	73.R11 NÃO INCOM ALUNO DIZ MAL DE MIM	RE11
-3.58	.000	1.69	2.33	1.23	1.34	117.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55
-3.58	.000	1.08	1.52	.45	.90	100.R38 SATISFEITO ALUNO COMPREENDE SO	RE38
-3.74	.000	1.63	2.33	1.28	1.40	65.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANÇA ALUNOS	RE_3
-3.79	.000	1.48	2.14	.71	1.29	74.R12 MUITO EXIGENTE COMIGO	RE12
-3.87	.000	1.90	2.66	1.12	1.47	96.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
-4.42	.000	2.35	3.02	1.15	1.12	105.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
-4.73	.000	1.38	2.23	.90	1.35	90.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
-5.00	.000	1.54	2.48	1.00	1.40	97.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
-5.12	.000	1.27	2.12	.57	1.24	93.R31 ACETTO ALUNO COMD E	RE31
-5.27	.000	1.33	2.23	.55	1.27	94.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
-5.39	.000	2.00	3.00	.96	1.39	113.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
-5.53	.000	1.17	1.92	.47	1.02	102.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
-5.65	.000	1.27	2.10	.60	1.10	121.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
-5.83	.000	1.21	1.97	.54	.97	95.R33 TOMO OPINIÇÕES ALUNOS A SERIO	RE33
-5.85	.000	1.52	2.45	.71	1.18	109.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
-5.96	.000	1.73	2.78	.95	1.31	78.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIALS	RE16
-5.97	.000	2.08	3.07	.91	1.24	120.R58 ELGIO MUITO ALUNOS	RE58
-6.21	.000	1.33	2.26	.51	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
-6.58	.000	1.50	2.45	.91	1.08	99.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
-6.63	.000	1.25	2.16	.48	1.02	111.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
CLASSE 6 / 6 (PESO = 66.00 EFECTIVOS = 66)							
7.70	.000	5.38	3.68	1.50	1.98	87.R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	RE25
7.15	.000	5.50	4.08	1.38	1.78	118.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
7.00	.000	6.20	4.85	1.02	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
6.07	.000	4.36	3.36	1.46	1.50	107.R45 DESESPERADO ALUNOS NÃO PROGRID	RE45
5.57	.000	5.35	4.21	1.78	1.84	106.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
		CLASSE 6 / 6		(PESO = 66.00		EFFECTIVOS = 66)	bb6b
5.14	.000	6.39	5.48	1.03	1.61	114.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
4.75	.000	5.91	5.08	1.30	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
4.31	.000	6.33	5.61	.99	1.52	101.R39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	RE39
4.26	.000	5.80	4.94	1.47	1.83	104.R42 FARTO ENSINAR	RE42
4.18	.000	6.53	5.91	.97	1.34	86.R24 IRRITA ALUNO NÃO COMPR PERG	RE24
4.16	.000	5.98	5.17	1.39	1.76	64.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
3.97	.000	5.89	5.14	1.42	1.72	81.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
3.88	.000	5.58	4.85	1.43	1.69	77.R15 INCOMOD ADVERTÊNCIAS ORIENTADOR	RE15
3.19	.001	6.39	5.82	1.19	1.62	91.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
2.72	.003	5.27	4.73	1.72	1.80	67.R5 COLEGAS AJUDAR-ME PROB PROF	RE_5
2.71	.003	6.48	6.11	.97	1.25	122.R60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	RE60
2.40	.008	5.95	5.59	1.17	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
-2.44	.007	1.97	2.33	1.14	1.34	117.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55
-2.50	.006	2.09	2.48	1.08	1.40	97.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
-2.69	.004	2.17	2.64	1.45	1.58	103.R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	RE41
-2.71	.003	1.77	2.10	1.07	1.10	121.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
-2.73	.003	2.38	2.78	1.16	1.31	78.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIALS	RE16
-2.73	.003	3.73	4.25	1.83	1.74	89.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTE	RE27
-2.96	.002	1.65	1.97	.75	.97	95.R33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	RE33
-2.96	.002	3.27	3.82	1.56	1.66	73.R11 NÃO INCOMO ALUNO DIZ MAL DE MIM	RE11
-3.00	.001	2.09	2.45	.93	1.08	99.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
-3.01	.001	2.17	2.66	1.18	1.47	96.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
-3.08	.001	2.64	3.02	1.21	1.12	105.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
-3.30	.000	1.65	2.08	.81	1.16	119.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
-4.43	.000	1.71	2.26	.69	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
-5.28	.000	1.56	2.16	.70	1.02	111.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
-6.43	.000	1.61	2.45	.60	1.18	109.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
-6.88	.000	2.85	3.73	1.05	1.15	76.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	RE14
-7.70	.000	1.82	3.00	.67	1.39	113.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51

QUADRO 16- Variáveis do "Eu ideal"

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
		CLASSE 1 / 6		(PESO = 67.00		EFFECTIVOS = 67)	bb1b
4.83	.000	1.97	1.47	1.17	.94	172.ID50 SOU PACIENTE ALUNOS	ID50
4.69	.000	2.54	1.90	1.37	1.24	154.ID32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	ID32
4.49	.000	2.37	1.82	1.41	1.13	150.ID28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	ID28
4.36	.000	2.40	1.79	1.46	1.28	155.ID33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	ID33
4.02	.000	2.04	1.57	1.54	1.08	134.ID12 MUITO EXIGENTE COMIGO	ID12
3.97	.000	1.97	1.56	1.16	.95	159.ID37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	ID37
3.90	.000	2.57	2.01	1.50	1.29	179.ID57 IMPORTANTE DISCIPLINA	ID57
3.71	.000	1.79	1.45	1.10	.85	162.ID40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	ID40
3.66	.000	1.79	1.45	1.07	.85	181.ID59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	ID59
3.59	.000	1.67	1.37	1.08	.77	160.ID38 SATISFEITO ALUNO COMPREENDE SO	ID38
3.43	.000	1.73	1.44	.86	.77	171.ID49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	ID49
3.28	.001	1.78	1.45	1.03	.90	153.ID31 ACEITO ALUNO COMO E	ID31
3.24	.001	1.78	1.48	1.08	.84	125.ID3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	ID_3
2.80	.003	1.79	1.52	1.02	.88	169.ID47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	ID47
2.54	.006	1.97	1.68	1.12	1.04	156.ID34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	ID34
-2.35	.009	5.76	6.12	1.48	1.37	161.ID39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	ID39
-2.51	.006	5.94	6.28	1.23	1.22	182.ID60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	ID60
-2.61	.005	5.91	6.27	1.29	1.24	142.ID20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	ID20
		CLASSE 2 / 6		(PESO = 41.00		EFFECTIVOS = 41)	bb2b
3.09	.001	2.10	1.62	1.39	1.04	138.ID16 CONSIGO DESENV REL SOCIALS	ID16
2.96	.002	2.52	1.95	1.60	1.30	173.ID51 SATISFEITO COMIGO PROF	ID51
2.84	.002	3.82	3.10	1.86	1.71	132.ID10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	ID10
2.81	.003	1.80	1.45	1.10	.85	162.ID40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	ID40
2.78	.003	1.83	1.45	1.18	.90	153.ID31 ACEITO ALUNO COMO E	ID31

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
CLASSE 2 / 6 (PESO = 41.00 EFECTIVOS = 41)							
2.70	.003	1.85	1.47	1.22	.94	172.ID50 SOU PACIENTE ALUNOS	bb2b ID50
2.45	.007	2.35	1.90	1.41	1.24	154.ID32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	ID32
2.41	.008	2.70	2.14	1.72	1.55	129.ID7 NÃO FINJO ALUNOS	ID_7
-2.51	.006	5.45	6.03	1.95	1.56	157.ID35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	ID35
-2.51	.006	5.45	6.03	1.95	1.56	141.ID19 RECEITO ALUNOS	ID19
-2.56	.005	3.45	4.26	1.84	2.13	145.ID23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	ID23
-2.82	.002	5.25	5.96	2.12	1.68	178.ID56 MEDO ORIENTADOR AULA	ID56
-2.90	.002	5.75	6.32	1.73	1.32	126.ID4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	ID_4
-3.09	.001	4.40	5.24	1.79	1.82	175.ID53 MANTENHO DISTÂNCIA ALUNOS	ID53
-3.18	.001	5.67	6.29	1.46	1.29	146.ID24 IRRITA ALUNO NÃOCOMPREENDEPERG	ID24
-3.19	.001	5.50	6.13	1.69	1.33	158.ID36 ALUNOS DETESTAM-ME	ID36
-3.21	.001	4.73	5.52	1.94	1.66	137.ID15 INCOM ADVERTÊNCIAS ORIENTADOR	ID15
-3.51	.000	5.40	6.12	1.74	1.37	161.ID39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	ID39
-3.54	.000	5.45	6.19	1.92	1.40	164.ID42 FARTO ENSINAR	ID42
-3.80	.000	5.50	6.27	1.88	1.37	174.ID52 ALUNO RI DE MIM	ID52
-4.25	.000	5.50	6.28	1.69	1.23	135.ID13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	ID13
-4.99	.000	4.72	5.93	2.14	1.62	176.ID54 DESAMPARADO TURMA	ID54
-5.22	.000	5.30	6.27	1.90	1.24	142.ID20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	ID20
-5.37	.000	5.30	6.28	1.79	1.22	182.ID60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	ID60
CLASSE 3 / 6 (PESO = 71.00 EFECTIVOS = 71)							
-2.37	.009	5.97	6.33	1.86	1.41	124.ID2 RECEITO DO ORIENTADOR	ID_2
-2.41	.008	1.52	1.82	.71	1.13	150.ID28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	ID28
-2.49	.006	5.07	5.52	1.71	1.66	137.ID15 INCOMODADO ADVERT ORIENTADOR	ID15
-2.55	.005	5.58	5.95	1.49	1.33	130.ID8 CASTIGO ALUNOS	ID_8
-2.81	.002	1.62	2.01	1.10	1.29	179.ID57 IMPORTANTE DISCIPLINA	ID57
-3.04	.001	5.83	6.27	1.93	1.37	174.ID52 ALUNO RI DE MIM	ID52
-3.44	.000	3.72	4.47	1.98	2.00	149.ID27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTI	ID27
-3.52	.000	3.00	3.81	1.87	2.14	167.ID45 DESESP ALUNOS NÃO PROGRIDAM	ID45
-3.60	.000	5.88	6.36	1.72	1.22	151.ID29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEITO	ID29
-4.24	.000	5.32	6.03	1.98	1.56	157.ID35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	ID35
-4.24	.000	5.32	6.03	1.98	1.56	141.ID19 RECEITO ALUNOS	ID19
CLASSE 4 / 6 (PESO = 57.00 EFECTIVOS = 57)							
5.62	.000	2.89	2.01	1.36	1.29	179.ID57 IMPORTANTE DISCIPLINA	ID57
5.00	.000	4.68	3.47	1.94	2.00	143.ID21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	ID21
4.90	.000	3.88	2.74	1.90	1.91	163.ID41 DEVER AVALIAR ALUNOS	ID41
4.81	.000	3.26	2.35	1.80	1.56	177.ID55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	ID55
3.92	.000	5.42	4.47	1.57	2.00	149.ID27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTI	ID27
2.90	.002	6.70	6.27	.59	1.24	142.ID20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	ID20
2.80	.003	5.86	5.24	1.58	1.82	175.ID53 MANTENHO DISTÂNCIA ALUNOS	ID53
2.74	.003	6.68	6.28	.65	1.22	182.ID60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	ID60
2.68	.004	6.72	6.27	.52	1.37	174.ID52 ALUNO RI DE MIM	ID52
2.62	.004	6.67	6.28	.90	1.23	135.ID13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	ID13
2.59	.005	6.74	6.36	.69	1.22	151.ID29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEITO	ID29
2.50	.006	4.77	4.05	2.35	2.38	152.ID30 NÃO DISCUTO ALUNOS	ID30
2.44	.007	3.82	3.23	2.08	2.02	148.ID26 ALUNOS NÃO ME ENGANAM	ID26
CLASSE 5 / 6 (POIDS = 48.00 EFECTIF = 48)							
3.97	.000	6.94	6.27	.24	1.24	142.ID20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	ID20
3.31	.000	6.83	6.28	.52	1.23	135.ID13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	ID13
3.25	.001	6.53	5.95	.96	1.33	130.ID8 CASTIGO ALUNOS	ID_8
3.13	.001	5.32	4.47	1.81	2.00	149.ID27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTI	ID27
2.64	.004	5.89	5.24	1.74	1.82	175.ID53 MANTENHO DISTÂNCIA ALUNOS	ID53
2.48	.006	6.66	6.19	.97	1.40	164.ID42 FARTO ENSINAR	ID42
2.47	.007	6.57	6.13	.82	1.33	158.ID36 ALUNOS DETESTAM-ME	ID36
2.36	.009	6.53	6.03	1.13	1.56	141.ID19 RECEITO ALUNOS	ID19
2.36	.009	6.53	6.03	1.13	1.56	157.ID35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	ID35
-2.55	.005	1.32	1.68	.69	1.04	156.ID34 IDENTIDADE PROF/PESOA	ID34
-2.55	.005	1.96	2.42	1.20	1.33	180.ID58 ELOGIO MUITO ALUNOS	ID58
-2.56	.005	1.81	2.35	1.42	1.56	177.ID55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	ID55
-2.61	.005	1.49	1.95	.85	1.30	173.ID51 SAMSPEITTO COMIGO PROF	ID51

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL	DES.V.PADR. CLASSE GERAL	VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME		IDEN
CLASSE 5 / 6 (POIDS = 48.00 EFECTIF = 48)						
-2.76	.003	1.15	1.44	.46	.77	171.ID49 POSSO DAR MUITO ALUNOS ID49
-2.94	.002	1.28	1.79	1.05	1.28	155.ID33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO ID33
-3.01	.001	1.51	2.14	1.09	1.55	129.ID7 NÃO FINJO ALUNOS ID_7
-3.09	.001	1.04	1.37	.20	.77	160.ID38 SATUSPETO ALUNO COMPRENDE SO ID38
-3.19	.001	1.06	1.47	.24	.94	172.ID50 SOU PACIENTE ALUNOS ID50
-3.32	.000	1.06	1.45	.24	.85	181.ID59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL ID59
-3.33	.000	1.04	1.45	.20	.90	153.ID31 ACEITO ALUNO COMO E ID31
-3.34	.000	1.15	1.62	.46	1.04	138.ID16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS ID16
-3.36	.000	1.43	2.01	.89	1.29	179.ID57 IMPORTANTE DISCIPLINA ID57
-3.65	.000	1.26	1.82	.93	1.13	150.ID28 PROCURO AGRADAR ALUNOS ID28
-3.66	.000	1.28	1.90	.61	1.24	154.ID32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS ID32
-3.68	.000	1.02	1.45	.14	.85	162.ID40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS ID40
-3.68	.000	1.09	1.56	.28	.95	159.ID37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS ID37
CLASSE 6 / 6 (PESO = 66.00 EFECTIVOS = 66)						
3.84	.000	5.68	4.83	1.90	2.01	166.ID44 RECEITO DESACORDO SUPERIORES ID44
3.61	.000	6.58	5.93	.92	1.62	176.ID54 DESAMPARADO TURMA ID54
3.56	.000	6.62	5.96	.90	1.68	178.ID56 MEDO ORIENTADOR AULA ID56
3.26	.001	6.12	5.52	1.42	1.66	137.ID15 INCOMOD ADVERTÊNCIAS ORIENTADORID15
3.20	.001	5.73	4.94	2.03	2.23	147.ID25 RECEITO FRACASSAR FUNCAO PROF ID25
3.19	.001	6.76	6.27	.58	1.37	174.ID52 ALUNO RI DE MIM ID52
3.03	.001	4.53	3.81	2.20	2.14	167.ID45 DESESPERADO ALUNOS NPROGRIDAM ID45
2.80	.003	6.52	6.03	1.06	1.56	157.ID35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS ID35
2.80	.003	6.52	6.03	1.06	1.56	141.ID19 RECEITO ALUNOS ID19
2.76	.003	6.65	6.28	.77	1.22	182.ID60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS ID60
2.50	.006	6.58	6.19	1.09	1.40	164.ID42 FARTO ENSINAR ID42
2.43	.008	6.71	6.33	.95	1.41	124.ID2 RECEITO DO ORIENTADOR ID_2
2.42	.008	6.68	6.36	.92	1.22	151.ID29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEITO ID29
2.34	.010	6.62	6.29	1.07	1.29	146.ID24 IRRITA ALUNO NCOMPRENDE PERG ID24
-2.48	.007	1.42	1.71	.78	1.05	165.ID43 ALUNOS GOSTAM DE MIM ID43
-2.49	.006	1.59	1.95	.89	1.30	173.ID51 SATUSPETO COMIGO PROF ID51
-2.82	.002	1.73	2.14	1.11	1.33	136.ID14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF ID14
-3.06	.001	1.58	2.01	.92	1.29	179.ID57 IMPORTANTE DISCIPLINA ID57
-3.62	.000	1.17	1.52	.41	.88	169.ID47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG ID47

QUADRO 17 - Modalidades das variáveis pessoais e da motivação

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS		MODALIDADES		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS	
19.14 CLASSE 1 / 6							
2.91	.002	36.00	26.87	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3 50
2.37	.009	34.09	22.39	12.57	trans conhecimentos	AGRADA 2*	A2_5 44
2.37	.009	28.92	35.82	23.71	nao ser prof	MOTIV INICIAL	NÃOOP 83
-3.56	.000	.00	.00	10.86	secundario	NIVEIS DE ENSINO	NIV4 38
11.71 CLASSE 2 / 6							
2.90	.002	26.00	31.71	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3 50
2.84	.002	32.14	21.95	8.00	trab jovens	AGRADA 1*	A1_6 28
2.44	.007	17.01	60.98	42.00	licenc ensino	TIPO FORMAÇÃO	LENS 147
2.41	.008	27.27	21.95	9.43	aceitava	MUDANÇA	MUD1 33
-2.44	.007	7.88	39.02	58.00	ramos educac	TIPO FORMAÇÃO	REDU 203
-2.90	.002	2.60	4.88	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1 77
20.29 CLASSE 3 / 6							
3.81	.000	28.74	70.42	49.71	ficava indeciso	MUDANÇA	MUD2 174
-2.34	.010	6.82	4.23	12.57	trans conhecimentos	AGRADA 2*	A2_5 44
-3.47	.000	11.19	22.54	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3 143

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
				16.29	CLASSE 4 / 6		bb4b	57
2.55	.005	29.63	28.07	15.43	act criativa	AGRADA 1*	A1_1	54
-3.83	.000	.00	.00	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3	50
				13.71	CLASSE 5 / 6		bb5b	48
3.10	.001	20.98	62.50	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3	143
2.50	.006	23.38	37.50	22.00	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1	77
-2.69	.004	2.00	2.08	14.29	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	AGR3	50
				18.86	CLASSE 6 / 6		bb6b	66
2.36	.009	25.17	54.55	40.86	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3	143

QUADRO 18 - Modalidades dos problemas esperados

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
				19.14	CLASSE 1 / 6		bb1b	67
4.32	.000	35.96	47.76	25.43	Problemático	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P143	89
3.42	.000	31.07	47.76	29.43	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P253	103
3.35	.000	30.77	47.76	29.71	Problemático	P26 ORIENT CIENTIFICO	P263	104
3.31	.000	33.33	38.81	22.29	Problemático	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P153	78
2.51	.006	26.56	50.75	36.57	Problemático	P11 ESTABELECEER NORMAS	P113	128
-2.35	.009	8.20	7.46	17.43	Nada/pouco probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P251	61
-2.40	.008	10.23	13.43	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P121	88
-2.44	.007	11.76	20.90	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131	119
-2.51	.006	3.03	1.49	9.43	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P101	33
-2.54	.006	11.57	20.90	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281	121
-3.69	.000	1.96	1.49	14.57	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P141	51
				11.71	CLASSE 2 / 6		bb2b	41
3.30	.000	26.79	36.59	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P274	56
3.26	.001	25.40	39.02	18.00	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_4	63
3.24	.001	27.45	34.15	14.57	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114	51
3.15	.001	23.08	43.90	22.29	Problemático	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P153	78
3.08	.001	20.37	53.66	30.86	Muito probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P123	108
3.04	.001	38.10	19.51	6.00	Muito/total probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P144	21
2.96	.002	31.25	24.39	9.14	Probl/muito/total	P19 RELACOES COLEGAS ESCOLA	P193	32
2.54	.006	21.05	39.02	21.71	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	P283	76
-2.53	.006	30.77	19.51	7.43	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P225	26
2.50	.006	22.22	34.15	18.00	Problemático	P13 AVONTADE ALUNOS	P133	63
2.42	.008	17.56	56.10	37.43	Problemático	P10 GERIR ACTIVIDADES	P103	131
2.33	.010	20.00	39.02	22.86	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P254	80
-2.33	.010	4.60	9.76	24.86	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P241	87
-2.36	.009	1.96	2.44	14.57	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P261	51
-2.36	.009	1.96	2.44	14.57	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P141	51
-2.37	.009	4.55	9.76	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P121	88
-2.41	.008	5.00	12.20	28.57	Problemático	P25 AULAS ASSISTIDAS	P252	100
-2.53	.006	.00	.00	11.14	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P311	39
-2.55	.005	5.26	14.63	32.57	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_1	114
-2.58	.005	5.60	17.07	35.71	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P312	125
-2.92	.002	6.40	26.83	49.14	Nada probl	P19 RELACOES COLEGAS ESCOLA	P191	172
-3.00	.001	5.15	17.07	38.86	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P112	136
-3.23	.001	3.64	9.76	31.43	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTAO	P201	110
-3.27	.001	1.39	2.44	20.57	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P151	72
-4.02	.000	2.52	7.32	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131	119

