

Francisco Cordeiro Alves

# **A** dimensão preocupacional dos professores



57

Francisco Cordeiro Alves

# A dimensão preocupacional dos professores

SÉRIE

*Estudos*

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

---

Título: A dimensão preocupacional dos professores  
Autor: Francisco Cordeiro Alves  
Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2001  
Apartado 1138 · 5301-854 Bragança · Portugal  
Tel. 273 331 570 · 273 330 3200 · Fax 273 325 405 · <http://www.ipb.pt>  
Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança  
(grafismo, Atilano Suarez; paginação, Luís Ribeiro;  
montagem, Maria de Jesus; impressão, António Cruz,  
acabamento, Isaura Magalhães)  
Tiragem: 500 exemplares  
Depósito legal nº 166796/01  
ISBN 972-745-061-X  
Aceite para publicação em 1998

---

A

*Todos os professores  
principiantes e experientes  
que conservam a invejável chama  
de todos os dias tornar-se professor*



# Agradecimentos

---

Ao Exmo. Presidente do Instituto Politécnico de Bragança, Prof. Doutor Dionísio Afonso Gonçalves, à Professora Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Estrela, Catedrática da Universidade de Lisboa, ao Prof. Dr. Adalberto Dias de Carvalho, Professor Associado com Agregação da Universidade do Porto, ao Prof. Dr. Elias Blanco Fernández, Professor Associado com Agregação da Universidade do Minho, o meu sentido obrigado, porque, além de constituírem o meu Júri de Provas Públicas para Professor Coordenador, sancionaram, pela sua unânime aprovação, a qualidade científica do presente trabalho, facto que me encorajou no desafio da sua publicação.

Agradeço à Belisanda, minha mulher, e à Raquel Maria e Ana Paula, minhas filhas, todo o apoio dispendido para que esta publicação fosse concretizada.



# Índice

---

<b>Agradecimentos</b> _____	<b>7</b>
<b>Introdução</b> _____	<b>13</b>
<b>Parte I · Revisão de Literatura</b> _____	<b>15</b>
<b>1. O Quadro Conceptual</b> _____	<b>15</b>
<b>1.1. As várias fases da carreira docente como contexto global das fases de Entrada – tacteamento e de Diversificação – ”activismo”</b> _____	<b>15</b>
<b>1.1.1. Ciclos ou fases de carreira dos professores - noção e marco histórico</b> _____	<b>16</b>
<b>1.1.1.1. Dimensão teórica dos ciclos de carreira dos professores</b> _____	<b>17</b>
<b>1.1.1.2. Dimensão organizacional dos ciclos da carreira docente</b> _____	<b>21</b>
<b>1. 2. A dimensão preocupacional</b> _____	<b>34</b>
<b>Parte II · Estudo Empírico</b> _____	<b>41</b>
<b>1. Passos Metodológicos</b> _____	<b>41</b>
<b>1.1. Definição/caracterização global dos Grupos de Estudo</b> _____	<b>41</b>

<b>1.2. Instrumento de Recolha de Dados</b>	<b>43</b>
<b>1.3. Hipóteses do Estudo</b>	<b>45</b>
<b>2. Os dados: sua apresentação, análise e interpretação</b>	<b>46</b>
<b>2.1. Procedimentos</b>	<b>46</b>
<b>2.2. Apresentação global dos resultados das Respondentes relativos à totalidade e especificidade itémica do QPP</b>	<b>48</b>
<b>2.3. Análise do posicionamento geral dos dois grupos de Professoras sobre cada uma das 3 Escalas do QPP: Self, Tarefa, Impacto.</b>	<b>56</b>
<b>2.4. O perfis grupais das preocupações de Professoras principiantes e de Professoras experientes</b>	<b>63</b>
<b>2.5. A análise da questão aberta do QPP</b>	<b>72</b>
<b>Considerações finais</b>	<b>77</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>81</b>
<b>Anexos</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>88</b>
<b>(Pedido feito durante o percurso de elaboração da Tese de Doutoramento)</b>	
<b>ANEXO II</b>	<b>89</b>
<b>Resposta de autorização da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Júlia Formosinho (a 11 / 06 /93)</b>	
<b>ANEXO III</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO IV</b>	<b>91</b>
<b>Questionário das Preocupações dos Professores (QPP)</b>	
<b>ANEXO V</b>	<b>92</b>
<b>Análise de Conteúdo da Pergunta Aberta do QPP</b>	