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES	DAS VARIÁVEIS		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS				
				20.29	CLASSE 3 / 6			bb3b	71
3.97	.000	44.68	29.58	13.43	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA		P124	47
3.43	.000	35.00	39.44	22.86	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS		P254	80
3.35	.000	35.06	38.03	22.00	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS		P3_3	77
3.15	.001	37.50	29.58	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO		P274	56
2.56	.005	45.45	14.08	6.29	Muito/total probl	P20 ORGÃOS DE GESTAO		P204	22
2.43	.008	31.88	30.99	19.71	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS		P2_3	69
-2.36	.009	12.00	16.90	28.57	Problemático	P25 AULAS ASSISTIDAS		P252	100
-2.50	.006	10.59	12.68	24.29	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS		P1_1	85
-2.66	.004	3.03	1.41	9.43	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES		P101	33
-3.38	.000	7.95	9.86	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA		P121	88
				16.29	CLASSE 4 / 6			bb4b	57
3.26	.001	30.88	36.84	19.43	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO		P231	68
2.47	.007	21.51	64.91	49.14	Pouco Probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS		P152	172
2.34	.010	20.99	66.67	51.71	Pouco Probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS		P142	181
-2.40	.008	5.36	5.26	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO		P274	56
-2.76	.003	7.77	14.04	29.43	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS		P253	103
				13.71	CLASSE 5 / 6			bb5b	48
4.91	.000	39.22	41.67	14.57	Nada probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS		P141	51
4.49	.000	31.94	47.92	20.57	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS		P151	72
4.32	.000	40.00	33.33	11.43	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS		P9_1	40
4.20	.000	28.41	52.08	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA		P121	88
4.05	.000	28.24	50.00	24.29	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS		P1_1	85
3.79	.000	23.97	60.42	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA		P281	121
3.61	.000	35.90	29.17	11.14	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF		P311	39
3.38	.000	23.64	54.17	31.43	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTAO		P201	110
3.09	.001	26.87	37.50	19.14	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS		P211	67
2.94	.002	21.85	54.17	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS		P131	119
2.89	.002	24.39	41.67	23.43	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM		P8_1	82
2.88	.002	33.33	22.92	9.43	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES		P101	33
2.79	.003	19.19	68.75	49.14	Nada probl	P19 RELACOES COLEGAS ESCOLA		P191	172
2.79	.003	20.59	58.33	38.86	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS		P112	136
2.74	.003	20.14	60.42	41.14	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA		P181	144
2.68	.004	27.45	29.17	14.57	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO		P261	51
2.68	.004	25.00	35.42	19.43	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO		P271	68
-2.59	.005	8.00	25.00	42.86	Problemático	P16 AVALIAR-SE		P163	150
-2.67	.004	7.64	22.92	41.14	Pouco Probl	P19 RELACOES COLEGAS ESCOLA		P192	144
-2.68	.004	5.43	10.42	26.29	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS		P1_3	92
-2.82	.002	6.87	18.75	37.43	Problemático	P10 GERIR ACTIVIDADES		P103	131
-2.94	.002	3.85	6.25	22.29	Problemático	P15 RELAÇÃO + ALUNOS		P153	78
-3.13	.001	1.69	2.08	16.86	Probl	P20 ORGÃOS DE GESTAO		P203	59
-3.18	.001	6.11	16.67	37.43	Problemático	P31 DEFINIR PAPEL PROF		P313	131
-3.35	.000	2.63	4.17	21.71	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA		P283	76
-3.79	.000	4.69	12.50	36.57	Problemático	P11 ESTABELECEER NORMAS		P113	128
-4.43	.000	1.12	2.08	25.43	Problemático	P14 ACETITE PELOS ALUNOS		P143	89
				18.86	CLASSE 6 / 6			bb6b	66
3.40	.000	36.07	33.33	17.43	Nada/pouco probl	P25 AULAS ASSISTIDAS		P251	61
3.29	.000	28.93	53.03	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA		P281	121
3.23	.001	37.25	28.79	14.57	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO		P261	51
3.16	.001	29.36	48.48	31.14	Nada/pouco probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS		P2_1	109
3.14	.001	28.95	50.00	32.57	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS		P3_1	114
3.14	.001	42.42	21.21	9.43	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS		P111	33
2.78	.003	28.71	43.94	28.86	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE		P162	101
2.72	.003	29.55	39.39	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA		P121	88
2.69	.004	29.76	37.88	24.00	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL		P302	84
2.69	.004	29.76	37.88	24.00	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS		P7_1	84
2.61	.005	24.57	65.15	50.00	Problemático	P8 ALUNOS APRENDAM		P8_2	175
2.57	.005	26.89	48.48	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS		P131	119
2.55	.005	30.88	31.82	19.43	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO		P271	68
2.39	.008	23.19	72.73	59.14	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO		P291	207

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES	DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
			18.86		CLASSE 6 / 6		bb6b	66
2.35	.009	26.27	46.97	33.71	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P262	118
2.33	.010	36.36	18.18	9.43	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P101	33
-2.38	.009	9.21	10.61	21.71	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P173	76
-2.38	.009	10.11	13.64	25.43	Problemático	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P143	89
-2.42	.008	7.14	6.06	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P274	56
-2.46	.007	.00	.00	6.57	Muito/total probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	P7_4	23
-2.49	.006	8.97	10.61	22.29	Problemático	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P153	78
-2.51	.006	11.72	22.73	36.57	Problemático	P11 ESTABELECEER NORMAS	P113	128
-2.54	.006	9.78	13.64	26.29	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_3	92
-2.58	.005	5.88	4.55	14.57	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114	51
-2.59	.005	8.22	9.09	20.86	Muito probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_3	73
-2.60	.005	8.75	10.61	22.86	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P254	80
-2.64	.004	4.55	3.03	12.57	Muito probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P264	44
-2.76	.003	7.25	7.58	19.71	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	P2_3	69
-2.76	.003	7.25	7.58	19.71	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P304	69
-2.82	.002	7.79	9.09	22.00	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_3	77
-2.82	.002	5.45	4.55	15.71	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P314	55
-2.83	.002	4.26	3.03	13.43	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124	47
-4.42	.000	2.67	3.03	21.43	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	P164	75

2. Fim do ano

QUADRO 19- Médias e desvios padrões do "Eu real" e do "Eu ideal"

NOME DAS VARIÁVEIS	EU REAL		EU IDEAL	
	Média	Dp	Média	Dp
1. São os resultados e não o carácter do aluno que determinam as minhas reacções na aula .	4,68	1,69	4,34	2,18
2. Tenho receio do orientador.	5,63	1,65	6,44	1,37
3. Importa-me, sobretudo, suscitar nos alunos a confiança em si mesmos.	2,15	1,17	1,48	0,85
4. Quando um aluno me enerva sou incapaz de me controlar.	5,51	1,46	6,54	1,05
5. Tenho a impressão que os outros professores poderiam ajudar-me a resolver os meus problemas profissionais.	5,05	1,57	4,41	1,88
6. Considero os meus alunos como adultos.	3,95	1,63	3,08	1,85
7. Não finjo diante dos meus alunos.	3,03	1,72	2,20	1,74
8. Castigo frequentemente os meus alunos.	5,56	1,41	5,96	1,31
9. Esforço-me por ser apreciado pelos meus colegas .	3,50	1,67	2,72	1,65
10. Exprimo livremente os meus sentimentos nas aulas.	3,56	1,65	2,93	1,70
11. Não fico incomodado(a) quando um aluno exprime sentimentos desfavoráveis a meu respeito.	3,74	1,64	2,46	1,83
12. Sou muito exigente comigo mesmo.	2,01	1,13	1,46	0,86
13. Os alunos fracos aborrecem-me.	5,64	1,47	6,48	0,99
14. Os meus colegas consideram-me um bom professor.	3,23	1,21	1,84	1,20
15. Fico facilmente incomodado(a) com as advertências do Orientador.	4,59	1,80	5,80	1,61
16. Consigo desenvolver relações sociais na aula	2,32	1,20	1,44	0,82
17. Gosto de consultar os meus colegas sobre os meus problemas pessoais .	4,34	1,96	4,52	1,95

(CONT)

(CONT)

NOME DAS VARIÁVEIS	EU REAL		EU IDEAL	
	Média	Dp	Média	Dp
18. Sou incapaz de me ocupar de um aluno deficiente.	5,77	1,47	6,45	1,25
19. Tenho algum receio dos meus alunos.	5,67	1,56	6,25	1,38
20. Não suporto certos alunos.	5,51	1,65	6,24	1,29
21. O que mais me importa é dar as minhas aulas com normalidade.	3,76	1,74	3,68	1,92
22. Sinto-me responsável quando os meus alunos não progredem.	2,77	1,37	2,73	1,64
23. Espero elogios dos meus superiores.	4,34	1,78	4,21	2,11
24. Irrito-me quando um aluno não compreende a minha pergunta.	5,82	1,29	6,37	1,35
25. Receio fracassar na minha função de professor(a).	4,11	1,89	4,92	2,18
26. Os meus alunos não conseguem enganar-me.	4,04	1,41	3,09	1,95
27. Castigo severamente, quando um aluno é insolente comigo.	4,19	1,81	4,16	1,98
28. Procuo agradar aos meus alunos.	2,20	1,10	1,89	1,23
29. Dirijo-me ao Orientador com receio.	5,90	1,51	6,48	1,21
30. Não gosto de discutir com um aluno, que respondeu mal a uma questão.	4,16	2,17	4,11	2,41
31. Aceito o aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos.	2,15	1,31	1,47	0,89
32. Interessa-me ajudar os alunos a resolver os seus problemas pessoais.	2,34	1,39	1,83	1,16
33. Tomo a sério as opiniões dos alunos embora possa não as partilhar.	2,09	1,16	1,66	1,03
34. Penso que há uma completa identidade entre mim enquanto ser humano e enquanto professor.	2,52	1,38	1,63	1,09
35. Não tenho dificuldade em reconhecer os meus erros perante os alunos.	2,36	1,36	2,04	1,74
36. Alguns alunos detestam-me.	5,52	1,40	6,32	1,24
37. Compreendo os sentimentos dos alunos.	2,33	1,14	1,43	0,86
38. Fico satisfeito(a) quando os alunos compreendem por si mesmo as matérias estudadas.	1,63	0,97	1,51	0,02
39. Recorro muitas vezes ao Orientador para manter a disciplina.	6,20	1,33	6,48	1,21
40. Esforço-me por desenvolver nos alunos a reflexão pessoal.	1,94	1,09	1,41	0,89
41. É meu dever de professor(a) avaliar os alunos positiva ou negativamente.	2,63	1,47	2,77	1,92
42. As vezes, fico farto(a) de ensinar.	4,63	1,83	6,04	1,56
43. Os meus alunos gostam de mim.	2,46	1,13	1,51	0,93
44. Receio o desacordo com os meus superiores.	4,72	2,19	5,07	1,98
45. Fico desesperado(a) quando os meus alunos não progredem.	3,58	1,55	3,92	2,09
46. Sinto sempre necessidade de defender um colega de quem os alunos se vêm queixar.	2,98	1,37	2,92	1,74
47. Acredito nas minhas capacidades pedagógicas.	2,21	1,17	1,38	0,73
48. Aprendo muito com o Orientador.	3,09	1,80	2,21	1,68
49. Posso dar muito aos meus alunos.	2,16	1,05	1,37	0,78
50. Sou paciente com os meus alunos.	2,31	1	1,40	0,76
51. Estou satisfeito(a) comigo como professor(a).	2,82	1,38	1,84	1,25
52. Quando um aluno ri na aula, receio que seja de mim.	5,42	1,52	6,40	1,19

(CONT)

(CONT)

NOME DAS VARIÁVEIS	EU REAL		EU IDEAL	
	Média	Dp	Média	Dp
53. Mantenho a distância em relação aos alunos.	5,13	1,63	5,36	1,93
54. Às vezes sinto-me completamente desamparado perante a turma .	5,32	1,49	6,26	1,30
55. Na aula, importa-me manter a minha dignidade.	2,71	1,48	2,24	1,49
56. Sinto medo quando o Orientador entra na minha aula.	5,26	1,69	6,50	1,91
57. Dou muita importância à disciplina na sala de aula .	2,21	1,22	1,96	1,29
58. Elogio muito os meus alunos.	2,91	1,21	2,27	1,24
59. Estimulo a actividade pessoal dos alunos na aula .	2,23	1,03	1,41	0,85
60. Não suportro que os alunos me façam muitas perguntas.	6,29	1,02	6,46	1,12

2.1. Análise de Componentes Principais

Caracterização do 3º factor

QUADRO 20 - Coordenadas das variáveis activas

COORD.	PESO	NOME DAS VARIÁVEIS	MÉDIAS	DESV. PADRÃO	NUMERO
-.42	322.00	R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	2.34	1.40	1
-.41	322.00	R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	4.12	1.89	2
-.32	322.00	R33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO	2.09	1.16	3
-.32	322.00	R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	2.36	1.36	4
-.28	322.00	R45 DESESPERADO ALUNOS NAO PROGRIDAM	3.58	1.55	5
Z O N A C E N T R A L					
.27	322.00	R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOGICAS	2.21	1.17	36
.28	322.00	R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	5.65	1.47	37
.30	321.00	R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	2.72	1.48	38
.35	322.00	R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTA	4.19	1.81	39
.37	322.00	R51 SATISFETTO COMIGO PROF	2.82	1.38	40
.39	322.00	R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	2.21	1.22	41
.42	322.00	R53 MANTENHO DISTANCIA ALUNOS	5.13	1.63	42
.49	322.00	R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	3.24	1.21	43

QUADRO 21 - Valores-teste das modalidades das variáveis pessoais e da motivação

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
SEX2	-2.46	masc	SEXO	53.00	7
AGR2	-2.21	agrada	MOTIV ACTUAL	180.00	9
MUD2	-2.07	ficava indeciso	MUDANÇA	160.00	12
Z O N A C E N T R A L					
AGR3	2.07	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	46.00	208
SEX1	2.46	fem	SEXO	269.00	213

2.2. Classificação automática

QUADRO 22 - Decomposição da inércia

	INÉRCIAS		EFECTIVOS		PESO		DISTANCES	
	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
INÉRCIA INTER-CLASSES	9.2845	9.6076						
INÉRCIAS INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 6	.8385	.8018	70	69	70.00	69.00	13.3896	13.5522
CLASSE 2 / 6	.6967	.6403	62	59	62.00	59.00	3.8144	3.9891
CLASSE 3 / 6	.5049	.5726	45	51	45.00	51.00	2.3614	1.7115
CLASSE 4 / 6	.8954	.6886	42	35	42.00	35.00	8.3562	11.7437
CLASSE 5 / 6	.8329	1.0110	41	49	41.00	49.00	19.6602	18.3840
CLASSE 6 / 6	1.3001	1.0311	62	59	62.00	59.00	8.9119	8.8822
INÉRCIA TOTAL	14.3530	14.3530						

QUOCIENTE (INÉRCIA INTER / INÉRCIA TOTAL) : ANTES6469
DEPOIS6694

Descrição das classes

QUADRO 23- Variáveis do "Eu real"²

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM. NOME	IDEN
		CLASSE 1 / 6		(PESO = 69.00		EFFECTIVOS = 69)	bb1b
6.93	.000	6.35	4.72	3.03	2.19	95.R44 RECEITO DESACORDO SUPERIORES	RE44
6.78	.000	6.41	5.33	.97	1.49	105.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
6.75	.000	6.80	5.67	.58	1.56	70.R19 RECEITO ALUNOS	RE19
6.64	.000	6.51	5.43	.86	1.52	103.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
6.32	.000	5.87	4.63	1.35	1.83	93.R42 PARTO ENSTINAR	RE42
5.81	.000	6.32	5.27	.99	1.69	107.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
5.81	.000	6.39	5.52	1.00	1.40	87.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
5.80	.000	5.71	4.60	1.45	1.80	66.R15 INCOMODADO ADVERTENCIAS ORIENTADOR	RE15
5.78	.000	6.54	5.52	.93	1.65	71.R20 NAO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
5.73	.000	5.28	4.12	1.79	1.89	76.R25 RECEITO FRACASSAR FUNCAO PROF	RE25
5.59	.000	6.59	5.82	.77	1.29	75.R24 IRRITA ALUNO NAO COMPREENDE PERG	RE24
5.47	.000	6.78	5.90	.61	1.51	80.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEITO	RE29
4.94	.000	6.84	6.30	.40	1.03	111.R60 NAO SUPORTO MUITAS PERGUNTA	RE60
4.40	.000	6.23	5.57	1.17	1.41	59.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
4.30	.000	6.19	5.52	1.31	1.46	55.R4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	RE_4
4.27	.000	6.39	5.64	1.19	1.65	53.R2 RECEITO DO ORIENTADOR	RE_2
3.85	.000	6.38	5.77	1.17	1.47	69.R18 INCAPAZ TRAB ALUNO DEFEC	RE18
3.74	.000	4.20	3.58	1.81	1.55	96.R45 DESESPERADO ALUNOS NAO PROGRIDAM	RE45
3.26	.001	6.16	5.65	1.44	1.47	64.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
3.22	.001	6.67	6.21	.86	1.33	90.R39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	RE39
-2.48	.007	3.67	4.04	1.66	1.41	77.R26 ALUNOS NAO ME ENGANAM	RE26
-2.58	.005	3.51	3.96	1.58	1.63	57.R6 ALUNOS ADULTOS	RE_6
-2.61	.005	3.10	3.56	1.83	1.65	61.R10 EXPRIMIR LIVRE SENTIMENTOS	RE10
-2.75	.003	2.58	2.98	1.38	1.38	97.R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	RE46
-3.00	.001	1.86	2.21	1.07	1.10	79.R28 PROCURO AGRADAR ALUNO	RE28
-3.25	.001	2.20	2.72	1.44	1.48	106.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55

² Nos quadros em que apresentamos as variáveis que descrevem o Eu Real, incluímos as variáveis por nós consideradas activas na análise e as que estiveram como ilustrativas.

(CONT)

V. TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV. PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM. NOME	IDEN
		CLASSE 1 / 6		(PESO = 69.00		EFFECTIVOS = 69)	bb1b
-3.44	.000	2.41	3.04	1.69	1.72	58.R7 NAO FINJO ALUNOS	RE_7
-3.68	.000	1.25	1.63	.71	.98	89.R38 SATISFETO ALUNO COMPRENDE SOZINHO	RE38
-3.73	.000	1.72	2.21	.90	1.22	108.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
-3.93	.000	2.01	2.63	1.26	1.47	92.R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	RE41
-4.01	.000	3.04	3.75	1.46	1.64	62.R11 NAO INCOMODADO ALUNO DIZ MAL DE MIM	RE11
-4.04	.000	1.74	2.34	1.19	1.40	83.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
-4.90	.000	1.80	2.52	1.08	1.38	85.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
-4.91	.000	2.28	2.91	1.18	1.22	109.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
-5.13	.000	1.51	2.15	.67	1.18	54.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	RE_3
-5.38	.000	1.58	2.36	.95	1.36	86.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
-5.53	.000	1.35	2.02	.70	1.13	63.R12 MUITO EXIGENTE COMIGIGO	RE12
-5.61	.000	1.65	2.34	1.09	1.14	88.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
-5.84	.000	1.33	2.16	.83	1.32	82.R31 ACETITO ALUNO COMO E	RE31
-5.87	.000	1.48	2.21	1.11	1.17	98.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOGICAS	RE47
-6.14	.000	1.48	2.17	.73	1.05	100.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
-6.33	.000	1.20	1.94	.44	1.10	91.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
-6.42	.000	1.49	2.32	.67	1.21	67.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIALS	RE16
-6.42	.000	1.68	2.46	.67	1.13	94.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
-6.67	.000	2.38	3.24	1.08	1.21	65.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	RE14
-6.93	.000	1.23	2.09	.49	1.16	84.R33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO	RE33
-7.03	.000	1.78	2.82	.85	1.38	102.R51 SATISFETO COMIGO PROF	RE51
-7.27	.000	1.43	2.24	.65	1.03	110.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
-7.64	.000	1.49	2.31	.58	1.01	101.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
		CLASSE 2 / 6		(PESO = 59.00		EFFECTIVOS = 59)	bb2b
5.76	.000	6.24	5.13	1.06	1.63	104.R53 MANTENHO DISTANCIA ALUNOS	RE53
5.06	.000	5.27	4.19	1.70	1.81	78.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTI	RE27
4.33	.000	6.29	5.57	1.06	1.41	59.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
4.19	.000	2.81	2.21	1.47	1.22	108.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
3.68	.000	3.76	3.24	1.09	1.21	65.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	RE14
3.60	.000	6.27	5.65	1.15	1.47	64.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
3.29	.001	4.45	3.77	1.63	1.74	72.R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	RE21
3.28	.001	6.69	6.30	.50	1.03	111.R60 NAO SUPORTO MUITAS PERGUNIAS	RE60
3.17	.001	6.31	5.82	1.08	1.29	75.R24 IRRITA ALUNO NAO COMPREENDE PERGUNIARE24	RE24
2.59	.005	3.17	2.72	1.61	1.48	106.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55
2.41	.008	5.15	4.63	1.52	1.83	93.R42 FARTO ENSINAR	RE42
2.38	.009	4.84	4.34	1.73	1.79	74.R23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	RE23
2.34	.010	5.91	5.52	1.00	1.40	87.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
2.34	.010	6.58	6.21	.87	1.33	90.R39 RECORRO ORIENTADOR DISCILINA	RE39
2.34	.010	6.10	5.67	1.54	1.56	70.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
-2.53	.006	2.53	3.04	1.52	1.72	58.R7 NAO FINJO ALUNOS	RE_7
-2.89	.002	1.95	2.34	.77	1.14	88.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
-2.93	.002	1.75	2.15	.73	1.18	54.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	RE_3
-2.98	.001	2.98	3.56	1.42	1.65	61.R10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	RE10
-3.02	.001	1.68	2.09	.75	1.16	84.R33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO	RE33
-3.21	.001	2.25	2.77	1.24	1.37	73.R22 RESPNS ALUNOS NAO PROGRIDEM	RE22
-3.52	.000	1.76	2.34	.72	1.40	83.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
-3.52	.000	1.80	2.36	.78	1.36	86.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
-3.62	.000	1.59	2.16	.78	1.32	82.R31 ACETITO ALUNO COMO E	RE31
-3.63	.000	2.92	3.58	1.36	1.55	96.R45 DESESPERADO ALUNOS NAO PROGRIDAM	RE45
-3.79	.000	1.86	2.31	.65	1.01	101.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
		CLASSE 3 / 6		(PESO = 51.00		EFFECTIVOS = 51)	bb3b
3.08	.001	4.20	3.58	1.36	1.55	96.R45 DESESPERADO ALUNOS NAO PROGRIDAM	RE45
2.98	.001	4.84	4.12	1.63	1.89	76.R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	RE25
2.80	.003	5.86	5.33	1.05	1.49	105.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
-2.34	.010	1.84	2.21	.87	1.22	108.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
-2.45	.007	2.98	3.51	1.42	1.68	60.R9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	RE_9
-2.63	.004	2.35	2.82	1.01	1.38	102.R51 SATISFETO COMIGO PROF	RE51
-2.93	.002	3.51	4.04	1.38	1.41	77.R26 ALUNOS NAO ME ENGANAM	RE26
-3.01	.001	3.65	4.34	1.59	1.79	74.R23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	RE23
-3.05	.001	4.49	5.13	1.60	1.63	104.R53 MANTENHO DISTANCIA ALUNOS	RE53
-3.42	.000	3.00	3.77	1.52	1.74	72.R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	RE21

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM. NOME	IDEN
		CLASSE 4 / 6		(PESO = 35.00		EFFECTIVOS = 35)	bb4b
-2.34	.010	5.00	5.52	1.79	1.40	87.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
-2.47	.007	1.83	2.24	.77	1.03	110.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
-2.57	.005	4.57	5.27	1.99	1.69	107.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
-2.62	.004	1.49	1.94	.73	1.10	91.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
-2.64	.004	2.40	2.91	1.05	1.22	109.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
-2.66	.004	1.71	2.21	.61	1.17	98.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOGICAS	RE47
-2.70	.003	1.71	2.17	.61	1.05	100.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
-2.71	.003	4.37	5.05	1.81	1.57	56.R5 COLEGAS AJUDAR-ME PROB PROFISSIONAIS	RE_5
-2.81	.002	1.97	2.63	1.00	1.47	92.R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	RE41
-2.84	.002	4.86	5.52	1.59	1.46	55.R4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	RE_4
-2.92	.002	2.34	2.98	1.09	1.38	97.R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	RE46
-3.03	.001	4.89	5.57	1.70	1.41	59.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
-3.04	.001	3.31	4.19	1.80	1.81	78.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTI	RE27
-3.06	.001	2.91	3.77	1.32	1.74	72.R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	RE21
-3.27	.001	1.94	2.72	1.07	1.48	106.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55
-3.65	.000	2.60	3.56	1.42	1.65	61.R10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	RE10
-3.65	.000	1.71	2.52	.85	1.38	85.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
-3.78	.000	3.40	4.72	1.68	2.19	95.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
-3.88	.000	1.63	2.34	.72	1.14	88.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
-4.06	.000	2.57	3.58	1.25	1.55	96.R45 DESESPERADO ALUNOS NAO PROGRIDAM	RE45
-4.08	.000	2.89	4.12	1.80	1.89	76.R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	RE25
-4.10	.000	1.49	2.21	.55	1.10	79.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
-4.22	.000	1.40	2.34	.55	1.40	83.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
-4.44	.000	4.34	5.52	1.96	1.65	71.R20 NAO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
-4.68	.000	4.40	5.64	2.05	1.65	53.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-4.69	.000	3.00	4.34	1.49	1.79	74.R23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	RE23
-4.82	.000	4.83	5.82	1.75	1.29	75.R24 IRRITA ALUNO NAO COMPREENDE PERGUNTA	RE24
-4.82	.000	4.26	5.43	1.93	1.52	103.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
-4.85	.000	4.17	5.33	1.78	1.49	105.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
-4.89	.000	2.20	3.51	1.17	1.68	60.R9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	RE_9
-5.21	.000	4.37	5.67	1.97	1.56	70.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
-6.46	.000	4.34	5.90	1.98	1.51	80.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
-7.95	.000	2.31	4.60	1.14	1.80	66.R15 INCOMODADO ADVERTENCIAS ORIENTADOR	RE15
		CLASSE 5 / 6		(PESO = 49.00		EFFECTIVOS = 49)	bb5b
8.28	.000	4.33	2.82	1.32	1.38	102.R51 SATHSFEITO COMIGO PROF	RE51
6.72	.000	3.24	2.21	1.22	1.17	98.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOGICAS	RE47
6.18	.000	2.84	1.94	1.27	1.10	91.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
6.05	.000	3.20	2.16	1.54	1.32	82.R31 ACEITO ALUNO COMO E	RE31
6.02	.000	3.00	2.17	1.28	1.05	100.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
5.98	.000	3.61	2.52	1.55	1.38	85.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
5.80	.000	3.08	2.31	1.10	1.01	101.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
5.70	.000	3.22	2.32	1.18	1.21	67.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	RE16
5.48	.000	2.98	2.24	1.00	1.03	110.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
5.43	.000	2.92	2.09	1.07	1.16	84.R33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO	RE33
5.39	.000	3.27	2.46	1.01	1.13	94.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
5.30	.000	4.71	3.56	1.21	1.65	61.R10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	RE10
5.17	.000	3.29	2.36	1.47	1.36	86.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
4.94	.000	2.92	2.15	1.19	1.18	54.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	RE_3
4.88	.000	3.69	2.91	1.20	1.22	109.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
4.66	.000	3.04	2.34	.95	1.14	88.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
4.15	.000	2.63	2.02	1.37	1.13	63.R12 MUITO EXIGENTE COMIGO	RE12
4.01	.000	3.88	3.24	1.26	1.21	65.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	RE14
2.80	.003	2.86	2.34	1.31	1.40	83.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
2.78	.003	2.61	2.21	.94	1.10	79.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
2.54	.006	3.61	3.04	1.43	1.72	58.R7 NAO FINIU ALUNOS	RE_7
-2.86	.002	3.51	4.19	1.43	1.81	78.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTI	RE27
-3.27	.001	4.43	5.13	1.46	1.63	104.R53 MANTENHO DISTANCIA ALUNOS	RE53
-3.44	.000	5.10	5.77	1.49	1.47	69.R18 INCAPAZ TRAB ALUNO DEFEC	RE18
-3.81	.000	3.69	4.60	1.42	1.80	66.R15 INCOMODADO ADVERTENCIAS ORIENTADO	RE15
-3.86	.000	4.80	5.64	1.58	1.65	53.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-3.92	.000	5.12	5.90	1.57	1.51	80.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
-3.99	.000	3.57	4.72	1.34	2.19	95.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
-4.00	.000	5.14	5.82	1.05	1.29	75.R24 IRRITA ALUNO NAO COMPREENDE PERGUNTA	RE24
-4.29	.000	4.69	5.52	1.45	1.46	55.R4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	RE_4

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM. NOME	IDEN
CLASSE 5 / 6 (PESO = 49.00 EFECTIVOS = 49)							
-4.38	.000	4.80	5.65	1.47	1.47	64.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	bb5b RE13
-4.65	.000	2.96	4.12	1.28	1.89	76.R25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	RE25
-4.90	.000	4.45	5.52	1.73	1.65	71.R20 NAO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
-5.03	.000	4.63	5.57	1.35	1.41	59.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
-5.42	.000	3.33	4.63	1.57	1.83	93.R42 FARTO ENSTINAR	RE42
-5.50	.000	4.51	5.52	1.42	1.40	87.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
-5.81	.000	4.27	5.43	1.34	1.52	103.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
-6.41	.000	5.08	6.21	1.81	1.33	90.R39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	RE39
-6.73	.000	4.29	5.67	1.40	1.56	70.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
-6.96	.000	3.71	5.27	1.69	1.69	107.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
-7.38	.000	3.88	5.33	1.10	1.49	105.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
-8.69	.000	5.12	6.30	1.39	1.03	111.R60 NAO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	RE60
CLASSE 6 / 6 (PESO = 59.00 EFECTIVOS = 59)							
6.68	.000	3.44	2.34	1.50	1.40	83.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
6.54	.000	3.22	2.34	1.07	1.14	88.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
6.34	.000	2.76	1.94	1.21	1.10	91.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNO	RE40
6.33	.000	3.31	2.46	1.08	1.13	94.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
6.29	.000	2.95	2.09	1.35	1.16	84.R33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO	RE33
5.97	.000	2.98	2.21	1.17	1.10	79.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
5.77	.000	3.05	2.16	1.37	1.32	82.R31 ACEITO ALUNO COMO E	RE31
5.65	.000	2.98	2.31	.97	1.01	101.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
5.62	.000	3.12	2.32	1.21	1.21	67.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	RE16
5.14	.000	4.53	3.51	1.37	1.68	60.R9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	RE_9
5.11	.000	2.92	2.21	1.14	1.17	98.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOGICAS	RE47
4.95	.000	2.78	2.17	.98	1.05	100.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
4.93	.000	3.58	2.72	1.46	1.48	106.R55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	RE55
4.77	.000	4.75	3.77	1.34	1.74	72.R21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	RE21
4.76	.000	2.81	2.24	.95	1.03	110.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
4.55	.000	3.42	2.63	1.24	1.47	92.R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	RE41
4.31	.000	3.05	2.36	1.16	1.36	86.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
4.17	.000	4.37	3.56	1.18	1.65	61.R10 EXPRIMIR LIVRE SENTIMENTOS	RE10
4.08	.000	3.19	2.52	1.50	1.38	85.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
4.04	.000	3.49	2.91	.93	1.22	109.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
4.04	.000	2.71	2.15	1.15	1.18	54.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	RE_3
3.83	.000	3.81	3.04	1.61	1.72	58.R7 NAO FINJO ALUNOS	RE_7
3.78	.000	5.14	4.34	1.51	1.79	74.R23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	RE23
3.75	.000	3.59	2.98	1.21	1.38	97.R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	RE46
3.67	.000	5.37	4.60	1.19	1.80	66.R15 INCOMODADO ADVERTENCIAS ORIENTADOR	RE15
3.50	.000	3.39	2.82	1.28	1.38	102.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
3.21	.001	2.00	1.63	1.21	.98	89.R38 SATISFEITO ALUNO COMPRENDE SOZINHO	RE38
2.92	.002	4.53	4.04	1.05	1.41	77.R26 ALUNOS NAO ME ENGANAM	RE26
2.89	.002	2.63	2.21	1.16	1.22	108.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
2.68	.004	2.37	2.02	1.12	1.13	63.R12 MUITO EXIGENTE COMIGO	RE12
2.37	.009	3.58	3.24	.92	1.21	65.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	RE14
2.34	.010	4.41	3.96	1.49	1.63	57.R6 ALUNOS ADULTOS	RE_6

QUADRO 24- Variáveis do "Eu ideal"

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM. NOME	IDEN
CLASSE 1 / 6 (PESO = 69.00 EFECTIVOS = 69)							
3.86	.000	6.93	6.46	.31	1.12	171.ID60 NAO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	ID60
3.85	.000	6.80	6.26	.58	1.30	165.ID54 DESAMPARADO TURMA	ID54
3.68	.000	5.78	4.93	2.03	2.18	136.ID25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	ID25
3.63	.000	6.80	6.26	.88	1.39	130.ID19 RECEIO ALUNOS	ID19
3.63	.000	6.87	6.49	.48	.99	124.ID13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	ID13
3.53	.000	6.46	5.97	.99	1.31	119.ID8 CASTIGO ALUNOS	ID_8
3.51	.000	6.72	6.24	.98	1.29	131.ID20 NAO SUPORTO CERTOS ALUNOS	ID20
3.43	.000	5.80	5.07	1.77	1.98	155.ID44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	ID44

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV. PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
		CLASSE 1 / 6		(PESO = 69.00		EFFECTIVOS = 69)	
3.43	.000	6.87	6.37	.34	1.35	135.ID24 IRRITA ALUNO NAO COMPREENDE PERG	bb1b ID24
3.14	.001	6.35	5.81	1.42	1.61	126.ID15 INCOMODADO ADVERTENCIAS ORIENTADOR	ID15 ID52
3.11	.001	6.80	6.40	.58	1.19	163.ID52 ALUNO RI DE MIM	ID17
2.93	.002	5.13	4.52	1.92	1.95	128.ID17 CONSULTAR COLEGAS PROB PESSOAIS	ID17
2.68	.004	6.68	6.32	.94	1.25	147.ID36 ALUNOS DETESTAM-ME	ID36
2.63	.004	6.83	6.49	.64	1.21	140.ID29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	ID29
2.63	.004	6.83	6.49	.64	1.21	150.ID39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	ID39
2.62	.004	6.83	6.44	.61	1.37	113.ID2 RECEIO DO ORIENTADOR	ID_2
-2.34	.010	1.19	1.41	.80	.89	151.ID40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	ID40
-2.39	.008	1.17	1.37	.78	.78	160.ID49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	ID49
-2.52	.006	1.57	1.90	.88	1.24	139.ID28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	ID28
-2.74	.003	1.48	1.84	.86	1.25	162.ID51 SATISFETO COMIGO PROF	ID51
-2.75	.003	1.70	2.21	1.57	1.74	118.ID7 NAO FINJO ALUNOS	ID_7
-2.97	.001	1.49	2.05	1.45	1.75	146.ID35 RECONHECO ERROS DIANTE ALU	ID35
-2.98	.001	1.29	1.64	.90	1.09	145.ID34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	ID34
-3.10	.001	1.32	1.66	.91	1.03	144.ID33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SER	ID33
-3.28	.001	1.84	2.27	1.15	1.24	169.ID58 ELOGIO MUITO ALUNOS	ID58
-3.31	.000	1.13	1.40	.34	.77	161.ID50 SOU PACIENTE ALUNOS	ID50
-3.38	.000	1.71	2.25	1.28	1.49	166.ID55 IMPORTA MANTER DIGNIDAD	ID55
-3.57	.000	1.13	1.44	.34	.82	127.ID16 CONSIGO DESENV REL SOCIA	ID16
-3.64	.000	1.09	1.42	.33	.85	170.ID59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	ID59
-3.66	.000	1.10	1.44	.35	.86	148.ID37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	ID37
-3.70	.000	2.01	2.78	1.74	1.92	152.ID41 DEVER AVALIAR ALUNOS	ID41
-3.80	.000	1.10	1.52	.35	1.02	149.ID38 SATISFETO ALUNO COMPREENDE SOZINHO	ID38
-4.00	.000	1.12	1.48	.32	.85	114.ID3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	ID_3
-4.12	.000	1.06	1.38	.23	.73	158.ID47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOGICAS	ID47
		CLASSE 2 / 6		(PESO = 59.00		EFFECTIVOS = 59)	bb2b
4.40	.000	5.21	4.17	1.76	1.98	138.ID27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENT	ID27
2.82	.002	2.40	1.96	1.55	1.29	168.ID57 IMPORTANTE DISCIPLINA	ID57
2.56	.005	5.95	5.36	1.67	1.93	164.ID53 MANTENHO DISTANCIA ALUNO	ID53
2.52	.006	6.36	5.97	.88	1.31	119.ID8 CASTIGO ALUNOS	ID_8
-2.57	.005	1.34	1.66	.63	1.03	144.ID33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO	ID33
-3.51	.000	1.34	1.83	.63	1.16	143.ID32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	ID32
		CLASSE 3 / 6		(PESO = 51.00		EFFECTIVOS = 51)	bb3b
-2.37	.009	1.57	1.96	.87	1.29	168.ID57 IMPORTANTE DISCIPLINA	ID57
-2.62	.004	3.86	4.52	1.91	1.95	128.ID17 CONSULTAR COLEGAS PROB PESSOAIS	ID17
-2.93	.002	5.98	6.45	1.81	1.25	129.ID18 INCAPAZ TRAB ALUNO DEFEC	ID18
-2.97	.002	3.41	4.17	1.85	1.98	138.ID27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENT	ID27
-3.13	.001	2.76	3.78	1.86	2.52	132.ID21 MAIS IMP DAR AULAS NORMALIDADE	ID21
-3.34	.000	1.61	2.25	.89	1.49	166.ID55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	ID55
		CLASSE 4 / 6		(PESO = 35.00		EFFECTIVOS = 35)	bb4b
-2.35	.009	1.23	1.64	.54	1.09	145.ID34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	ID34
-2.36	.009	2.11	2.73	1.49	1.64	133.ID22 RESPNS ALUNOS NAO PROGRIDEM	ID22
-2.66	.004	1.37	1.90	.93	1.24	139.ID28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	ID28
-2.72	.003	5.89	6.40	1.74	1.19	163.ID52 ALUNO RI DE MIM	ID52
-2.77	.003	1.09	1.47	.28	.86	123.ID12 MUITO EXIGENTE COMIGO	ID12
-2.78	.003	1.31	1.83	.52	1.16	143.ID32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	ID32
-2.94	.002	5.94	6.50	1.96	1.19	167.ID56 MEDO ORIENTADOR AULA	ID56
-3.32	.000	5.57	6.26	1.79	1.30	165.ID54 DESAMPARADO TURMA	ID54
-3.34	.000	3.09	4.21	1.96	2.11	134.ID23 ESPERO ELOGIOS SUPERIORES	ID23
-3.41	.000	1.83	2.73	1.32	1.65	120.ID9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	ID_9
-3.44	.000	2.00	2.94	1.12	1.71	121.ID10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	ID10
-3.78	.000	5.57	6.32	2.06	1.25	147.ID36 ALUNOS DETESTAM-ME	ID36
-3.83	.000	3.86	5.07	2.28	1.98	155.ID44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	ID44
-3.96	.000	3.54	4.93	2.25	2.18	136.ID25 RECEIO FRACASSAR FUNCAO PROF	ID25
-3.97	.000	5.57	6.44	2.41	1.37	113.ID2 RECEIO DO ORIENTADOR	ID_2
-3.99	.000	5.71	6.49	2.19	1.21	150.ID39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	ID39
-3.99	.000	5.71	6.49	2.19	1.21	140.ID29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	ID29

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIA CLASSE GERAL		DESV.PADR. CLASSE GERAL		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NUM.NOME	IDEN
		CLASSE 5 / 6		(PESO = 49.00		EFFECTIVOS = 49)	bb5b
4.88	.000	2.02	1.47	1.32	.86	123.ID12 MUITO EXIGENTE COMIGO	ID12
4.84	.000	1.96	1.42	1.29	.85	170.ID59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	ID59
4.50	.000	1.86	1.40	1.12	.77	161.ID50 SOU PACIENTE ALUNOS	ID50
4.31	.000	1.98	1.47	1.02	.90	142.ID31 ACEITO ALUNO COMO E	ID31
4.11	.000	1.78	1.38	1.07	.73	158.ID47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOGICA	ID47
3.46	.000	3.71	2.94	1.74	1.71	121.ID10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	ID10
3.27	.001	2.43	1.90	1.34	1.24	139.ID28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	ID28
3.22	.001	2.10	1.64	1.50	1.09	145.ID34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	ID34
3.18	.001	2.37	1.84	1.64	1.25	162.ID51 SATISFEITO COMIGO PROF	ID51
3.03	.001	3.39	2.73	1.54	1.65	120.ID9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	ID_9
2.93	.002	1.76	1.41	1.27	.89	151.ID40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	ID40
2.90	.002	1.76	1.44	.94	.82	127.ID16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	ID16
2.56	.005	3.29	2.73	1.39	1.64	133.ID22 RESPON ALUNOS NAO PROGRIDEM	ID22
2.51	.006	1.63	1.37	.92	.78	160.ID49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	ID49
2.46	.007	1.76	1.48	.82	.85	114.ID3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	ID_3
2.35	.009	1.98	1.66	.96	1.03	144.ID33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO	ID33
-2.44	.007	5.94	6.37	1.52	1.35	135.ID24 IRRITA ALUNO NAO COMPREENDE PERG	ID24
-2.54	.006	6.08	6.49	1.43	1.21	140.ID29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEITO	ID29
-2.58	.005	4.18	4.93	1.84	2.18	136.ID25 RECEITO FRACASSAR FUNCAO PROF	ID25
-2.60	.005	3.49	4.17	1.58	1.98	138.ID27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENT	ID27
-2.66	.004	6.06	6.49	1.43	1.21	150.ID39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	ID39
-2.72	.003	6.06	6.46	1.22	1.12	171.ID60 NAO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	ID60
-2.73	.003	2.39	3.09	1.41	1.96	137.ID26 ALUNOS NAO ME ENGANAM	ID26
-3.20	.001	6.00	6.50	1.37	1.19	167.ID56 MEDO ORIENTADOR AULA	ID56
-3.31	.000	5.65	6.26	1.64	1.39	130.ID19 RECEITO ALUNOS	ID19
-3.79	.000	5.61	6.26	1.65	1.30	165.ID54 DESAMPARADO TURMA	ID54
-4.26	.000	5.73	6.40	1.61	1.19	163.ID52 ALUNO RI DE MIM	ID52
-4.53	.000	5.92	6.55	1.65	1.05	115.ID4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	ID_4
-7.15	.000	4.73	5.97	1.52	1.31	119.ID8 CASTIGO ALUNOS	ID_8
		CLASSE 6 / 6		(PESO = 59.00		EFFECTIVOS = 59)	bb6b
5.87	.000	2.07	1.48	1.36	.85	114.ID3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	ID_3
5.71	.000	3.25	2.25	1.81	1.49	166.ID55 IMPORTA MANTER DIGNIDADE	ID55
5.43	.000	2.58	1.83	1.42	1.16	143.ID32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	ID32
5.35	.000	1.98	1.44	1.31	.86	148.ID37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	ID37
4.73	.000	1.90	1.44	1.12	.82	127.ID16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	ID16
4.21	.000	1.92	1.47	1.27	.90	142.ID31 ACEITO ALUNO COMO E	ID31
3.62	.000	2.42	1.90	1.58	1.24	139.ID28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	ID28
3.53	.000	3.58	2.78	1.86	1.92	152.ID41 DEVER AVALIAR ALUNOS	ID41
3.50	.000	1.78	1.41	1.12	.89	151.ID40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	ID40
3.28	.001	1.75	1.42	1.11	.85	170.ID59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	ID59
3.23	.001	2.75	2.27	1.27	1.24	169.ID58 ELOGIO MUITO ALUNOS	ID58
3.11	.001	1.66	1.37	1.00	.78	160.ID49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	ID49
3.06	.001	1.85	1.51	1.15	.93	154.ID43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	ID43
3.02	.001	1.88	1.52	1.17	1.02	149.ID38 SATISFEITO ALUNO COMPREENDE SOZINHO	ID38
2.89	.002	2.25	1.84	1.43	1.21	125.ID14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	ID14
2.61	.004	2.73	2.21	2.03	1.68	159.ID48 APRENDO MUITO ORIENTADOR	ID48
2.55	.005	3.68	3.09	1.91	1.96	137.ID26 ALUNOS NAO ME ENGANAM	ID26
2.52	.006	3.22	2.73	1.63	1.65	120.ID9 PROCURO SER APRECIADO COLEGAS	ID_9
2.50	.006	3.44	2.94	1.38	1.71	121.ID10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	ID10
2.37	.009	1.95	1.66	1.17	1.03	144.ID33 TOMO OPINIOES ALUNOS A SERIO	ID33

QUADRO 27 - Modalidades dos problemas esperados

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES		IDEN	PESO
		CLA/	MOD/	GLOBAL	MODALIDADES	DAS VARIÁVEIS		
		MOD/	CLA		CARACTERÍSTICAS			
				21.43	CLASSE 1 / 6		bb1b	69
7.29	.000	37.42	88.41	50.62	Nada probl	P14 ACETTE PELOS ALUNOS	F141	163
6.08	.000	32.97	88.41	57.45	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	F131	185
5.96	.000	34.12	84.06	52.80	Nada probl	P15 RELACAO + ALUNOS	F151	170
5.29	.000	39.62	60.87	32.92	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F261	106
5.27	.000	37.82	65.22	36.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	F271	119
4.89	.000	47.46	40.58	18.32	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	F111	59
4.55	.000	50.00	33.33	14.29	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	F101	46
4.27	.000	46.15	34.78	16.15	Nada probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	F121	52
4.19	.000	48.84	30.43	13.35	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	F311	43
4.13	.000	31.41	71.01	48.45	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	F171	156
3.86	.000	63.16	17.39	5.90	Nada probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	F251	19
3.78	.000	33.93	55.07	34.78	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	F8_1	112
3.69	.000	32.79	57.97	37.89	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	F7_1	122
3.52	.000	35.63	44.93	27.02	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	F211	87
3.42	.000	40.74	31.88	16.77	Nada probl	P4 PREP PLANIF AULAS	F4_1	54
3.36	.000	48.39	21.74	9.63	Nada probl	P16 AVALIAR-SE	F161	31
3.35	.000	31.06	59.42	40.99	Nada probl	P20 ORGaos DE GESTAO	F201	132
3.24	.001	39.29	31.88	17.39	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	F9_1	56
3.23	.001	29.01	68.12	50.31	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	F281	162
3.20	.001	55.00	15.94	6.21	Nada probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	F1_1	20
2.91	.002	31.73	47.83	32.30	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDICoes TRAB	F241	104
2.78	.003	28.77	60.87	45.34	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	F162	146
2.59	.005	28.57	57.97	43.48	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS	F181	140
2.59	.005	45.83	15.94	7.45	Nada probl	P3 METODOS DIVERSOS	F3_1	24
-2.35	.009	8.33	5.80	14.91	Problematico	P26 ORIENT CIENTIFICO	F263	48
-2.37	.009	.00	.00	5.90	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	F104	19
-2.38	.009	5.71	2.90	10.87	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	F2_4	35
-2.46	.007	14.39	27.54	40.99	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F262	132
-2.47	.007	.00	.00	6.21	Muito/total prob	P20 ORGaos DE GESTAO	F204	20
-2.53	.006	5.41	2.90	11.49	Probl/muito/total	P19 RELACOES COLEGAS	F193	37
-2.53	.006	6.82	4.35	13.66	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	F173	44
-2.58	.005	3.33	1.45	9.32	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	F9_4	30
-2.60	.005	10.00	10.14	21.74	Problematico	P10 GERIR ACTIVIDADES	F103	70
-2.70	.003	13.22	23.19	37.58	Pouco Probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	F172	121
-2.71	.003	12.93	21.74	36.02	Problematico	P24 BOAS CONDICoes TRAB	F242	116
-2.81	.002	13.99	28.99	44.41	Pouco Probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	F7_2	143
-2.89	.002	2.94	1.45	10.56	Probl/muito/total	P14 ACETTE PELOS ALUNOS	F143	34
-2.90	.002	.00	.00	7.76	Probl/muito/total	P15 RELACAO + ALUNOS	F153	25
-3.17	.001	12.10	21.74	38.51	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	F272	124
-3.30	.000	10.10	14.49	30.75	Problematico	P11 ESTABELECEER NORMAS	F113	99
-3.52	.000	.00	.00	10.25	Probl/muito/total	P13 AVONTADE ALUNOS	F133	33
-3.59	.000	3.85	2.90	16.15	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	F304	52
-3.59	.000	.00	.00	10.56	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	F114	34
-3.80	.000	2.13	1.45	14.60	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	F1_4	47
-3.89	.000	10.32	18.84	39.13	Problematico	P31 DEFINIR PAPEL PROF	F313	126
-4.09	.000	3.33	2.90	18.63	Muito/total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	F124	60
-4.26	.000	7.69	11.59	32.30	Pouco Probl	P13 AVONTADE ALUNOS	F132	104
-4.48	.000	7.41	11.59	33.54	Problematico	P16 AVALIAR-SE	F163	108
-4.51	.000	8.73	15.94	39.13	Pouco Probl	P15 RELACAO + ALUNOS	F152	126
-5.76	.000	5.60	10.14	38.82	Pouco Probl	P14 ACETTE PELOS ALUNOS	F142	125
				10.87	CLASSE 4 / 6		bb4b	35
2.51	.006	16.80	60.00	38.82	Pouco Probl	P14 ACETTE PELOS ALUNOS	F142	125
2.47	.007	30.43	20.00	7.14	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	F305	23
2.47	.007	16.67	60.00	39.13	Problematico	P31 DEFINIR PAPEL PROF	F313	126
-2.38	.009	7.03	37.14	57.45	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	F131	185
-2.78	.003	3.26	8.57	28.57	Pouco Probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	F222	92

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES		DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	MODALIDADES	CARACTERÍSTICAS			
15.22 CLASSE 5 / 6								bb5b	49
5.22	.000	40.00	48.98	18.63	Muito/total	probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124	60
4.80	.000	56.00	28.57	7.76	Probl/muito/total		P15 RELACAO + ALUNOS	P153	25
4.28	.000	45.45	30.61	10.25	Probl/muito/total		P13 AVONTADE ALUNOS	P133	33
4.12	.000	34.43	42.86	18.94	Muito probl		P25 AULAS ASSISTIDAS	P254	61
4.01	.000	38.64	34.69	13.66	Probl/muito/total		P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P173	44
3.76	.000	41.18	28.57	10.56	Muito/total	probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114	34
3.57	.000	38.89	28.57	11.18	Muito/Total	probl	P16 AVALIAR-SE	P164	36
3.35	.000	38.24	26.53	10.56	Probl/muito/total		P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P143	34
2.74	.003	33.33	24.49	11.18	Muito/total	probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P264	36
2.56	.005	55.56	10.20	2.80	realidade dif		CAUSA 1*	CA11	9
-2.76	.003	2.17	2.04	14.29	Nada probl		P10 GERIR ACTIVIDADES	P101	46
-2.84	.002	7.94	20.41	39.13	Pouco Probl		P312 DEFINIR PAPEL PROF	P312	126
-3.10	.001	1.92	2.04	16.15	Nada probl		P12 LIDAR INDISCIPLINA	P121	52
-3.19	.001	8.64	28.57	50.31	Nada probl		P28 ORIENT ESCOLA	P281	162
-3.29	.000	2.99	4.08	20.81	muito trab		CAUSA 1*	CA_5	67
-3.31	.000	8.99	32.65	55.28	Nada probl		P19 RELACOES COLEGAS	P191	178
-3.49	.000	7.14	20.41	43.48	Nada probl		P18 TRAB COM COLEGAS	P181	140
-3.56	.000	7.98	26.53	50.62	Nada probl		P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P141	163
-3.82	.000	6.06	16.33	40.99	Nada probl		P20 ORGAOS DE GESTAO	P201	132
-3.89	.000	7.05	22.45	48.45	Nada probl		P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P171	156
-3.97	.000	5.04	12.24	36.96	Nada probl		P27 ORIENT PEDAGOGICO	P271	119
-4.11	.000	.00	.00	18.32	Nada probl		P11 ESTABELECEER NORMAS	P111	59
-4.28	.000	7.57	28.57	57.45	Nada probl		P13 AVONTADE ALUNOS	P131	185
-4.54	.000	6.47	22.45	52.80	Nada probl		P15 RELACAO + ALUNOS	P151	170
-4.62	.000	2.83	6.12	32.92	Nada probl		P26 ORIENT CIENTIFICO	P261	106
18.32 CLASSE 6 / 6								bb6b	59
4.08	.000	31.48	57.63	33.54	Problematico		P16 AVALIAR-SE	P163	108
3.90	.000	30.63	57.63	34.47	Problemático		P12 LIDAR INDISCIPLINA	P123	111
3.07	.001	30.23	44.07	26.71	Problematico		P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_3	86
2.55	.005	26.92	47.46	32.30	Pouco Probl		P13 AVONTADE ALUNOS	P132	104
2.52	.006	25.60	54.24	38.82	Pouco Probl		P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P142	125
-2.42	.008	12.88	35.59	50.62	Nada probl		P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P141	163
-2.44	.007	13.51	42.37	57.45	Nada probl		P13 AVONTADE ALUNOS	P131	185
-2.52	.006	6.78	6.78	18.32	Nada probl		P11 ESTABELECEER NORMAS	P111	59
-2.61	.005	11.81	28.81	44.72	Pouco Probl		P3 METODOS DIVERSOS	P3_2	144
-3.31	.000	3.57	3.39	17.39	Nada probl		P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_1	56

ANEXO 6

Resultados obtidos na análise dos dados referentes aos problemas esperados e realmente encontrados durante o ano de estágio.

1. INÍCIO DO ANO

1.1. Análise de Correspondências Múltiplas

NUMERO	VALOR PRÓPRIO	PERCENT.	PERCENT. ACUMUL	
1	.2893	10.08	10.08	*****
2	.1565	5.45	15.53	*****
3	.0896	3.12	18.65	*****
4	.0782	2.72	21.38	*****
5	.0748	2.60	23.98	*****
6	.0673	2.34	26.32	*****
7	.0646	2.25	28.57	*****
8	.0634	2.21	30.78	*****
9	.0574	2.00	32.78	*****
10	.0571	1.99	34.77	*****
11	.0557	1.94	36.71	*****
12	.0541	1.89	38.59	*****
13	.0515	1.79	40.39	*****
14	.0505	1.76	42.15	*****

FIGURA 1 - Valores próprios, percentagens de inércia e histograma

Caracterização dos factores

1º factor

QUADRO 1 - Valores-teste das modalidades activas

ID.	V. TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
F314	-10.64	Muito/total probl	F31 DEFINIR PAPEL PROF	55.00	1
E274	-10.03	Muito/total probl	E27 ORIENT PEDAGOGICO	56.00	2
F283	-9.58	Probl/muito/total	F28 ORIENT ESCOLA	76.00	3
F183	-8.90	Probl/muito/total	F18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	55.00	4
F173	-8.50	Probl/muito/total	F17 INTEGRAR-SE ESCOLA	76.00	5
F1_3	-8.38	Muito/total probl	F1 MOTIVAR ALUNOS	92.00	6
F114	-7.92	Muito/total probl	F11 ESTABELECEER NORMAS	51.00	7
F164	-7.89	Muito/Total probl	F16 AVALIAR-SE	75.00	8
F103	-7.71	Problemático	F10 GERIR ACTIVIDADES	131.00	9
F143	-7.60	Problemático	F14 ACETITE PELOS ALUNOS	89.00	10
F3_3	-7.53	Muito/total probl	F3 METODOS DIVERSOS	77.00	11
F254	-7.40	Total probl	F25 AULAS ASSISTIDAS	80.00	12
F153	-7.38	Problemático	F15 RELAÇÃO + ALUNOS	78.00	13
F9_4	-7.37	Muito/total prob	F9 ALUNOS OCUPADOS	54.00	14
F264	-7.31	Muito probl	F26 ORIENT CIENTIFICO	44.00	15
F2_3	-7.29	Muito/total probl	F2 ADAPTAR CONTEÚDOS	69.00	16
F193	-7.06	Probl/muito/total	F19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	32.00	17
F204	-6.97	Muito/total prob	F20 ORGÃOS DE GESTÃO	22.00	18
F124	-6.90	Total probl	F12 LIDAR INDISCIPLINA	47.00	19
F8_3	-6.63	Muito probl	F8 ALUNOS APRENDAM	73.00	20
F133	-6.60	Problemático	F13 AVONIADE ALUNOS	63.00	21
F154	-6.56	Muito/total probl	F15 RELAÇÃO + ALUNOS	24.00	22
F104	-6.56	Muito/total probl	F10 GERIR ACTIVIDADES	26.00	23
F144	-6.41	Muito/total probl	F14 ACETITE PELOS ALUNOS	21.00	24
F304	-6.17	Muito probl	F30 VALORIZADO SOCIAL	69.00	25
F4_4	-5.98	Muito/total probl	F4 PREP PLANIF AULAS	63.00	26
F134	-5.88	Muito/total probl	F13 AVONIADE ALUNOS	19.00	27
F8_4	-5.71	Total prob	F8 ALUNOS APRENDAM	19.00	28

(CONT)

(CONT)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVELS	PESO	NUMERO
F203	-5.64	Probl	F20 ORÇÃOS DE GESTÃO	59.00	29
P192	-5.58	Pouco Probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS	144.00	30
F225	-5.57	Total probl	F22 VIDA PROF E PESSOAL	26.00	31
F244	-5.51	Total probl	F24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	29.00	32
F7_4	-5.47	Muito/total probl	F7 DOMINAR CONTEÚDOS	23.00	33
F265	-5.36	Total probl	F26 ORIENT CIENTIFICO	21.00	34
F293	-5.34	Probl/muito/total	F29 COLEGAS ESTAGIO	25.00	35
P123	-5.29	Muito probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	108.00	36
F7_3	-5.24	Problemático	F7 DOMINAR CONTEÚDOS	73.00	37
F292	-5.18	Pouco Probl	F29 COLEGAS ESTAGIO	104.00	38
F234	-5.05	Total probl	F23 TER TEMPO	33.00	39
F305	-4.98	Total probl	F30 VALORIZADO SOCIAL	36.00	40
F113	-4.98	Problemático	F11 ESTABELECEER NORMAS	128.00	41
F214	-4.82	Muito/total probl	F21 PAIS ALUNOS	40.00	42
F253	-4.70	Muito probl	F25 AULAS ASSISTIDAS	103.00	43
P9_3	-4.55	Problemático	P9 ALUNOS OCUPADOS	104.00	44
F213	-4.19	Problemático	F21 PAIS ALUNOS	133.00	45
F233	-3.90	Muito probl	F23 TER TEMPO	109.00	46
P6_4	-3.67	Muito probl	P6 AVALIAR ALUNOS	77.00	47
F243	-3.38	Muito probl	F24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	99.00	48
P6_3	-3.25	Problemático	P6 AVALIAR ALUNOS	135.00	49
F273	-2.86	Problemático	F27 ORIENT PEDAGOGICO	87.00	50
P4_3	-2.80	Problemático	P4 PREP PLANIF AULAS	112.00	51
F5_4	-2.76	Total probl	F5 CONSEGUIR MATERIAIS	32.00	52
F163	-2.70	Problemático	F16 AVALIAR-SE	150.00	53
F313	-2.70	Problemático	F31 DEFINIR PAPEL PROF	131.00	54
F263	-2.38	Problemático	F26 ORIENT CIENTIFICO	104.00	55
P6_5	-2.09	Total probl	P6 AVALIAR ALUNOS	18.00	56

Z O N A C E N T R A L

P122	2.55	Problemático	P12 LIDAR INDISCIPLINA	104.00	101
F7_2	2.77	Pouco Probl	F7 DOMINAR CONTEÚDOS	168.00	102
F221	3.05	Nada probl	F22 VIDA PROF E PESSOAL	41.00	103
P6_1	3.05	Nada probl	P6 AVALIAR ALUNOS	24.00	104
F5_1	3.17	Nada/pouco probl	F5 CONSEGUIR MATERIAIS	95.00	105
F232	3.24	Problemático	F23 TER TEMPO	140.00	106
P152	3.32	Pouco Probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	172.00	107
P4_1	4.04	Nada probl	P4 PREP PLANIF AULAS	18.00	108
F222	4.08	Pouco Probl	F22 VIDA PROF E PESSOAL	108.00	109
F231	4.28	Nada/pouco probl	F23 TER TEMPO	68.00	110
P301	4.33	Nada probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	18.00	111
F272	4.33	Pouco Probl	F27 ORIENT PEDAGOGICO	124.00	112
F262	4.57	Pouco Probl	F26 ORIENT CIENTIFICO	118.00	113
P142	4.75	Pouco Probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	181.00	114
P9_2	4.81	Pouco Probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	150.00	115
F7_1	4.85	Nada probl	F7 DOMINAR CONTEÚDOS	84.00	116
P111	5.45	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	33.00	117
P161	5.48	Nada probl	P16 AVALIAR-SE	23.00	118
P4_2	5.56	Pouco Probl	P4 PREP PLANIF AULAS	155.00	119
F252	5.72	Problemático	F25 AULAS ASSISTIDAS	100.00	120
F312	6.20	Pouco Probl	F31 DEFINIR PAPEL PROF	125.00	121
P6_2	6.23	Pouco Probl	P6 AVALIAR ALUNOS	95.00	122
F241	6.26	Nada/pouco probl	F24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	87.00	123
P171	6.57	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	96.00	124
P102	6.87	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	158.00	125
P101	6.87	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	33.00	126
F311	7.02	Nada probl	F31 DEFINIR PAPEL PROF	39.00	127
P162	7.04	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	101.00	128
P141	7.08	Nada probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	51.00	129
F251	7.09	Nada/pouco probl	F25 AULAS ASSISTIDAS	61.00	130
F2_1	7.21	Nada/pouco probl	F2 ADAPTAR CONTEÚDOS	109.00	131
P151	7.23	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	72.00	132
F211	7.29	Nada probl	F21 PAIS ALUNOS	67.00	133
P112	7.32	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	136.00	134
F302	7.33	Pouco Probl	F30 VALORIZADO SOCIAL	84.00	135
P9_1	7.59	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	40.00	136
F271	7.63	Nada probl	F27 ORIENT PEDAGOGICO	68.00	137

(CONT)

(CONT)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVELS	PESO	NUMERO
F261	7.69	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	51.00	138
P8_1	7.81	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	82.00	139
F291	7.82	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	207.00	140
F3_1	7.84	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS	114.00	141
P131	7.88	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	119.00	142
P1_1	7.95	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	85.00	143
P121	8.08	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	88.00	144
P181	8.57	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS	144.00	145
P201	8.61	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	110.00	146
F281	9.32	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	121.00	147
P191	9.55	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	172.00	148

QUADRO 2 - Valores-teste das modalidades das variáveis pessoais e da motivação

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVEL	PESO	NUMERO
AGR4	-3.51	desagrada	MOTIV ACTUAL	17.00	2
AGR3	-2.87	nao agrada nem desag	MOTIV ACTUAL	50.00	5
MUD2	-2.86	ficava indeciso	MUDANÇA	174.00	6
D116	-2.66	dificuldade emp	DESAGR1*	1.00	7
D1_8	-2.52	sobrecarga trab	DESAGR1*	11.00	8
MUD1	-2.29	aceitava	MUDANÇA	33.00	10
A1_5	-2.11	trans conhecimentos	AGRADA 1*	25.00	11
A1_9	-2.02	actual continua	AGRADA 1*	3.00	13
Z O N A C E N T R A L					
A1_3	2.21	rela alunos	AGRADA 1*	28.00	150
EXP3	2.36	seis-seguintes	ANOS EXPERIÊNCIA	18.00	104
AGR1	2.78	agrada muito	MOTIV ACTUAL	77.00	154
D114	3.12	falta persp prof	DESAGR1*	18.00	156
MUD3	4.27	nao aceitava	MUDANÇA	143.00	157

QUADRO 3 - Coordenadas das variáveis da imagem da profissão

COORD.	PESO	NOME DAS VARIÁVEIS	MÉDIA	DESVPAIR	NUMERO
ZONA CENTRAL					
.25	348.00	SEM PROBLEMAS	2.79	1.22	177
.26	348.00	GRATIFICANTE	4.47	1.27	178
.28	348.00	PROFISSÃO FÁCIL	10.80	3.56	180
.34	348.00	POSITIVA	5.18	1.17	190
.34	348.00	AGRADÁVEL	5.00	1.13	191
.39	348.00	IMAGEM PROFISSÃO	46.76	7.83	195

QUADRO 4 - Coordenadas das variáveis do "Eu real"

COORD.	PESO	NOME DAS VARIÁVEIS	MÉDIA	DESV PADR	NUMERO
-.41	345.00	SOMA DIFERENÇAS	71.48	27.49	1
-.40	348.00	R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGÓGICAS	2.45	1.18	2
-.36	348.00	R51 SATISFEITO COMIGO PROF	3.00	1.39	3
-.32	348.00	R50 SOU PACIENTE ALUNOS	2.26	1.11	5
-.29	347.00	R16 CONSIGO DESENV REL SOCIAIS	2.78	1.31	8
-.28	348.00	R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	2.16	1.02	9
-.26	348.00	R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	3.02	1.12	11
-.26	347.00	R33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	1.97	.97	12
-.25	347.00	R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	2.45	1.08	13
ZONA CENTRAL					
.25	348.00	R45 DESESPERADO ALUNOS NÃO PROGRIDAM	3.36	1.50	176
.30	348.00	R42 FARTO ENSINAR,	4.94	1.83	181
.31	347.00	R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	5.49	1.69	182
.31	347.00	R19 RECEIO ALUNOS	5.14	1.72	184
.31	348.00	R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	5.61	1.48	185
.32	347.00	R25 RECEIO FRACASSAR FUNÇÃO PROF	3.68	1.98	186
.32	348.00	R56 MEDO ORIENTADOR AULA	4.08	1.78	187
.33	347.00	R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	5.82	1.62	188
.33	347.00	R24 IRRITA ALUNO NÃO COMPREENDE PERGUNTA	5.91	1.34	189
.34	348.00	R8 CASTIGO ALUNOS	5.59	1.36	192
.35	348.00	R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	4.21	1.84	193
.38	348.00	R2 RECEIO DO ORIENTADOR	5.17	1.76	194
.41	347.00	R36 ALUNOS DETESTAM-ME	5.08	1.57	196
.47	348.00	R54 DESAMPARADO TURMA	4.85	1.74	197

Segundo factor

QUADRO 5 - Valores-teste das modalidades activas

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
F202	-8.74	Pouco Probl	P20 ORÇÃOS DE GESTÃO	158.00	1
F192	-7.27	Pouco Probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	144.00	2
F303	-7.26	Problemático	P30 VALORIZADO SOCIAL	142.00	3
F282	-7.03	Pouco Probl	P28 ORIENT ESCOLA	140.00	4
F182	-7.02	Pouco Probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	148.00	5
F313	-6.63	Problemático	P31 DEFINIR PAPEL PROF	131.00	6

(CONT)

(CONT)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
P132	-6.33	Pouco Probl	P13 AVONTADE ALUNOS	147.00	7
P113	-6.31	Problemático	P11 ESTABELECEER NORMAS	128.00	8
P163	-6.11	Problemático	P16 AVALIAR-SE	150.00	9
F272	-6.04	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	124.00	10
P1_2	-6.04	Problemático	P1 MOTIVAR ALUNOS	170.00	11
P8_2	-6.00	Problemático	P8 ALUNOS APRENDAM	175.00	12
F263	-5.98	Problemático	P26 ORIENT CIENTIFICO	104.00	13
P172	-5.86	Pouco Probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	177.00	14
P152	-5.84	Pouco Probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	172.00	15
F273	-5.54	Problemático	P27 ORIENT PEDAGOGICO	87.00	16
F7_2	-5.06	Pouco Probl	F7 DOMINAR CONTEÚDOS	168.00	17
F2_2	-5.02	Problemático	F2 ADAPTAR CONTEÚDOS	171.00	18
F292	-4.69	Pouco Probl	F29 COLEGAS ESTAGIO	104.00	19
F262	-4.69	Pouco Probl	F26 ORIENT CIENTIFICO	118.00	20
P142	-4.53	Pouco Probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	181.00	21
P9_3	-4.44	Problemático	P9 ALUNOS OCUPADOS	104.00	22
F252	-4.32	Problemático	F25 AULAS ASSISTIDAS	100.00	23
P122	-4.29	Problemático	P12 LIDAR INDISCIPLINA	104.00	24
F213	-4.01	Problemático	F21 PAIS ALUNOS	133.00	25
F242	-3.98	Problemático	F24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	135.00	26
P123	-3.95	Muito probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	108.00	27
P3_2	-3.66	Problemático	P3 METODOS DIVERSOS	158.00	28
F212	-3.47	Pouco Probl	F21 PAIS ALUNOS	109.00	29
F232	-3.41	Problemático	F23 TER TEMPO	140.00	30
F223	-3.00	Problemático	F22 VIDA PROF E PESSOAL	107.00	31
F5_2	-2.59	Problemático	F5 CONSEGUIR MATERIAIS	121.00	32
P102	-2.58	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	158.00	33
P6_4	-2.55	Muito probl	P6 AVALIAR ALUNOS	77.00	34
P103	-2.32	Problemático	P10 GERIR ACTIVIDADES	131.00	35
F9_2	-2.23	Pouco Probl	F9 ALUNOS OCUPADOS	150.00	36
P4_3	-2.22	Problemático	P4 FREP PLANIF AULAS	112.00	37
P4_2	-2.12	Pouco Probl	P4 FREP PLANIF AULA	155.00	38
F222	-2.09	Pouco Probl	F22 VIDA PROF E PESSOAL	108.00	39
Z O N A C E N T R A L					
F224	2.33	Muito probl	F22 VIDA PROF E PESSOAL	66.00	99
P1_1	2.37	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	85.00	100
P3_3	2.45	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	77.00	101
F214	2.66	Muito/total probl	F21 PAIS ALUNOS	40.00	102
F5_4	2.94	Total probl	F5 CONSEGUIR MATERIAIS	32.00	103
P164	3.04	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	75.00	104
P121	3.06	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	88.00	105
P8_1	3.09	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	82.00	106
P6_1	3.17	Nada probl	P6 AVALIAR ALUNOS	24.00	107
P4_4	3.25	Muito/total probl	P4 FREP PLANIF AULAS	63.00	108
F7_4	3.27	Muito/total probl	F7 DOMINAR CONTEÚDOS	23.00	109
P4_1	3.51	Nada probl	P4 FREP PLANIF AULAS	18.00	110
F301	3.69	Nada probl	F30 VALORIZADO SOCIAL	18.00	111
F291	3.71	Nada probl	F29 COLEGAS ESTAGIO	207.00	112
F254	3.76	Total probl	F25 AULAS ASSISTIDAS	80.00	113
P9_4	3.96	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	54.00	114
P101	4.05	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	33.00	115
F2_3	4.10	Muito/total probl	F2 ADAPTAR CONTEÚDOS	69.00	116
F204	4.11	Muito/total prob	F20 ORÇÃOS DE GESTÃO	22.00	117
F7_1	4.13	Nada probl	F7 DOMINAR CONTEÚDOS	84.00	118
F225	4.15	Total probl	F22 VIDA PROF E PESSOAL	26.00	119
P1_3	4.28	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	92.00	120
P111	4.28	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	33.00	121
P151	4.47	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	72.00	122
P104	4.47	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADE	26.00	123
P154	4.83	Muito/total probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	24.00	124
P141	4.87	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	51.00	125
P9_1	5.09	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	40.00	126
P171	5.17	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	96.00	127
P131	5.23	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	119.00	128
P181	5.41	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	144.00	129
P144	5.41	Muito/total probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	21.00	130

(CONT)

(CONT)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
P134	5.58	Muito/total probl	P13 AVONTADE ALUNO	19.00	131
P311	5.62	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	39.00	132
P274	5.65	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	56.00	133
P265	5.83	Total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	21.00	134
P281	5.89	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	121.00	135
P191	6.13	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLAS	172.00	136
P161	6.18	Nada probl	P16 AVALIAR-SE	23.00	137
P314	6.18	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	55.00	138
P244	6.18	Total probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	29.00	139
P305	6.45	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	36.00	140
P114	6.58	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	51.00	141
P211	6.63	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	67.00	142
P124	6.97	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	47.00	143
P234	7.01	Total probl	P23 TER TEMPO	33.00	144
P271	7.28	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	68.00	145
P261	7.35	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	51.00	146
P8_4	7.66	Total prob	P8 ALUNOS APRENDAM	19.00	147
P201	7.90	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	110.00	148

QUADRO 6 - EValores-teste das modalidades das variáveis pessoais e da motivação

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
D2_6	-2.77	estatuto	DESAGR2*	23.00	2
SEME	-2.76	sem experiência	EXPERIÊNCIA	246.00	3
EXP1	-2.76	sem experiencia	ANOS EXPERIÊNCIA	246.00	32
Z O N A C E N T R A L					
A2_4	2.00	autonomia	AGRADA 2*	18.00	150
EXP2	2.23	um-cinco anos	ANOS EXPERIÊNCIA	85.00	102
Al_1	2.43	act criativa	AGRADA 1*	54.00	152
D2_5	2.54	isolamento	DESAGR2*	8.00	153
D116	2.56	dificuldade emp	DESAGR1*	1.00	154
CCME	2.70	com experiência	EXPERIÊNCIA	103.00	156
AGR4	3.73	desagrada	MOTIV ACTUAL	17.00	157

3º factor

QUADRO 7 - Valores-teste das modalidades activas

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
P193	-7.94	Probl/muito/total	P19 RELACOES COLEGAS ESCOLA	32.00	1
P173	-6.45	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	76.00	2
P183	-6.42	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	55.00	3
P151	-5.86	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	72.00	4
P293	-5.21	Probl/muito/total	P29 COLEGAS ESTAGIO	25.00	5
P283	-5.18	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	76.00	6
P141	-4.83	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	51.00	7
P131	-4.81	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	119.00	8
P9_1	-4.59	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	40.00	9
E274	-4.52	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	56.00	10
P8_1	-4.38	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	82.00	11
P121	-4.33	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	88.00	12
P204	-4.28	Muito/total prob	P20 ORGÃOS DE GESTAO	22.00	13

(CONT)

(CONT)

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DAS VARIÁVEIS	PESO	NUMERO
P1_1	-4.17	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	85.00	14
P4_3	-3.93	Problematico	P4 PREP PLANIF AULAS	112.00	15
P225	-3.65	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	26.00	16
P5_4	-3.65	Total probl	P5 CONSEGUIR MATERIAIS	32.00	17
P311	-3.60	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	39.00	18
60_	-3.41	reponse manquante	P29 COLEGAS ESTAGIO	14.00	19
P101	-3.37	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	33.00	20
P234	-3.29	Total probl	P23 TER TEMPO	33.00	21
P223	-3.27	Problematico	P22 VIDA PROF E PESSOAL	107.00	22
P162	-3.13	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	101.00	23
P265	-3.07	Total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	21.00	24
P305	-2.86	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	36.00	25
P5_3	-2.85	Muito prob	P5 CONSEGUIR MATERIAIS	99.00	26
P203	-2.82	Probl	P20 ORGAOS DE GESTAO	59.00	27
59_	-2.81	reponse manquante	P28 ORIENT ESCOLA	13.00	28
P264	-2.80	Muito probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	44.00	29
P3_1	-2.72	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS	114.00	30
57_	-2.68	reponse manquante	P26 ORIENT CIENTIFICO	12.00	31
P112	-2.62	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	136.00	32
P2_2	-2.55	Problematico	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	171.00	33
P7_1	-2.54	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	84.00	34
P111	-2.48	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	33.00	35
56_	-2.47	reponse manquante	P25 AULAS ASSISTIDAS	6.00	36
58_	-2.40	reponse manquante	P27 ORIENT PEDAGOGICO	15.00	37
P232	-2.32	Problematico	P23 TER TEMPO	140.00	38
P243	-2.25	Muito probl	P24 BOAS CONDICoes TRAB	99.00	39
P6_3	-2.23	Problematico	P6 AVALIAR ALUNOS	135.00	40
P301	-2.16	Nada probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	18.00	41
P213	-2.15	Problematico	P21 PAIS ALUNOS	133.00	42
P292	-2.10	Pouco Probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	104.00	43
P313	-2.02	Problematico	P31 DEFINIR PAPEL PROF	131.00	44
Z O N A C E N T R A L					
P171	2.02	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	96.00	114
P233	2.09	Muito probl	P23 TER TEMPO	109.00	115
P152	2.12	Pouco Probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	172.00	116
P142	2.23	Pouco Probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	181.00	117
P6_4	2.32	Muito probl	P6 AVALIAR ALUNOS	77.00	118
P253	2.49	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	103.00	119
P302	2.50	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOC	84.00	120
P104	2.67	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	26.00	121
E231	2.86	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO	68.00	122
P123	3.18	Muito probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	108.00	123
P8_3	3.22	Muito probl	P8 ALUNOS APRENDAM	73.00	124
P124	3.30	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	47.00	125
P312	3.33	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	125.00	126
E271	3.39	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	68.00	127
P191	3.42	Nada probl	P19 RELACOES COLEGAS ESCOLA	172.00	128
P172	3.43	Pouco Probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	177.00	129
P4_2	3.45	Pouco Probl	P4 PREP PLANIF AULAS	155.00	130
P281	3.55	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	121.00	131
P221	3.77	Nada probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	41.00	132
E211	3.81	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	67.00	133
P3_3	3.92	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	77.00	134
P144	3.97	Muito/total probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	21.00	135
P241	4.15	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDICoes TRAB	87.00	136
P114	4.16	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	51.00	137
E201	4.19	Nada probl	P20 ORGAOS DE GESTAO	110.00	138
P164	4.29	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	75.00	139
P1_3	4.52	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	92.00	140
P181	4.57	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	144.00	141
P132	4.83	Pouco Probl	P13 AVONTADE ALUNOS	147.00	142
P5_1	5.15	Nada/pouco probl	P5 CONSEGUIR MATERIAIS	95.00	143
P2_3	5.31	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	69.00	144
P8_4	5.75	Total prob	P8 ALUNOS APRENDAM	19.00	145
E291	6.04	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	207.00	146
P154	6.31	Muito/total probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	24.00	147
P9_4	7.21	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	54.00	148

QUADRO 8 - Valores-teste das modalidades das variáveis pessoais e da motivação

ID.	V.TEST	NOME MODALIDADE	NOME DA VARIÁVELS	PESO	NUMERO
LETR	-3.32	letras	AREA LICENC	236.00	2
D2_4	-2.77	não trab aquipa	DESAGR1*	6.00	4
D116	-2.56	dificuldade emp	DESAGR1*	1.00	6
Z O N A C E N T R A L					
D110	3.30	desint alunos	DESAGR1*	58.00	157
CTEN	3.32	ciências	AREA LICENC	114.00	158

2. Classificação Automática

QUADRO 9- Decomposição da inércia

	INÉRCIAS		EFFECTIVOS		PESO		DISTÂNCIAS	
	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
INÉRCIA INTER-CLASSES	.3676	.3803						
INÉRCIAS INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 6	.0419	.0327	123	114	123.00	114.00	.1511	.1556
CLASSE 2 / 6	.0229	.0177	45	43	45.00	43.00	.1388	.1288
CLASSE 3 / 6	.0187	.0242	62	71	62.00	71.00	.1968	.2155
CLASSE 4 / 6	.0218	.0171	48	43	48.00	43.00	.7776	.8322
CLASSE 5 / 6	.0204	.0292	28	42	28.00	42.00	.8721	.5817
CLASSE 6 / 6	.0421	.0343	44	37	44.00	37.00	.6795	.9271
INÉRCIA TOTAL	.5355	.5355						

QUOCIENTE (INÉRCIA INTER / INÉRCIA TOTAL) : ANTES6866
DEPOIS7102

Descrição das classes

QUADRO 10- Modalidades dos problemas esperados que caracterizam as classes

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS		MODALIDADES		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA GLOBAL	MODALIDADES	DAS VARIÁVELS		
CLASSE 1 / 6							
						cc1c	114
7.35	.000	54.86	69.30	41.14	Pouco Probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P192 144
6.29	.000	53.44	61.40	37.43	Problemático	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P313 131
6.08	.000	50.68	65.79	42.29	Pouco Probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P182 148
6.02	.000	51.43	63.16	40.00	Pouco Probl	P28 ORIENT ESCOLA	P282 140
6.00	.000	49.37	68.42	45.14	Pouco Probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P202 158
5.85	.000	50.70	63.16	40.57	Problemático	P30 VALORIZADO SOCIAL	P303 142
5.69	.000	49.33	64.91	42.86	Problemático	P16 AVALIAR-SE	P163 150
5.60	.000	51.56	57.89	36.57	Problemático	P11 ESTABELECEER NORMAS	P113 128
5.27	.000	45.76	71.05	50.57	Pouco Probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P172 177

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS		
4.69	.000	54.02	41.23	24.86	Problemático	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P273	87
4.53	.000	46.26	59.65	42.00	Pouco Probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P132	147
4.34	.000	50.00	45.61	29.71	Pouco Probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P292	104
4.04	.000	46.77	50.88	35.43	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P272	124
4.04	.000	42.54	67.54	51.71	Pouco Probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P142	181
3.85	.000	42.69	64.04	48.86	Problemático	P2 ADAPTAR CONTEÚDOS	P2_2	171
3.78	.000	42.29	64.91	50.00	Problemático	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_2	175
3.69	.000	42.35	63.16	48.57	Problemático	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_2	170
3.60	.000	47.12	42.98	29.71	Problemático	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_3	104
3.54	.000	41.86	63.16	49.14	Pouco Probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P152	172
3.31	.000	43.61	50.88	38.00	Problemático	P21 PAIS ALUNOS	P213	133
3.15	.001	41.07	60.53	48.00	Pouco Probl	P7 DOMINAR CONTEÚDOS	P7_2	168
3.12	.001	45.19	41.23	29.71	Problemático	P26 ORIENT CIENTIFICO	P263	104
3.01	.001	44.44	42.11	30.86	Muito probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P123	108
2.99	.001	41.14	57.02	45.14	Problemático	P3 METODOS DIVERSOS	P3_2	158
2.89	.002	43.22	44.74	33.71	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P262	118
2.69	.004	41.48	49.12	38.57	Problemático	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P242	135
2.38	.009	42.31	38.60	29.71	Problemático	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P122	104
-2.46	.007	13.89	4.39	10.29	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P305	36
-2.46	.007	5.56	.88	5.14	Nada probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P301	18
-2.48	.007	12.50	3.51	9.14	Probl/muito/total	P19 RELAÇÕES COLEGAS	P193	32
-2.50	.006	21.18	15.79	24.29	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_1	85
-2.50	.006	22.94	21.93	31.14	Nada/pouco probl	P2 ADAPTAR CONTEÚDOS	P2_1	109
-2.59	.005	8.33	1.75	6.86	Muito/total probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P154	24
-2.59	.005	5.26	.88	5.43	Total probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_4	19
-2.63	.004	22.81	22.81	32.57	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_1	114
-2.82	.002	7.69	1.75	7.43	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P104	26
-2.84	.002	4.76	.88	6.00	Muito/total probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P144	21
-2.84	.002	4.76	.88	6.00	Total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P265	21
-2.96	.002	4.55	.88	6.29	Muito/total probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P204	22
-3.01	.001	14.81	7.02	15.43	Muito/total probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_4	54
-3.06	.001	9.09	2.63	9.43	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P101	33
-3.10	.001	14.55	7.02	15.71	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P314	55
-3.12	.001	12.77	5.26	13.43	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124	47
-3.15	.001	6.90	1.75	8.29	Total probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P244	29
-3.21	.001	16.67	10.53	20.57	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P151	72
-3.22	.001	25.60	46.49	59.14	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P291	207
-3.27	.001	17.86	13.16	24.00	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEÚDOS	P7_1	84
-3.27	.001	17.86	13.16	24.00	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P302	84
-3.30	.000	18.18	14.04	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P121	88
-3.33	.000	.00	.00	5.43	Muito/total probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P134	19
-3.51	.000	20.17	21.05	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131	119
-3.65	.000	7.69	2.63	11.14	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P311	39
-3.74	.000	17.82	15.79	28.86	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	P162	101
-3.77	.000	.00	.00	6.57	Nada probl	P16 AVALIAR-SE	P161	23
-3.88	.000	9.80	4.39	14.57	Nada probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P141	51
-3.92	.000	10.71	5.26	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P274	56
-4.11	.000	3.03	.88	9.43	Total probl	P23 TER TEMPO	P234	33
-4.22	.000	5.00	1.75	11.43	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_1	40
-4.28	.000	7.84	3.51	14.57	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114	51
-4.75	.000	.00	.00	9.43	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P111	33
-5.06	.000	12.50	10.53	27.43	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P171	96
-5.47	.000	14.05	14.91	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281	121
-5.57	.000	15.97	20.18	41.14	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS	P181	144
-5.91	.000	17.44	26.32	49.14	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS DA ESCOLA	P191	172
-6.23	.000	.00	.00	14.57	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P261	51
-6.38	.000	2.99	1.75	19.14	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	P211	67
-6.91	.000	1.47	.88	19.43	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P271	68
-6.95	.000	8.18	7.89	31.43	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P201	110

(CONT)

(CONT)

V. TEST	PROBA	PERCENTAGENS				MODALIDADES		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS			
12.29 CLASSE 2 / 6								cc2c	43
4.21	.000	29.41	46.51	19.43	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P271	68	
3.92	.000	27.40	46.51	20.86	Muito probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_3	73	
3.92	.000	28.36	44.19	19.14	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	P211	67	
3.88	.000	22.31	62.79	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281	121	
3.55	.000	20.14	67.44	41.14	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P181	144	
3.44	.000	26.09	41.86	19.71	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEÚDOS	P2_3	69	
3.39	.000	21.82	55.81	31.43	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P201	110	
3.09	.001	18.02	72.09	49.14	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P191	172	
2.87	.002	25.93	32.56	15.43	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_4	54	
2.75	.003	16.43	79.07	59.14	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P291	207	
2.75	.003	22.67	39.53	21.43	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	P164	75	
2.71	.003	20.83	46.51	27.43	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P171	96	
2.42	.008	20.00	44.19	27.14	Nada/pouco probl	P5 CONSEGUIR MATERIAIS	P5_1	95	
-2.36	.009	6.77	20.93	38.00	Problemático	P21 PAIS ALUNOS	P213	133	
-2.66	.004	1.82	2.33	15.71	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P183	55	
-2.87	.002	3.53	6.98	24.29	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_1	85	
-3.00	.001	2.63	4.65	21.71	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	P283	76	
20.29 CLASSE 3 / 6								cc3c	71
5.60	.000	32.56	78.87	49.14	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS	P191	172	
5.46	.000	34.72	70.42	41.14	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P181	144	
5.09	.000	38.61	54.93	28.86	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	P162	101	
4.94	.000	35.20	61.97	35.71	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P312	125	
4.83	.000	33.82	64.79	38.86	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P112	136	
4.68	.000	31.65	70.42	45.14	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P102	158	
4.65	.000	28.50	83.10	59.14	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P291	207	
4.59	.000	39.29	46.48	24.00	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P302	84	
4.53	.000	35.09	56.34	32.57	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_1	114	
4.32	.000	36.00	50.70	28.57	Problemático	P25 AULAS ASSISTIDAS	P252	100	
4.29	.000	34.86	53.52	31.14	Nada/pouco probl	P2 ADAPTAR CONTEÚDOS	P2_1	109	
3.94	.000	36.47	43.66	24.29	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_1	85	
3.77	.000	30.00	63.38	42.86	Pouco Probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_2	150	
3.43	.000	36.11	36.62	20.57	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P151	72	
3.26	.001	32.63	43.66	27.14	Pouco Probl	P6 AVALIAR ALUNOS	P6_2	95	
3.13	.001	30.25	50.70	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131	119	
2.91	.002	31.25	42.25	27.43	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P171	96	
2.89	.002	26.52	67.61	51.71	Pouco Probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P142	181	
2.83	.002	29.03	50.70	35.43	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P272	124	
2.74	.003	28.93	49.30	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281	121	
2.70	.003	31.71	36.62	23.43	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_1	82	
2.58	.005	30.68	38.03	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P121	88	
2.40	.008	28.85	42.25	29.71	Problemático	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P122	104	
2.38	.009	27.97	46.48	33.71	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P262	118	
-2.39	.008	10.39	11.27	22.00	Muito probl	P6 AVALIAR ALUNOS	P6_4	77	
-2.44	.007	.00	.00	6.00	Muito/total probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P144	21	
-2.53	.006	.00	.00	6.29	Muito/total prob	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P204	22	
-2.55	.005	6.38	4.23	13.43	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124	47	
-2.58	.005	5.00	2.82	11.43	Muito/total probl	P21 PAIS ALUNOS	P214	40	
-2.69	.004	7.94	7.04	18.00	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_4	63	
-2.70	.004	.00	.00	6.86	Muito/total probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P154	24	
-2.70	.003	9.21	9.86	21.71	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P173	76	
-2.78	.003	.00	.00	7.14	Probl/muito/total	P29 COLEGAS ESTAGIO	P293	25	
-2.83	.002	12.21	22.54	37.43	Problemático	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P313	131	
-2.86	.002	.00	.00	7.43	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P104	26	
-2.86	.002	4.55	2.82	12.57	Muito probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P264	44	
-3.06	.001	7.25	7.04	19.71	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P304	69	
-3.16	.001	12.16	25.35	42.29	Pouco Probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P182	148	
-3.56	.000	8.65	12.68	29.71	Pouco Probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P292	104	
-3.56	.000	4.76	4.23	18.00	Problemático	P13 AVONTADE ALUNOS	P133	63	
-3.57	.000	3.64	2.82	15.71	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P183	55	
-3.57	.000	10.16	18.31	36.57	Problemático	P11 ESTABELECEER NORMAS	P113	128	
-3.58	.000	.00	.00	10.29	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P305	36	

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS				MODALIDADES	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/	MOD	MOD/CLA	GLOBAL					
20.29 CLASSE 3 / 6										
								cc3c	71	
-3.73	.000	9.92	18.31	37.43	Problemático	P10 GERIR ACTIVIDADES		P103	131	
-3.78	.000	8.33	12.68	30.86	Muito probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA		P123	108	
-3.87	.000	1.96	1.41	14.57	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS		P114	51	
-3.87	.000	5.26	5.63	21.71	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA		P283	76	
-3.93	.000	5.19	5.63	22.00	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS		P3_3	77	
-4.17	.000	1.79	1.41	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO		P274	56	
-4.41	.000	9.03	18.31	41.14	Pouco Probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA		P192	144	
-4.60	.000	2.74	2.82	20.86	Muito probl	P8 ALUNOS APRENDAM		P8_3	73	
-4.69	.000	.00	.00	15.43	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS		P9_4	54	
-4.71	.000	2.67	2.82	21.43	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE		P164	75	
-4.75	.000	.00	.00	15.71	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF		P314	55	
-4.87	.000	2.56	2.82	22.29	Problemático	P15 RELAÇÃO + ALUNOS		P153	78	
-4.89	.000	1.45	1.41	19.71	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEÚDOS		P2_3	69	
-4.97	.000	2.50	2.82	22.86	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS		P254	80	
-4.99	.000	3.37	4.23	25.43	Problemático	P14 ACEITE PELOS ALUNOS		P143	89	
-5.59	.000	2.17	2.82	26.29	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS		P1_3	92	
12.29 CLASSE 4 / 6										
								cc4c	43	
7.46	.000	32.73	83.72	31.43	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO		P201	110	
7.40	.000	63.64	48.84	9.43	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES		P101	33	
7.31	.000	30.58	86.05	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA		P281	121	
7.03	.000	55.00	51.16	11.43	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS		P9_1	40	
6.81	.000	47.06	55.81	14.57	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO		P261	51	
6.81	.000	47.06	55.81	14.57	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS		P141	51	
6.74	.000	53.85	48.84	11.14	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF		P311	39	
6.69	.000	29.41	81.40	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS		P131	119	
6.66	.000	39.71	62.79	19.43	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO		P271	68	
6.50	.000	34.09	69.77	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA		P121	88	
6.15	.000	34.15	65.12	23.43	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM		P8_1	82	
6.05	.000	36.11	60.47	20.57	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS		P151	72	
5.98	.000	32.94	65.12	24.29	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS		P1_1	85	
5.59	.000	22.09	88.37	49.14	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA		P191	172	
5.36	.000	36.07	51.16	17.43	Nada/pouco probl	P25 AULAS ASSISTIDAS		P251	61	
5.35	.000	48.48	37.21	9.43	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS		P111	33	
5.32	.000	34.33	53.49	19.14	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS		P211	67	
5.17	.000	56.52	30.23	6.57	Nada probl	P16 AVALIAR-SE		P161	23	
4.39	.000	26.04	58.14	27.43	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA		P171	96	
4.34	.000	27.38	53.49	24.00	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEÚDOS		P7_1	84	
4.22	.000	21.53	72.09	41.14	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA		P181	144	
3.87	.000	17.87	86.05	59.14	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO		P291	207	
3.87	.000	22.81	60.47	32.57	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS		P3_1	114	
3.85	.000	50.00	20.93	5.14	Nada probl	P30 VALORIZADO SOCIAL		P301	18	
3.81	.000	23.76	55.81	28.86	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE		P162	101	
3.77	.000	22.94	58.14	31.14	Nada/pouco probl	P2 ADAPTAR CONTEÚDOS		P2_1	109	
3.61	.000	41.67	23.26	6.86	Nada probl	P6 AVALIAR ALUNOS		P6_1	24	
3.43	.000	23.16	51.16	27.14	Pouco Probl	P6 AVALIAR ALUNOS		P6_2	95	
2.97	.001	22.62	44.19	24.00	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL		P302	84	
2.82	.002	21.84	44.19	24.86	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB		P241	87	
2.77	.003	23.53	37.21	19.43	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO		P231	68	
2.57	.005	18.38	58.14	38.86	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS		P112	136	
-2.49	.006	3.95	6.98	21.71	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA		P173	76	
-2.53	.006	3.90	6.98	22.00	Muito probl	P6 AVALIAR ALUNOS		P6_4	77	
-2.55	.005	5.50	13.95	31.14	Muito probl	P23 TER TEMPO		P233	109	
-2.61	.004	1.85	2.33	15.43	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS		P9_4	54	
-2.66	.004	1.82	2.33	15.71	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF		P314	55	
-2.71	.003	1.79	2.33	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO		P274	56	
-2.77	.003	7.06	27.91	48.57	Problemático	P1 MOTIVAR ALUNOS		P1_2	170	
-2.81	.003	5.93	18.60	38.57	Problemático	P6 AVALIAR ALUNOS		P6_3	135	
-2.87	.002	.00	.00	12.57	Muito probl	P26 ORIENT CIENTIFICO		P264	44	
-2.87	.002	2.74	4.65	20.86	Problemático	P7 DOMINAR CONTEÚDOS		P7_3	73	
-3.01	.001	.00	.00	13.43	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA		P124	47	
-3.16	.001	3.26	6.98	26.29	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS		P1_3	92	
-3.18	.001	3.85	9.30	29.71	Pouco Probl	P29 COLEGAS ESTAGIO		P292	104	

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS		
12.29 CLASSE 4 / 6								cc4c 43
-3.27	.001	5.44	18.60	42.00	Pouco Probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P132	147
-3.27	.001	1.45	2.33	19.71	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEÚDOS	P2_3	69
-3.27	.001	1.45	2.33	19.71	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P304	69
-3.37	.000	.00	.00	15.71	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P183	55
-3.45	.000	4.93	16.28	40.57	Problemático	P30 VALORIZADO SOCIAL	P303	142
-3.49	.000	4.51	13.95	38.00	Problemático	P21 PAIS ALUNOS	P213	133
-3.54	.000	.00	.00	16.86	Probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P203	59
-3.56	.000	1.32	2.33	21.71	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	P283	76
-3.59	.000	2.91	6.98	29.43	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P253	103
-3.60	.000	1.30	2.33	22.00	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_3	77
-3.63	.000	2.88	6.98	29.71	Problemático	P26 ORIENT CIENTIFICO	P263	104
-3.71	.000	.00	.00	18.00	Problemático	P13 AVONTADE ALUNOS	P133	63
-4.07	.000	4.43	16.28	45.14	Pouco Probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P202	158
-4.07	.000	1.12	2.33	25.43	Problemático	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P143	89
-4.10	.000	.00	.00	20.86	Muito probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_3	73
-4.11	.000	1.92	4.65	29.71	Problemático	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_3	104
-4.14	.000	4.00	13.95	42.86	Problemático	P16 AVALIAR-SE	P163	150
-4.18	.000	.00	.00	21.43	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	P164	75
-4.22	.000	3.05	9.30	37.43	Problemático	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P313	131
-4.26	.000	1.85	4.65	30.86	Muito probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P123	108
-4.30	.000	.00	.00	22.29	Problemático	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P153	78
-4.63	.000	.00	.00	24.86	Problemático	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P273	87
-4.65	.000	2.29	6.98	37.43	Problemático	P10 GERIR ACTIVIDADES	P103	131
-4.71	.000	2.78	9.30	41.14	Pouco Probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P192	144
-4.98	.000	2.14	6.98	40.00	Pouco Probl	P28 ORIENT ESCOLA	P282	140
-6.08	.000	.00	.00	36.57	Problemático	P11 ESTABELECEER NORMAS	P113	128
12.00 CLASSE 5 / 6								cc5c 42
6.77	.000	59.38	45.24	9.14	Probl/muito/total	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P193	32
6.63	.000	36.84	66.67	21.71	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	P283	76
6.61	.000	43.64	57.14	15.71	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P183	55
6.53	.000	42.86	57.14	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P274	56
5.59	.000	32.89	59.52	21.71	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P173	76
5.56	.000	30.34	64.29	25.43	Problemático	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P143	89
5.48	.000	32.05	59.52	22.29	Problemático	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P153	78
5.37	.000	59.09	30.95	6.29	Muito/total prob	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P204	22
4.98	.000	52.00	30.95	7.14	Probl/muito/total	P29 COLEGAS ESTAGIO	P293	25
4.62	.000	31.75	47.62	18.00	Problemático	P13 AVONTADE ALUNOS	P133	63
4.61	.000	22.90	71.43	37.43	Problemático	P10 GERIR ACTIVIDADES	P103	131
4.14	.000	39.39	30.95	9.43	Total probl	P23 TER TEMPO	P234	33
4.02	.000	47.62	23.81	6.00	Total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P265	21
3.99	.000	26.25	50.00	22.86	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P254	80
3.65	.000	31.82	33.33	12.57	Muito probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P264	44
3.46	.000	38.46	23.81	7.43	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P225	26
3.01	.001	30.56	26.19	10.29	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P305	36
2.96	.002	23.29	40.48	20.86	Muito probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_3	73
2.89	.002	25.45	33.33	15.71	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P314	55
2.81	.002	23.19	38.10	19.71	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P304	69
2.80	.003	20.19	50.00	29.71	Problemático	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_3	104
2.46	.007	19.23	47.62	29.71	Pouco Probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P292	104
2.41	.008	22.22	33.33	18.00	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_4	63
-2.41	.008	4.60	9.52	24.86	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P241	87
-2.41	.008	1.96	2.38	14.57	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P141	51
-2.45	.007	5.50	14.29	31.14	Nada/pouco probl	P2 ADAPTAR CONTEÚDOS	P2_1	109
-2.52	.006	6.43	21.43	40.00	Pouco Probl	P28 ORIENT ESCOLA	P282	140
-2.59	.005	2.94	4.76	19.43	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO	P231	68
-2.65	.004	5.26	14.29	32.57	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_1	114
-2.67	.004	3.66	7.14	23.43	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_1	82
-2.73	.003	5.88	19.05	38.86	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P112	136
-2.82	.002	4.63	11.90	30.86	Pouco Probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P222	108
-2.87	.002	1.64	2.38	17.43	Nada/pouco probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P251	61
-3.05	.001	6.40	26.19	49.14	Pouco Probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P152	172
-3.08	.001	4.80	14.29	35.71	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P312	125

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS		MODALIDADES		CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL					
12.00 CLASSE 5 / 6							cc5c	42	
-3.13	.001	1.49	2.38	19.14	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	P211	67	
-3.14	.001	.00	.00	14.57	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P261	51	
-3.17	.001	1.47	2.38	19.43	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P271	68	
-3.46	.000	5.16	19.05	44.29	Pouco Probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_2	155	
-3.53	.000	4.76	16.67	42.00	Pouco Probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P132	147	
-3.75	.000	5.52	23.81	51.71	Pouco Probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P142	181	
-3.81	.000	1.19	2.38	24.00	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P302	84	
-4.26	.000	1.04	2.38	27.43	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P171	96	
-4.30	.000	2.42	7.14	35.43	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P272	124	
-4.33	.000	3.80	14.29	45.14	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P102	158	
-4.41	.000	1.00	2.38	28.57	Problemático	P25 AULAS ASSISTIDAS	P252	100	
-4.54	.000	1.69	4.76	33.71	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P262	118	
-4.85	.000	3.49	14.29	49.14	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P191	172	
-5.38	.000	.00	.00	31.43	Nada probl	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P201	110	
-5.48	.000	1.39	4.76	41.14	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P181	144	
-5.76	.000	.00	.00	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281	121	
-6.99	.000	1.93	9.52	59.14	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P291	207	
10.57 CLASSE 6 / 6							cc6c	37	
7.95	.000	47.27	70.27	15.71	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P314	55	
7.64	.000	46.30	67.57	15.43	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_4	54	
7.48	.000	47.06	64.86	14.57	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114	51	
7.18	.000	78.95	40.54	5.43	Total prob	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_4	19	
7.01	.000	46.81	59.46	13.43	Total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124	47	
6.86	.000	66.67	43.24	6.86	Muito/total probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P154	24	
6.59	.000	61.54	43.24	7.43	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P104	26	
6.53	.000	30.43	75.68	26.29	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_3	92	
6.33	.000	66.67	37.84	6.00	Muito/total probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P144	21	
6.20	.000	32.47	67.57	22.00	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_3	77	
5.58	.000	30.67	62.16	21.43	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	P164	75	
5.22	.000	33.93	51.35	16.00	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P274	56	
4.81	.000	28.99	54.05	19.71	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEÚDOS	P2_3	69	
4.43	.000	41.38	32.43	8.29	Total probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P244	29	
4.04	.000	47.37	24.32	5.43	Muito/total probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P134	19	
3.71	.000	23.68	48.65	21.71	Probl/muito/total	P28 ORIENT ESCOLA	P283	76	
3.66	.000	25.40	43.24	18.00	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_4	63	
3.65	.000	29.55	35.14	12.57	Muito probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P264	44	
3.58	.000	39.13	24.32	6.57	Muito/total probl	P7 DOMINAR CONTEÚDOS	P7_4	23	
3.37	.000	30.56	29.73	10.29	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P305	36	
3.32	.000	23.19	43.24	19.71	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P304	69	
3.15	.001	30.30	27.03	9.43	Total probl	P23 TER TEMPO	P234	33	
3.14	.001	21.25	45.95	22.86	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P254	80	
2.74	.003	20.55	40.54	20.86	Problemático	P7 DOMINAR CONTEÚDOS	P7_3	73	
2.62	.004	31.82	18.92	6.29	Muito/total prob	P20 ORGÃOS DE GESTÃO	P204	22	
2.53	.006	21.82	32.43	15.71	Probl/muito/total	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P183	55	
2.45	.007	17.48	48.65	29.43	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P253	103	
2.36	.009	19.18	37.84	20.86	Muito probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_3	73	
-2.34	.010	.00	.00	11.14	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P311	39	
-2.35	.009	6.40	29.73	49.14	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P191	172	
-2.35	.009	6.40	29.73	49.14	Pouco Probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P152	172	
-2.35	.009	3.57	8.11	24.00	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P302	84	
-2.38	.009	.00	.00	11.43	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_1	40	
-2.76	.003	4.93	18.92	40.57	Problemático	P30 VALORIZADO SOCIAL	P303	142	
-2.76	.003	4.58	16.22	37.43	Problemático	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P313	131	
-2.77	.003	3.16	8.11	27.14	Pouco Probl	P6 AVALIAR ALUNOS	P6_2	95	
-2.81	.002	4.13	13.51	34.57	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281	121	
-2.87	.002	.00	.00	14.57	Nada probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P141	51	
-2.94	.002	5.06	21.62	45.14	Problemático	P3 METODOS DIVERSOS	P3_2	158	
-2.96	.002	4.00	13.51	35.71	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P312	125	
-3.00	.001	3.51	10.81	32.57	Nada/pouco probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_1	114	
-3.14	.001	3.39	10.81	33.71	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P262	118	
-3.18	.001	3.36	10.81	34.00	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131	119	
-3.27	.001	.00	.00	17.43	Nada/pouco probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P251	61	

(CONT)

(CONT')

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS		
10.57 CLASSE 6 / 6							cc6c	37
-3.35	.000	3.23	10.81	35.43	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P272	124
-3.36	.000	1.22	2.70	23.43	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_1	82
-3.40	.000	4.97	24.32	51.71	Pouco Probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P142	181
-3.45	.000	2.00	5.41	28.57	Problemático	P25 AULAS ASSISTIDAS	P252	100
-3.47	.000	1.18	2.70	24.29	Nada/pouco probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_1	85
-3.55	.000	1.15	2.70	24.86	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P241	87
-3.61	.000	3.87	16.22	44.29	Pouco Probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_2	155
-3.68	.000	.00	.00	20.57	Nada probl	P15 RELAÇÃO + ALUNOS	P151	72
-3.68	.000	4.17	18.92	48.00	Pouco Probl	P7 DOMINAR CONTEÚDOS	P7_2	168
-3.75	.000	4.12	18.92	48.57	Problemático	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_2	170
-3.93	.000	4.00	18.92	50.00	Problemático	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_2	175
-4.04	.000	.99	2.70	28.86	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	P162	101
-4.14	.000	.96	2.70	29.71	Problemático	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P122	104
-4.24	.000	.00	.00	25.14	Nada/pouco probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P121	88
-4.26	.000	2.67	10.81	42.86	Pouco Probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_2	150
-4.69	.000	1.47	5.41	38.86	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P112	136
-4.97	.000	1.90	8.11	45.14	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P102	158

QUADRO 11 - Modalidades das variáveis pessoais e da motivação que caracterizam as classes

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES		IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	DAS VARIÁVEIS		
12.29 CLASSE 4 / 6							cc4c	43
2.38	.009	19.42	46.51	29.43	com experiência	EXPERIÊNCIA	COME	103
-2.67	.004	8.94	51.16	70.29	sem experiência	EXPERIÊNCIA	SEME	246
12.00 CLASSE 5 / 6							cc5c	42
3.06	.001	15.68	88.10	67.43	letras	AREA LICENC	LETR	236
2.89	.002	46.15	14.29	3.71	desafios	AGRADA 1*	A1_8	13
-3.06	.001	4.39	11.90	32.57	ciências	AREA LICENC	CIEN	114
10.57 CLASSE 6 / 6							cc6c	37
2.59	.005	22.22	32.43	15.43	act criativa	AGRADA 1*	A1_1	54
2.34	.010	16.67	51.35	32.57	ciências	AREA LICENC	CIEN	114
-2.34	.010	7.63	48.65	67.43	letras	AREA LICENC	LETR	236

QUADRO 12 - Variáveis do "Eu real" que caracterizam as classes

V.TEST	PROBA	MÉDIAS		DESV. PADRÃO		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS NOME	IDEN
		CLASSE	GERAL	CLASSE	GERAL		
CLASSE 1 / 6 (PESO = 114.00 EFECTIVOS = 114) cc1c							
3.05	.001	3.01	2.64	1.48	1.58	103.R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	RE41
2.97	.001	2.39	2.16	.92	1.02	111.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
2.91	.002	3.46	3.13	1.24	1.47	108.R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	RE46
2.73	.003	2.68	2.45	1.13	1.08	99.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
2.66	.004	2.32	2.08	1.16	1.16	119.R57 IMPORTANTE DISCIPLINA	RE57
2.57	.005	2.69	2.44	1.25	1.30	84.R22 RESPON ALUNOS NÃO PROGRIDEM	RE22
2.45	.007	2.11	1.92	.98	1.02	102.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
2.37	.009	2.58	2.33	1.34	1.34	117.R55 IMPORTA MANIER DIGNIDADE	RE55
-2.52	.006	5.61	5.89	1.49	1.43	80.R18 INCAPAZ TRAB ALUNO DEFEC	RE18
CLASSE 2 / 6 (PESO = 43.00 EFECTIVOS = 43) cc2c							
3.91	.000	3.12	2.33	1.76	1.40	65.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	RE_3
3.19	.001	3.64	3.00	1.39	1.39	113.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
2.59	.005	6.43	5.82	1.28	1.62	91.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
2.49	.006	2.50	2.10	1.30	1.10	121.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
2.48	.007	2.71	2.23	1.71	1.35	90.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
-2.71	.003	2.90	3.68	1.90	1.98	87.R25 RECEIO FRACASSAR FUNÇÃO PROF	RE25
CLASSE 3 / 6 (PESO = 71.00 EFECTIVOS = 71) cc3c							
4.28	.000	5.64	4.85	1.36	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
3.88	.000	5.74	5.08	1.18	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
3.51	.000	4.43	3.68	1.84	1.98	87.R25 RECEIO FRACASSAR FUNÇÃO PROF	RE25
3.34	.000	6.41	5.89	.98	1.43	80.R18 INCAPAZ TRAB ALUNO DEFEC	RE18
3.28	.001	4.86	4.21	1.78	1.84	106.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
3.25	.001	5.74	5.14	1.42	1.72	81.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
3.03	.001	5.74	5.17	1.43	1.76	64.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
3.00	.001	6.03	5.59	.91	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
2.95	.002	3.83	3.36	1.60	1.50	107.R45 DESESP. ALUNOS NÃO PROGRIDAM	RE45
2.71	.003	6.47	6.11	.87	1.25	122.R60 NÃO SUPORTO MUITAS PERG.	RE60
2.44	.007	6.26	5.91	1.09	1.34	86.R24 IRRITA ALUNO NÃO COMPREENDE PERG.	RE24
2.41	.008	5.93	5.49	1.41	1.69	82.R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
2.35	.009	6.23	5.82	1.32	1.62	91.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
-2.34	.010	2.24	2.64	1.37	1.58	103.R41 DEVER AVALIAR ALUNOS	RE41
-2.40	.008	1.97	2.26	.86	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
-2.55	.005	2.71	3.02	1.08	1.12	105.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
-3.11	.001	2.06	2.45	.97	1.18	109.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
-3.39	.000	2.50	3.00	1.11	1.39	113.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
-3.50	.000	2.04	2.45	.91	1.08	99.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
-4.28	.000	3.20	3.73	1.01	1.15	76.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	RE14
CLASSE 4 / 6 (PESO = 43.00 EFECTIVOS = 43) cc4c							
4.64	.000	6.00	4.85	1.48	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54
3.60	.000	6.37	5.61	.97	1.48	75.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
3.41	.000	6.26	5.59	1.12	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
3.23	.001	5.93	5.14	1.63	1.72	81.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
3.15	.001	6.51	5.91	.82	1.34	86.R24 IRRITA ALUNO NÃO COMPREENDE PERGRE24	RE24
3.09	.001	5.02	4.21	1.97	1.84	106.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
3.06	.001	5.77	5.08	1.43	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
2.95	.002	4.84	4.08	2.01	1.78	118.R56 MEDO ORIENTADOR ALLA	RE56
2.92	.002	4.51	3.68	2.29	1.98	87.R25 RECEIO FRACASSAR FUNÇÃO PROF	RE25
2.90	.002	5.70	4.94	1.71	1.83	104.R42 PARTO ENSINAR	RE42
2.78	.003	6.12	5.48	1.45	1.61	114.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52
2.77	.003	6.21	5.61	1.37	1.52	101.R39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	RE39
2.77	.003	5.44	4.73	1.62	1.80	67.R5 COLEGAS AJUDAR-ME PROB PROF	RE_5
2.41	.008	6.07	5.49	1.61	1.69	82.R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
-2.50	.006	3.33	3.92	1.58	1.66	72.R10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	RE10

(CONT')

V. TEST	PROBA	MÉDIAS		DESV. PADRÃO		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS	
		CLASSE	GERAL	CLASSE	GERAL	NOME	IDEN
		CLASSE 4 / 6		(PESO = 43.00		EFFECTIVOS = 43)	
						cc4c	
-2.59	.005	2.60	3.02	1.37	1.12	105.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
-2.79	.003	2.58	3.07	1.13	1.24	120.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
-2.98	.001	1.49	1.92	1.04	1.02	102.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
-3.13	.001	1.63	2.23	1.10	1.35	90.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
-3.15	.001	1.70	2.33	1.25	1.40	65.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	RE_3
-3.38	.000	1.72	2.26	.95	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
-3.58	.000	1.91	2.66	.96	1.47	96.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
-3.58	.000	1.49	2.12	.82	1.24	93.R31 ACEITO ALUNO COMO E	RE31
-3.65	.000	2.09	2.78	1.31	1.31	78.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIALS	RE16
-3.68	.000	1.88	2.45	.95	1.08	99.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
-3.77	.000	1.51	2.10	1.00	1.10	121.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
-3.83	.000	1.53	2.23	.95	1.27	94.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
-3.91	.000	1.70	2.48	.90	1.40	97.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
-3.94	.000	2.88	3.82	1.71	1.66	73.R11 NÃO INCOMO ALUNO DIZ MAL DE MIM	RE11
-4.47	.000	1.35	1.97	.61	.97	95.R33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	RE33
-4.59	.000	2.09	3.00	1.18	1.39	113.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
-4.75	.000	1.47	2.16	.76	1.02	111.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
-5.69	.000	1.49	2.45	.69	1.18	109.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
		CLASSE 5 / 6		(PESO = 42.00		EFFECTIVOS = 42)	
						cc5c	
3.45	.000	3.43	2.78	.85	1.31	78.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIALS	RE16
3.01	.001	2.74	2.26	.98	1.11	112.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
2.72	.003	3.24	2.61	1.90	1.59	110.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR	RE48
-2.40	.008	5.12	5.59	1.55	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
-2.63	.004	2.79	3.36	1.28	1.50	107.R45 DESESP ALUNOS NÃO PROGRIDAM	RE45
-2.76	.003	4.81	5.49	1.78	1.69	82.R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
-3.19	.001	4.93	5.61	1.62	1.48	75.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
-3.36	.000	3.21	4.08	1.85	1.78	118.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
-3.45	.000	4.00	4.85	1.45	1.69	77.R15 INCOMO ADVERTÊNCIAS ORIENTADOR	RE15
-3.91	.000	3.17	4.21	1.66	1.84	106.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
-3.94	.000	4.19	5.08	1.45	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
-4.78	.000	3.95	5.17	1.75	1.76	64.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-7.06	.000	4.17	5.82	2.00	1.62	91.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
		CLASSE 6 / 6		(PESO= 37.00		EFFECTIVOS = 37)	
						cc6c	
4.44	.000	3.27	2.45	1.64	1.18	109.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
3.16	.001	3.38	2.66	1.95	1.47	96.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
2.99	.001	3.65	3.00	1.46	1.39	113.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
2.73	.003	4.22	3.73	.93	1.15	76.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	RE14
2.67	.004	3.49	3.02	1.00	1.12	105.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
2.61	.005	4.59	3.92	1.65	1.66	72.R10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	RE10
-2.60	.005	4.81	5.46	1.56	1.60	66.R4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	RE_4
-2.92	.002	4.11	4.94	2.12	1.83	104.R42 FARTO ENSINAR	RE42
-3.08	.001	4.68	5.49	1.83	1.69	82.R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
-3.12	.001	3.22	4.08	1.63	1.78	118.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
-3.18	.001	5.24	5.91	1.58	1.34	86.R24 IRRITA ALUNO NÃOCOMPREENDE PERG	RE24
-3.28	.001	3.81	4.73	2.08	1.80	67.R5 COLEGAS AJUDAR-ME PROB PROF	RE_5
-3.29	.000	4.27	5.17	1.97	1.76	64.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-3.46	.000	3.22	4.21	1.49	1.84	106.R44 RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
-3.67	.000	4.19	5.08	1.64	1.57	98.R36 ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
-3.93	.000	4.08	5.14	1.75	1.72	81.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
-4.22	.000	2.38	3.68	1.57	1.98	87.R25 RECEIO FRACASSAR FUNÇÃO PROF	RE25
-4.55	.000	2.30	3.36	1.23	1.50	107.R45 DESESPERADO ALUNOS NÃO PROGRID	RE45
-4.58	.000	4.62	5.59	1.58	1.36	70.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8
-6.44	.000	3.11	4.85	1.41	1.74	116.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54

2.FIM DO ANO

QUADRO - Causas a que são atribuídos os problemas enfrentados (2ª e 3ª escolha)

	EFFECTIVOS			HISTOGRAMA DOS PESOS
	ABSOLU	%/TOTAL	%/EXPR.	
. CAUSA 2ª				
C2_1 - falta experiênci	40	12.42	13.47	*****
C2_2 - formação inadeq	29	9.01	9.76	*****
C2_3 - form açãoinsufec	13	4.04	4.38	***
C2_4 - falta apoio	24	7.45	8.08	****
C2_5 - muito trab	59	18.32	19.87	*****
C2_6 - caract da prof	17	5.28	5.72	***
C2_7 - maneira ser	3	.93	1.01	*
C2_8 - ausencia competênc.	4	1.24	1.35	*
C2_9 - dif reforma	22	6.83	7.41	****
C210 - novidade sit	12	3.73	4.04	**
C211 - realidade dif	15	4.66	5.05	***
C212 - ser estagiário	10	3.11	3.37	**
C213 - caract tumas	30	9.32	10.10	*****
C214 - amb escola	2	.62	.67	*
C215 - condições trab	17	5.28	5.72	***
TOTAL	297	92.24	100.00	
. CAUSA 3ª				
C3_1 - falta experiência	35	10.87	12.07	*****
C3_2 - form ação inadeq	19	5.90	6.55	****
C3_3 - formação insufec	8	2.48	2.76	**
C3_4 - falta apoio	19	5.90	6.55	****
C3_5 - muito trab	40	12.42	13.79	*****
C3_6 - caract prof	21	6.52	7.24	****
C3_7 - maneira ser	10	3.11	3.45	**
C3_8 - ausencia competênc.	2	.62	.69	*
C3_9 - dif reforma	16	4.97	5.52	***
C310 - novidade sit	23	7.14	7.93	****
C311 - realidade dif	20	6.21	6.90	****
C312 - ser estagiário	27	8.39	9.31	*****
C313 - caract tumas	37	11.49	12.76	*****
C314 - amb escola	7	2.17	2.41	**
C315 - condições trab	6	1.86	2.07	*
TOTAL	290	90.06	100.00	

2. 1.Classificação automática

QUADRO 14- Decomposição da inércia

	INERCIA		EFFECTIVOS		PESO		DISTÂNCIAS	
	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
INERCIA INTER-CLASSES	.3636	.3673						
INERCIAS INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 6	.0334	.0350	86	86	86.00	86.00	.0818	.0904
CLASSE 2 / 6	.0204	.0271	76	87	76.00	87.00	.1717	.1485
CLASSE 3 / 6	.0158	.0144	49	46	49.00	46.00	.6884	.7208
CLASSE 4 / 6	.0258	.0185	32	26	32.00	26.00	.4267	.6445
CLASSE 5 / 6	.0185	.0182	49	49	49.00	49.00	.2965	.2879
CLASSE 6 / 6	.0220	.0192	30	28	30.00	28.00	1.1695	1.1989
INERCIA TOTAL	.4996	.4996						

QUOCIENTE (INERCIA INTER / INERCIA TOTAL) : ANTES7278
 DEPOIS7353

QUADRO 14- Modalidades dos problemas enfrentados que caracterizam as classes

V.TEST	PROBA	--- PERCENTAGES ---	MODALIDADES	MODALIDADES	DES VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD MOD/CLA GLOBAL	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS			
26.71 CLASSE 1 / 6							
						bb1b	86
6.36	.000	50.00	61.63	32.92	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P261 106
6.25	.000	41.98	79.07	50.31	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281 162
6.12	.000	47.06	65.12	36.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P271 119
4.99	.000	44.55	56.98	34.16	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P302 110
4.91	.000	41.67	63.95	40.99	Nada probl	P20 ORGAOS DE GESTAO	P201 132
4.27	.000	37.82	68.60	48.45	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P171 156
3.58	.000	37.14	60.47	43.48	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P181 140
3.26	.001	34.08	70.93	55.59	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P291 179
3.15	.001	36.72	54.65	39.75	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P112 128
3.03	.001	34.36	65.12	50.62	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P141 163
2.86	.002	32.97	70.93	57.45	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131 185
2.86	.002	39.08	39.53	27.02	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	P211 87
2.85	.002	37.50	45.35	32.30	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P241 104
2.80	.003	33.15	68.60	55.28	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P191 178
2.78	.003	35.71	52.33	39.13	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P312 126
2.59	.005	36.54	44.19	32.30	Pouco Probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P252 104
2.56	.005	32.94	65.12	52.80	Nada probl	P15 RELACAO + ALUNOS	P151 170
-2.41	.008	7.14	2.33	8.70	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_4 28
-2.48	.007	19.58	32.56	44.41	Pouco Probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	P7_2 143
-2.52	.006	18.55	26.74	38.51	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P272 124
-2.61	.005	6.67	2.33	9.32	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_4 30
-2.62	.004	4.17	1.16	7.45	Total probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P244 24
-2.66	.004	18.25	26.74	39.13	Problematico	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P313 126
-2.72	.003	8.11	3.49	11.49	Probl/muito/total	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P193 37
-2.84	.002	.00	.00	5.90	Muito/total probl	P28 ORIENT ESCOLA	P284 19
-2.92	.002	15.84	18.60	31.37	Pouco Probl	P28 ORIENT ESCOLA	P282 101
-2.97	.001	16.04	19.77	32.92	Problemático	P6 AVALIAR ALUNOS	P6_3 106
-3.06	.001	17.42	26.74	40.99	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P262 132
-3.08	.001	15.15	17.44	30.75	Problematico	P11 ESTABELECEER NORMAS	P113 99
-3.15	.001	5.56	2.33	11.18	Muito/total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P264 36
-3.15	.001	.00	.00	6.83	Muito/Total probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P184 22
-3.29	.000	15.65	20.93	35.71	Problematico	P30 VALORIZADO SOCIAL	P303 115
-3.32	.000	5.26	2.33	11.80	Problematico	P28 ORIENT ESCOLA	P283 38
-3.41	.000	15.70	22.09	37.58	Pouco Probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P172 121
-3.42	.000	7.84	4.65	15.84	Probl	P20 ORGAOS DE GESTAO	P203 51
-3.44	.000	.00	.00	7.76	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P274 25
27.02 CLASSE 2 / 6							
						bb2b	87
7.12	.000	48.48	73.56	40.99	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P262 132
6.41	.000	47.58	67.82	38.51	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P272 124
5.11	.000	37.84	80.46	57.45	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P102 185
5.10	.000	40.13	72.41	48.76	Pouco Probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_2 157
4.50	.000	42.61	56.32	35.71	Problematico	P30 VALORIZADO SOCIAL	P303 115
4.05	.000	39.84	58.62	39.75	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P112 128
4.04	.000	41.44	52.87	34.47	Problemático	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P123 111
3.75	.000	37.76	62.07	44.41	Pouco Probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	P7_2 143
3.40	.000	38.79	51.72	36.02	Problematico	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P242 116
3.37	.000	38.94	50.57	35.09	Problematico	P25 AULAS ASSISTIDAS	P253 113
3.28	.001	39.42	47.13	32.30	Pouco Probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P132 104
3.27	.001	36.00	62.07	46.58	Pouco Probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_2 150
3.25	.001	37.60	54.02	38.82	Pouco Probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P142 125
2.99	.001	38.61	44.83	31.37	Pouco Probl	P28 ORIENT ESCOLA	P282 101
2.93	.002	36.51	52.87	39.13	Pouco Probl	P15 RELACAO + ALUNOS	P152 126
2.79	.003	37.38	45.98	33.23	Problematico	P23 TER TEMPO	P232 107
2.78	.003	36.36	50.57	37.58	Pouco Probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P172 121
2.60	.005	34.48	57.47	45.03	Problematico	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_3 145
2.56	.005	35.90	48.28	36.34	Pouco Probl	P20 ORGAOS DE GESTAO	P202 117
2.53	.006	36.45	44.83	33.23	Pouco Probl	P21 PAIS ALUNOS	P212 107
-2.40	.008	9.09	3.45	10.25	Probl/muito/total	P13 AVONTADE ALUNOS	P133 33
-2.50	.006	12.96	8.05	16.77	Nada probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_1 54

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGES		MODALIDADES		DES VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS			
27.02 CLASSE 2 / 6								
							bb2b	87
-2.55	.005	11.11	5.75	13.98	Total probl	P23 TER TEMPO	P234	45
-2.62	.004	16.09	16.09	27.02	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	P211	87
-2.74	.003	12.28	8.05	17.70	Probl/Muito/total pr	P7 DOMINAR CONTEUDOS	P7_3	57
-2.75	.003	4.00	1.15	7.76	Muito/total probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P294	25
-2.87	.002	.00	.00	5.90	Nada probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P251	19
-2.87	.002	.00	.00	5.90	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P104	19
-3.01	.001	5.88	2.30	10.56	Probl/muito/total	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P143	34
-3.08	.001	.00	.00	6.52	Nada probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P301	21
-3.18	.001	.00	.00	6.83	Muito/Total probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P184	22
-3.23	.001	3.33	1.15	9.32	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P225	30
-3.47	.000	.00	.00	7.76	Probl/muito/total	P15 RELACAO + ALUNOS	P153	25
-3.55	.000	7.69	4.60	16.15	Nada probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P121	52
-3.58	.000	2.94	1.15	10.56	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114	34
-3.65	.000	.00	.00	8.39	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P314	27
-3.77	.000	4.65	2.30	13.35	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P311	43
-3.85	.000	7.14	4.60	17.39	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_1	56
-3.91	.000	.00	.00	9.32	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_4	30
-4.00	.000	4.35	2.30	14.29	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P101	46
-4.14	.000	6.67	4.60	18.63	Muito/total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124	60
-4.40	.000	.00	.00	11.18	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	P164	36
-4.48	.000	.00	.00	11.49	Muito/total probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_3	37
-4.49	.000	12.61	17.24	36.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P271	119
-4.60	.000	2.13	1.15	14.60	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_4	47
-4.83	.000	10.38	12.64	32.92	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P261	106
-4.96	.000	3.39	2.30	18.32	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P111	59
14.29 CLASSE 3 / 6								
							bb3b	46
9.10	.000	57.63	73.91	18.32	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P111	59
7.47	.000	27.61	97.83	50.62	Nada probl	P14 ACETITE PELOS ALUNOS	P141	163
7.41	.000	56.52	56.52	14.29	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P101	46
7.18	.000	26.47	97.83	52.80	Nada probl	P15 RELACAO + ALUNOS	P151	170
7.12	.000	24.86	100.00	57.45	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131	185
7.08	.000	32.77	84.78	36.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P271	119
6.52	.000	46.43	56.52	17.39	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_1	56
6.50	.000	48.08	54.35	16.15	Nada probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P121	52
6.44	.000	78.95	32.61	5.90	Nada probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P251	19
6.37	.000	33.02	76.09	32.92	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P261	106
6.22	.000	51.16	47.83	13.35	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P311	43
6.09	.000	26.28	89.13	48.45	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P171	156
5.98	.000	44.44	52.17	16.77	Nada probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_1	54
5.52	.000	54.84	36.96	9.63	Nada probl	P16 AVALIAR-SE	P161	31
5.52	.000	54.84	36.96	9.63	Nada probl	P5 CONSEGUIR MATERIAIS	P5_1	31
5.45	.000	24.69	86.96	50.31	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281	162
5.39	.000	29.46	71.74	34.78	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_1	112
5.14	.000	23.03	89.13	55.28	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P191	178
4.88	.000	27.05	71.74	37.89	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	P7_1	122
4.73	.000	25.76	73.91	40.99	Nada probl	P20 ORGAOS DE GESTAO	P201	132
4.12	.000	28.74	54.35	27.02	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	P211	87
4.02	.000	23.57	71.74	43.48	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P181	140
3.86	.000	25.45	60.87	34.16	Pouco Probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_2	110
3.62	.000	47.62	21.74	6.52	Nada probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P301	21
3.27	.001	20.11	78.26	55.59	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P291	179
3.19	.001	24.04	54.35	32.30	Nada/pouco probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P241	104
3.14	.001	28.13	39.13	19.88	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO	P231	64
2.92	.002	37.04	21.74	8.39	Nada probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	P2_1	27
2.89	.002	22.73	54.35	34.16	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P302	110
2.78	.003	33.33	23.91	10.25	Nada probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P221	33
2.76	.003	37.50	19.57	7.45	Nada probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_1	24
2.69	.004	21.26	58.70	39.44	Pouco Probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	P2_2	127
2.54	.006	20.14	63.04	44.72	Pouco Probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_2	144
2.40	.008	20.00	60.87	43.48	Pouco Probl	P6 AVALIAR ALUNOS	P6_2	140
-2.42	.008	.00	.00	9.32	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_4	30
-2.42	.008	.00	.00	9.32	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P225	30

(CONT)

(CONT)

V. TEST	PROBA	PERCENTAGES			MODALIDADES	DES VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
14.29 CLASSE 3 / 6								
						bb3b	46	
-2.43	.007	2.33	2.17	13.35	Problematico	P27 ORIENT PEDAGOGICO	F273 43	
-2.59	.005	3.51	4.35	17.70	Probl/Muito/total pr	P7 DOMINAR CONTEUDOS	F7_3 57	
-2.60	.005	.00	.00	10.25	Probl/muito/total	P13 AVONTADE ALUNOS	P133 33	
-2.66	.004	.00	.00	10.56	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114 34	
-2.66	.004	.00	.00	10.56	Probl/muito/total	P14 ACETTE PELOS ALUNOS	P143 34	
-2.68	.004	8.28	26.09	45.03	Problematico	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_3 145	
-2.70	.004	7.02	17.39	35.40	Problematico	P3 METODOS DIVERSOS	P3_3 114	
-2.71	.003	2.08	2.17	14.91	Problematico	P26 ORIENT CIENTIFICO	P263 48	
-2.74	.003	6.96	17.39	35.71	Problematico	P30 VALORIZADO SOCIAL	P303 115	
-2.76	.003	6.54	15.22	33.23	Pouco Probl	P21 PAIS ALUNOS	P212 107	
-2.78	.003	.00	.00	11.18	Muito/total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F264 36	
-2.78	.003	7.58	21.74	40.99	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F262 132	
-2.84	.002	.00	.00	11.49	Muito/total probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_3 37	
-2.84	.002	.00	.00	11.49	Probl/muito/total	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P193 37	
-2.89	.002	.00	.00	11.80	Problematico	P28 ORIENT ESCOLA	F283 38	
-2.92	.002	1.92	2.17	16.15	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P304 52	
-2.93	.002	7.69	23.91	44.41	Pouco Probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	F7_2 143	
-3.00	.001	.00	.00	12.42	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_4 40	
-3.17	.001	1.75	2.17	17.70	Muito/total probl	P6 AVALIAR ALUNOS	P6_4 57	
-3.19	.001	5.05	10.87	30.75	Problematico	P11 ESTABELECEER NORMAS	P113 99	
-3.20	.001	5.98	15.22	36.34	Pouco Probl	P20 ORGAOS DE GESTAO	F202 117	
-3.37	.000	.00	.00	14.60	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_4 47	
-3.48	.000	3.49	6.52	26.71	Problematico	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_3 86	
-3.50	.000	4.72	10.87	32.92	Pouco Probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P192 106	
-3.56	.000	7.56	28.26	53.42	Problematico	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_2 172	
-3.69	.000	5.47	15.22	39.75	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P112 128	
-3.70	.000	3.96	8.70	31.37	Pouco Probl	P28 ORIENT ESCOLA	F282 101	
-3.72	.000	4.50	10.87	34.47	Problematico	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P123 111	
-3.78	.000	1.43	2.17	21.74	Problematico	P10 GERIR ACTIVIDADES	P103 70	
-3.81	.000	4.42	10.87	35.09	Problematico	P25 AULAS ASSISTIDAS	F253 113	
-3.99	.000	.00	.00	18.63	Muito/total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124 60	
-4.00	.000	3.70	8.70	33.54	Problematico	P16 AVALIAR-SE	P163 108	
-4.49	.000	1.16	2.17	26.71	Muito/total probl	P5 CONSEGUIR MATERIAIS	F5_4 86	
-4.67	.000	3.76	10.87	41.30	Problematico	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	F2_3 133	
-4.69	.000	3.23	8.70	38.51	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	F272 124	
-4.99	.000	2.48	6.52	37.58	Pouco Probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P172 121	
-5.64	.000	1.59	4.35	39.13	Problematico	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P313 126	
-5.83	.000	.00	.00	32.30	Pouco Probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P132 104	
-6.09	.000	.80	2.17	38.82	Pouco Probl	P14 ACETTE PELOS ALUNOS	P142 125	
-6.13	.000	.79	2.17	39.13	Pouco Probl	P15 RELACAO + ALUNOS	P152 126	
8.07 CLASSE 4 / 6								
						bb4b	26	
7.57	.000	64.00	61.54	7.76	Muito/total probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	F274 25	
6.01	.000	41.67	57.69	11.18	Muito/total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F264 36	
4.99	.000	40.00	46.15	9.32	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	F225 30	
4.61	.000	47.37	34.62	5.90	Muito/total probl	P28 ORIENT ESCOLA	F284 19	
4.01	.000	26.67	46.15	13.98	Total probl	P23 TER TEMPO	F234 45	
3.95	.000	40.00	30.77	6.21	Nada probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_1 20	
3.83	.000	33.33	34.62	8.39	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	F314 27	
3.75	.000	32.14	34.62	8.70	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_4 28	
3.59	.000	30.00	34.62	9.32	Problematico	P29 COLEGAS ESTAGIO	F293 30	
3.58	.000	27.03	38.46	11.49	Probl/muito/total	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P193 37	
3.30	.000	17.44	57.69	26.71	Muito/total probl	P5 CONSEGUIR MATERIAIS	F5_4 86	
3.15	.001	21.15	42.31	16.15	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P304 52	
2.92	.002	28.00	26.92	7.76	Total probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	F255 25	
2.92	.002	28.00	26.92	7.76	Muito/total probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	F294 25	
2.49	.006	19.15	34.62	14.60	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_4 47	
.00	.000	50.00	46.15	7.45	Total probl	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	F244 24	
.00	.000	50.00	42.31	6.83	Muito/Total probl	P18 TRAB CCM COLEGAS ESCOLA	P184 22	
-2.41	.008	2.17	7.69	28.57	Pouco Probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	F222 92	
-2.41	.008	2.17	7.69	28.57	Problematico	P5 CONSEGUIR MATERIAIS	F5_3 92	
-2.42	.008	3.23	15.38	38.51	Pouco Probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	F272 124	
-2.46	.007	2.73	11.54	34.16	Pouco Probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_2 110	

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES	DES VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
8.07 CLASSE 4 / 6								
						bb4b	26	
-2.66	.004	2.59	11.54	36.02	Problematico	P24 BOAS CONDIÇÕES TRAB	P242 116	
-2.68	.004	3.03	15.38	40.99	Pouco Probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P262 132	
-2.87	.002	1.89	7.69	32.92	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P261 106	
-2.97	.001	2.38	11.54	39.13	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P312 126	
-3.18	.001	3.09	19.23	50.31	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281 162	
-3.27	.001	3.37	23.08	55.28	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P191 178	
-3.41	.000	2.14	11.54	43.48	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P181 140	
-3.48	.000	.93	3.85	33.23	Problematico	P23 TER TEMPO	P232 107	
-3.57	.000	.91	3.85	34.16	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P302 110	
-3.85	.000	.84	3.85	36.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P271 119	
-4.19	.000	2.23	15.38	55.59	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	P291 179	
15.22 CLASSE 5 / 6								
						bb5b	49	
5.50	.000	38.57	55.10	21.74	Problematico	P10 GERIR ACTIVIDADES	P103 70	
5.03	.000	30.77	65.31	32.30	Pouco Probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P132 104	
4.83	.000	27.78	71.43	39.13	Problematico	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P313 126	
4.24	.000	26.40	67.35	38.82	Pouco Probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P142 125	
3.87	.000	25.40	65.31	39.13	Pouco Probl	P15 RELACAO + ALUNOS	P152 126	
3.86	.000	26.32	61.22	35.40	Problematico	P3 METODOS DIVERSOS	P3_3 114	
3.84	.000	33.33	40.82	18.63	Muito/total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124 60	
3.72	.000	27.27	55.10	30.75	Problematico	P11 ESTABELECEER NORMAS	P113 99	
3.68	.000	35.42	34.69	14.91	Problematico	P26 ORIENT CIENTIFICO	P263 48	
3.65	.000	25.42	61.22	36.65	Problematico	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P223 118	
3.50	.000	24.79	61.22	37.58	Pouco Probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P172 121	
3.38	.000	36.84	28.57	11.80	Problematico	P28 ORIENT ESCOLA	P283 38	
3.33	.000	34.88	30.61	13.35	Problematico	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P273 43	
3.26	.001	22.76	67.35	45.03	Problematico	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_3 145	
3.02	.001	24.53	53.06	32.92	Pouco Probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P192 106	
2.91	.002	24.07	53.06	33.54	Problematico	P16 AVALIAR-SE	P163 108	
2.70	.003	23.58	51.02	32.92	Problematico	P6 AVALIAR ALUNOS	P6_3 106	
2.50	.006	32.35	22.45	10.56	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114 34	
2.36	.009	26.23	32.65	18.94	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P254 61	
-2.48	.007	6.90	12.24	27.02	Nada probl	P21 PAIS ALUNOS	P211 87	
-2.59	.005	8.59	22.45	39.75	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P112 128	
-2.61	.005	.00	.00	9.63	Nada probl	P16 AVALIAR-SE	P161 31	
-2.61	.005	.00	.00	9.63	Nada probl	P5 CONSEGUIR MATERIAIS	P5_1 31	
-2.64	.004	4.69	6.12	19.88	Nada/pouco probl	P23 TER TEMPO	P231 64	
-2.73	.003	.00	.00	10.25	Nada probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	P221 33	
-2.82	.002	8.57	24.49	43.48	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P181 140	
-2.96	.002	6.19	12.24	30.12	Pouco Probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P122 97	
-3.09	.001	8.22	24.49	45.34	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	P162 146	
-3.18	.001	6.36	14.29	34.16	Pouco Probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	P302 110	
-3.18	.001	6.36	14.29	34.16	Pouco Probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_2 110	
-3.19	.001	7.14	18.37	39.13	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P312 126	
-3.27	.001	6.25	14.29	34.78	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_1 112	
-3.30	.000	1.79	2.04	17.39	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_1 56	
-3.31	.000	.00	.00	13.35	Nada probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P311 43	
-3.37	.000	6.56	16.33	37.89	Nada probl	P7 DOMINAR CONTEUDOS	P7_1 122	
-3.47	.000	.00	.00	14.29	Nada probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P101 46	
-3.62	.000	8.43	30.61	55.28	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P191 178	
-3.67	.000	6.94	20.41	44.72	Pouco Probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_2 144	
-3.68	.000	4.81	10.20	32.30	Pouco Probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	P252 104	
-3.77	.000	.00	.00	16.15	Nada probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P121 52	
-3.87	.000	.00	.00	16.77	Nada probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_1 54	
-3.97	.000	5.04	12.24	36.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	P271 119	
-4.11	.000	.00	.00	18.32	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P111 59	
-4.18	.000	3.77	8.16	32.92	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	P261 106	
-4.55	.000	4.55	12.24	40.99	Nada probl	P20 ORGaos DE GESTAO	P201 132	
-4.91	.000	5.13	16.33	48.45	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P171 156	
-5.26	.000	5.95	22.45	57.45	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131 185	
-5.56	.000	4.71	16.33	52.80	Nada probl	P15 RELACAO + ALUNOS	P151 170	
-5.58	.000	4.29	14.29	50.62	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P141 163	
-5.90	.000	3.70	12.24	50.31	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	P281 162	

(CONT)

(CONT)

V. TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES	DES VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
		8.70	CLASSE	6 / 6			bbab	28
8.28	.000	84.21	57.14	5.90	Muito/total probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	P104	19
8.19	.000	63.33	67.86	9.32	Muito/total prob	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_4	30
7.17	.000	36.67	78.57	18.63	Muito/total probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P124	60
6.47	.000	48.48	57.14	10.25	Probl/muito/total	P13 AVONTADE ALUNOS	P133	33
6.38	.000	47.06	57.14	10.56	Muito/total probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P114	34
6.38	.000	47.06	57.14	10.56	Probl/muito/total	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P143	34
5.87	.000	52.00	46.43	7.76	Probl/muito/total	P15 RELACAO + ALUNOS	P153	25
5.85	.000	36.17	60.71	14.60	Muito/total probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_4	47
5.25	.000	37.84	50.00	11.49	Muito/total probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_3	37
4.67	.000	40.74	39.29	8.39	Muito/total probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P314	27
4.12	.000	30.00	42.86	12.42	Muito/total probl	P3 METODOS DIVERSOS	P3_4	40
3.93	.000	30.56	39.29	11.18	Muito/Total probl	P16 AVALIAR-SE	P164	36
3.93	.000	30.56	39.29	11.18	Muito/total probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F264	36
3.57	.000	32.14	32.14	8.70	Muito/total probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_4	28
3.41	.000	30.00	32.14	9.32	Total probl	P22 VIDA PROF E PESSOAL	F225	30
3.39	.000	25.00	39.29	13.66	Probl/muito/total	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P173	44
3.39	.000	27.03	35.71	11.49	Probl/muito/total	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P193	37
3.32	.000	21.31	46.43	18.94	Muito probl	P25 AULAS ASSISTIDAS	F254	61
3.23	.001	35.00	25.00	6.21	Muito/total prob	P20 ORGAOS DE GESTAO	F204	20
3.15	.001	18.29	53.57	25.47	Problematico	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_3	82
3.10	.001	21.05	42.86	17.70	Probl/Muito/total pr	P7 DOMINAR CONTEUDOS	F7_3	57
3.04	.001	25.71	32.14	10.87	Muito/total probl	P2 ADAPTAR CONTEUDOS	P2_4	35
2.99	.001	23.26	35.71	13.35	Problematico	P27 ORIENT PEDAGOGICO	F273	43
2.93	.002	22.73	35.71	13.66	Problematico	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P183	44
2.84	.002	23.68	32.14	11.80	Problematico	P28 ORIENT ESCOLA	F283	38
2.70	.004	20.83	35.71	14.91	Problematico	P26 ORIENT CIENTIFICO	F263	48
2.61	.005	23.53	28.57	10.56	Muito/total probl	P21 PAIS ALUNOS	F214	34
2.47	.007	19.23	35.71	16.15	Muito probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	F304	52
2.37	.009	26.09	21.43	7.14	Total probl	P30 VALORIZADO SOCIAL	F305	23
-2.52	.006	4.11	21.43	45.34	Pouco Probl	P16 AVALIAR-SE	P162	146
-2.68	.004	.00	.00	17.39	Nada probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_1	56
-2.70	.003	2.73	10.71	34.16	Pouco Probl	P1 MOTIVAR ALUNOS	P1_2	110
-2.73	.003	2.70	10.71	34.47	Problemático	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P123	111
-2.75	.003	3.17	14.29	39.13	Pouco Probl	P31 DEFINIR PAPEL PROF	P312	126
-2.79	.003	2.06	7.14	30.12	Pouco Probl	P12 LIDAR INDISCIPLINA	P122	97
-2.79	.003	.00	.00	18.32	Nada probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P111	59
-2.82	.002	4.47	28.57	55.59	Nada probl	P29 COLEGAS ESTAGIO	F291	179
-3.21	.001	2.86	14.29	43.48	Nada probl	P18 TRAB COM COLEGAS ESCOLA	P181	140
-3.29	.001	1.79	7.14	34.78	Nada/pouco probl	P8 ALUNOS APRENDAM	P8_1	112
-3.42	.000	2.27	10.71	40.99	Nada probl	P20 ORGAOS DE GESTAO	F201	132
-3.51	.000	1.68	7.14	36.96	Nada probl	P27 ORIENT PEDAGOGICO	F271	119
-3.66	.000	.94	3.57	32.92	Nada probl	P26 ORIENT CIENTIFICO	F261	106
-3.77	.000	2.94	17.86	52.80	Nada probl	P15 RELACAO + ALUNOS	P151	170
-3.86	.000	3.24	21.43	57.45	Nada probl	P13 AVONTADE ALUNOS	P131	185
-4.01	.000	2.00	10.71	46.58	Pouco Probl	P9 ALUNOS OCUPADOS	P9_2	150
-4.24	.000	1.91	10.71	48.76	Pouco Probl	P4 PREP PLANIF AULAS	P4_2	157
-4.40	.000	1.85	10.71	50.31	Nada probl	P28 ORIENT ESCOLA	F281	162
-4.48	.000	2.25	14.29	55.28	Nada probl	P19 RELAÇÕES COLEGAS ESCOLA	P191	178
-4.70	.000	1.28	7.14	48.45	Nada probl	P17 INTEGRAR-SE ESCOLA	P171	156
-4.92	.000	1.23	7.14	50.62	Nada probl	P14 ACEITE PELOS ALUNOS	P141	163
-4.99	.000	.00	.00	39.75	Pouco Probl	P11 ESTABELECEER NORMAS	P112	128
-5.18	.000	1.62	10.71	57.45	Pouco Probl	P10 GERIR ACTIVIDADES	F102	185

QUADRO 15 - Variáveis da imagem da profissão que caracterizam as classes

V.TEST	PROBA	MÉDIAS		DESVIO PADRÃO		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS		IDEN
		CLASSE	GENERAL	CLASSE	GENERAL	NUM.	NOME	
		CLASSE 4 / 6		(PESO = 26.00		EFFECTIVOS = 26)		bb4b
-2.64	.004	40.65	44.66	6.06	8.07	18. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP	
-3.39	.000	7.62	10.01	2.56	3.75	234. PROFISSÃO FÁCIL	IMAD	
		CLASSE 5 / 6		(PESO = 49.00		EFFECTIVOS = 49)		bb5b
-4.56	.000	39.82	44.66	6.42	8.07	18. IMAGEM PROFISSÃO	IMAP	
-4.66	.000	14.10	16.10	2.42	3.25	233. PROFISSÃO ATRAENTE	IMAB	

QUADRO 16 - Variáveis da motivação que caracterizam as classes

V.TEST	PROBA	PERCENTAGENS			MODALIDADES	DES VARIÁVEIS	IDEN	PESO
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL				
		14.29			CLASSE 3 / 6		bb3b	46
2.68	.004	20.57	63.04	43.79	nao aceitava	MUDANÇA	MUD3	141
2.46	.007	23.46	41.30	25.16	agrada muito	MOTIV ACTUAL	AGR1	81
		15.22			CLASSE 5 / 6		bb5b	49
3.08	.001	53.85	14.29	4.04	desagrada	MOTIV ACTUAL	AGR4	13
2.46	.007	38.10	16.33	6.52	aceitava	MUDANÇA	MUD1	21

QUADRO 17 - Variáveis do "Eu real" que caracterizam as classes

V.TEST	PROBA	MÉDIAS		DESVIO PADRÃO		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS		IDEN
		CLASSE	GENERAL	CLASSE	GENERAL	NUM.	NOME	
		CLASSE 1 / 6		(PESO = 86.00		EFFECTIVOS = 86)		bb1b
3.45	.000	6.16	5.64	1.37	1.65	53.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2	
-2.35	.009	2.22	2.52	1.17	1.38	85.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34	
-3.11	.001	3.78	4.34	2.07	1.97	68.R17 CONSULTAR COLEGAS PROB PESSOAIS	RE17	
-4.47	.000	2.35	3.09	1.46	1.80	99.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR	RE48	
		CLASSE 3 / 6		(PESO = 46.00		EFFECTIVOS = 46)		bb3b
5.87	.000	6.52	5.33	.74	1.49	105.R54 DESAMPARADO TURMA	RE54	
4.48	.000	6.30	5.27	1.21	1.69	107.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56	
4.42	.000	6.35	5.43	1.22	1.52	103.R52 ALUNO RI DE MIM	RE52	
4.17	.000	6.76	5.90	.47	1.51	80.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29	
3.98	.000	5.63	4.63	1.72	1.83	93.R42 FARTO ENSTINAR	RE42	
3.94	.000	6.30	5.52	1.35	1.46	55.R4 INCAPAZ DE ME CONTROLAR	RE_4	
3.92	.000	4.41	3.58	1.73	1.55	96.R45 DESESP ALUNOS NÃO PROGRIDAM	RE45	
3.68	.000	5.50	4.60	1.47	1.80	66.R15 INCOM ADVERTÊNCIAS ORIENTADOR	RE15	
3.61	.000	6.80	6.30	.45	1.03	111.R60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTIAS	RE60	
3.59	.000	6.26	5.57	1.05	1.41	59.R8 CASTIGO ALUNOS	RE_8	
3.53	.000	5.07	4.19	2.05	1.81	78.R27 CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTI	RE27	
3.33	.000	4.98	4.12	1.87	1.89	76.R25 RECEIO FRACASSAR FUNÇÃO PROF	RE25	

(CONT)

(CONT)

V. TEST	PROBA	MÉDIAS		DESVIO PADRÃO		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS	
		CLASSE	GENERAL	CLASSE	GENERAL	NUM. NOME	IDEN
		CLASSE 3 / 6		(PESO = 46.00		EFFECTIVOS = 46)	
						bb3b	
3.06	.001	6.26	5.65	1.26	1.47	64.R13 ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
3.01	.001	5.70	5.05	1.32	1.57	56.R5 COLEGAS AJUDAR-ME PROB PROF	RE_5
2.91	.002	6.17	5.52	1.34	1.65	71.R20 NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
2.79	.003	6.72	6.21	.90	1.33	90.R39 RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	RE39
2.73	.003	6.30	5.82	.98	1.29	75.R24 IRRITA ALUNO NÃO COMPREENDE PERGURE24	RE19
2.66	.004	6.24	5.67	1.59	1.56	70.R19 RECEIO ALUNOS	RE19
2.48	.007	6.20	5.64	1.35	1.65	53.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-2.47	.007	2.46	3.04	1.53	1.72	58.R7 NÃO FINJO ALUNOS	RE_7
-2.64	.004	2.02	2.52	1.29	1.38	85.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
-2.77	.003	1.59	2.02	1.07	1.13	63.R12 MUITO EXIGENTE COMIGO	RE12
-3.09	.001	1.72	2.21	1.33	1.17	98.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAGOG	RE47
-3.11	.001	1.78	2.36	1.30	1.36	86.R35 RECONHECO ERROS DIANTE ALUNOS	RE35
-3.14	.001	3.43	4.04	1.60	1.41	77.R26 ALUNOS NÃO ME ENGANAM	RE26
-3.27	.001	2.37	2.91	1.34	1.22	109.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
-3.29	.001	1.70	2.17	.80	1.05	100.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
-3.62	.000	2.93	3.75	1.40	1.64	62.R11 NÃO INCOM ALUNO DIZ MAL DE MIM	RE11
-3.69	.000	1.39	1.94	.74	1.10	91.R40 DESENV REFLEXAO PESSOAL ALUNOS	RE40
-3.72	.000	1.50	2.09	.83	1.16	84.R33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	RE33
-3.78	.000	1.54	2.15	.93	1.18	54.R3 SUSCITAR AUTO-CONFIANCA ALUNOS	RE_3
-3.83	.000	1.63	2.21	.89	1.10	79.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
-4.02	.000	1.76	2.31	.89	1.01	101.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
-4.09	.000	1.83	2.46	.89	1.13	94.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
-4.24	.000	1.39	2.16	.64	1.32	82.R31 ACETTO ALUNO COMO E	RE31
-4.32	.000	2.59	3.56	1.31	1.65	61.R10 EXPRESSAR LIVRE SENTIMENTOS	RE10
-4.38	.000	1.65	2.34	.91	1.14	88.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
-4.45	.000	1.59	2.32	1.01	1.21	67.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIALS	RE16
-4.45	.000	1.61	2.24	.79	1.03	110.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
-4.47	.000	2.50	3.24	1.26	1.21	65.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	RE14
-4.81	.000	1.91	2.82	1.00	1.38	102.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
		CLASSE 4 / 6		(PESO = 26.00		EFFECTIVOS = 26)	
						bb4b	
3.92	.000	4.42	3.09	2.13	1.80	99.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR	RE48
-2.33	.010	3.81	4.60	1.92	1.80	66.R15 INCOMOD ADVERTÊNCIAS ORIENTADOR	RE15
-2.64	.004	2.81	3.58	1.59	1.55	96.R45 DESESP ALUNOS NÃO PROGRIDAM	RE45
-2.66	.004	4.81	5.64	1.94	1.65	53.R2 RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-2.76	.003	5.12	5.90	1.91	1.51	80.R29 DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29
		CLASSE 5 / 6		(PESO = 49.00		EFFECTIVOS = 49)	
						bb5b	
4.39	.000	2.78	2.17	1.09	1.05	100.R49 POSSO DAR MUITO ALUNOS	RE49
3.84	.000	2.92	2.34	1.28	1.14	88.R37 COMPREENDO SENTIMENTOS ALUNOS	RE37
3.80	.000	2.80	2.21	1.23	1.17	98.R47 ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
3.80	.000	2.82	2.31	1.02	1.01	101.R50 SOU PACIENTE ALUNOS	RE50
3.75	.000	3.02	2.46	1.30	1.13	94.R43 ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
3.58	.000	3.00	2.34	1.58	1.40	83.R32 AJUDAR ALUNOS PROB PESSOAIS	RE32
3.55	.000	2.63	2.09	1.44	1.16	84.R33 TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	RE33
3.52	.000	2.71	2.24	.99	1.03	110.R59 ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
3.52	.000	3.16	2.52	1.69	1.38	85.R34 IDENTIDADE PROF/PESSOA	RE34
3.23	.001	3.41	2.82	1.43	1.38	102.R51 SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
3.13	.001	2.82	2.32	1.15	1.21	67.R16 CONSIGO DESENV REL SOCIALS	RE16
3.12	.001	3.55	2.98	1.31	1.38	97.R46 NECESSIDADE DEFENDER COLEGAS	RE46
3.05	.001	2.47	2.02	1.25	1.13	63.R12 MUITO EXIGENTE COMIGO	RE12
2.98	.001	3.71	3.24	1.11	1.21	65.R14 COLEGAS CONSIDERAM BOM PROF	RE14
2.86	.002	4.57	3.96	1.40	1.63	57.R6 ALUNOS ADULTOS	RE_6
2.79	.003	3.76	3.09	1.73	1.80	99.R48 APRENDO MUITO ORIENTADOR	RE48
2.64	.004	2.59	2.21	1.12	1.10	79.R28 PROCURO AGRADAR ALUNOS	RE28
2.63	.004	2.61	2.16	1.50	1.32	82.R31 ACETTO ALUNO COMO E	RE31
2.46	.007	3.31	2.91	.93	1.22	109.R58 ELOGIO MUITO ALUNOS	RE58
-3.41	.000	5.84	6.30	1.18	1.03	111.R60 NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	RE60
-3.48	.000	4.49	5.27	1.67	1.69	107.R56 MEDO ORIENTADOR AULA	RE56

(CONT)

(CONT)

V.TEST	PROBA	MÉDIAS		DESVIO PADRÃO		VARIÁVEIS CARACTERÍSTICAS		IDEN
		CLASSE GENERAL		CLASSE GENERAL		NUM.	NOME	
CLASSE 6 / 6		(PESO =		28.00	EFFECTIVOS = 28)		bb6b	
5.30	.000	4.14	2.82	1.66	1.38	102.R51	SATISFEITO COMIGO PROF	RE51
3.23	.001	2.89	2.21	1.14	1.17	98.R47	ACREDITO MINHAS CAPAC PEDAG	RE47
2.76	.003	2.75	2.24	1.18	1.03	110.R59	ESTIMULO ACTIVIDADE PESSOAL	RE59
2.50	.006	2.75	2.16	1.53	1.32	82.R31	ACEITO ALUNO COMO E	RE31
2.47	.007	2.61	2.09	1.11	1.16	84.R33	TOMO OPINIÕES ALUNOS A SERIO	RE33
2.46	.007	2.96	2.46	1.24	1.13	94.R43	ALUNOS GOSTAM DE MIM	RE43
-2.43	.008	5.00	5.65	1.56	1.47	64.R13	ALUNOS FRACOS ABORRECEM-ME	RE13
-2.55	.005	3.36	4.19	1.72	1.81	78.R27	CASTIGO SEV ALUNO INSOLENTE	RE27
-2.57	.005	2.86	3.58	1.25	1.55	96.R45	DESESP ALUNOS NÃO PROGRIDAM	RE45
-2.91	.002	3.57	4.72	1.64	2.19	95.R44	RECEIO DESACORDO SUPERIORES	RE44
-2.93	.002	4.82	5.57	1.63	1.41	59.R8	CASTIGO ALUNOS	RE_8
-3.16	.001	4.57	5.52	1.84	1.65	71.R20	NÃO SUPORTO CERTOS ALUNOS	RE20
-3.34	.000	4.68	5.52	1.60	1.40	87.R36	ALUNOS DETESTAM-ME	RE36
-3.48	.000	2.93	4.12	1.65	1.89	76.R25	RECEIO FRACASSAR FUNÇÃO PROF	RE25
-3.67	.000	4.14	5.27	1.66	1.69	107.R56	MEDO ORIENTADOR AULA	RE56
-3.68	.000	4.96	5.82	1.59	1.29	75.R24	IRRITA ALUNO NÃO COMPRENDE PERG	RE24
-3.99	.000	4.25	5.33	1.50	1.49	105.R54	DESAMPARADO TURMA	RE54
-4.08	.000	3.89	5.05	1.76	1.57	56.R5	COLEGAS AJUDAR-ME PROB PROF	RE_5
-4.18	.000	3.25	4.63	1.70	1.83	93.R42	FARTO ENSINAR	RE42
-4.30	.000	5.50	6.30	1.48	1.03	111.R60	NÃO SUPORTO MUITAS PERGUNTAS	RE60
-4.41	.000	4.21	5.43	1.63	1.52	103.R52	ALUNO RI DE MIM	RE52
-4.41	.000	5.14	6.21	1.87	1.33	90.R39	RECORRO ORIENTADOR DISCIPLINA	RE39
-4.88	.000	4.18	5.64	1.85	1.65	53.R2	RECEIO DO ORIENTADOR	RE_2
-5.16	.000	4.21	5.67	1.57	1.56	70.R19	RECEIO ALUNOS	RE19
-6.18	.000	4.21	5.90	1.82	1.51	80.R29	DIRIGO-ME ORIENTADOR RECEIO	RE29