# A dimensão preocupacional dos professores

## Resumo

---

Nos dias que correm, os professores atravessam momentos de *preocupações* sérias, seja *consigo* próprios, seja com a *tarefa* que realizam, ou com o *impacto do seu ensino sobre a aprendizagem* dos alunos. Ao longo das diferentes fases da sua carreira, surgem diferentes factores que, de forma espiralada, determinam vivências, ora mais, ora menos amargas no contexto da sua actuação pedagógico-profissional. Mas quem se sente mais preocupado: os principiantes no ensino ou os que já contam com uma relativa dedicação ao mesmo? São mais preocupados os professores à *entrada* na docência ou os professores numa *fase experiente*, fase de *diversificação e activismo* docente?

Pelos resultados de um estudo comparativo entre dois grupos de professoras, ingressadas e experientes no ensino, virá constatar-se que há uma homologia preocupacional, quer a nível da centração das preocupações, quer a nível do desenvolvimento das mesmas, e que a diferença quantitativa, de natureza frequencial, acaba por não ter uma relevância de significância que possa infirmar a hipótese da homologia referida.

## Résumé

---

De nos jours, les professeurs traversent des moments de sérieuses *préoccupations*, que ce soit par rapport à *eux-mêmes*, que ce soit par rapport à la *tâche* qu'ils réalisent, ou encore par rapport à l'*impact* de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves. Au cours des

différentes phases de leur carrière, différents facteurs surgissent qui, en forme de spirales, déterminent des expériences de vies plus ou moins amères dans le contexte de leur action pédagogique-professionnelle. Mais qui se sent le plus concerné: les débutants dans l'enseignement ou ceux qui ont déjà acquis un relatif dévouement à celui-ci? Sont davantage concernés les professeurs en *début de carrière* ou les professeurs à une *phase d'expérience*, phase de *diversification* et d'*activisme professionnel*?

Selon les résultats d'une étude comparative de deux groupes de professeurs, les unes venues d'entrer et les autres expérimentées dans l'enseignement, on finit par constater qu'existe une homologie préoccupationnelle, que ce soit au niveau du centre des préoccupations, que ce soit au niveau de leur développement et que la différence quantitative, traduite en fréquences, finit par ne pas montrer de relevance significative qui puisse infirmer l'hypothèse de l'homologie en question.

## Abstract

---

Nowadays teachers come through moments of serious *preoccupation*, either with *themselves*, or with professional *duties*, or with the *impact of their teaching upon learning*. All along their careers, different phases come up with different factors, which in a spiral-like way determine experiences more or less bitter in the context of their pedagogical-professional practice. As for whoever feels more worried several questions arise: *novices* or *experienced teachers*? Teachers at a *starting* and strongly biased phase or teachers at a *diversified and activist phase*?

The results of a comparative study between two groups of recently ingressed and experienced teachers suggest a preoccupation homology, both at the level of focusing preoccupations and their development; they also suggest that the quantitative difference of frequency nature is not relevant enough to infirm the hypothesis of the mentioned homology.

# Introdução

---

Queremos tão somente, com este nosso trabalho, reflectir sobre a dimensão preocupacional dos professores, quer situando-nos no início da vida profissional, quer numa fase mais tardia de ensino, investigacionalmente identificada por terceira fase de carreira.

Relativamente aos inícios, foi esta temática abordada na nossa Tese de Doutoramento (**Cordeiro Alves, F.**, 1997: 706-737), temática que, embora ligeiramente adaptada, retomaremos, e o que, relativamente às Professoras experientes, nos propomos é procurar, através das suas posições, confirmar ou infirmar os resultados havidos com o grupo de principiantes.

Basicamente, diremos que a dimensão preocupacional, para poder ser tratada nesses dois momentos diferentes, implicará que façamos, em primeiro lugar, uma análise conceptual das fases de *Entrada* e de *Diversificação*, tarefa que não será viável senão pelo recurso à sua contextualização nos *ciclos ou fases de carreira dos professores*, quer sob o ângulo da sua *teorização*, quer sob o da sua *organização*.

Seguidamente, tentaremos balizar a *dimensão preocupacional* dos professores, apoiando-nos em revisão de literatura específica, segundo uma óptica de desenvolvimento e centração.

Numa segunda vertente, iremos debruçar-nos sobre os dados recolhidos, com base na aplicação do *Questionário das Preocupações*

*dos Professores*, procurando, de forma analítica e interpretativa, apresentar em paralelo o posicionamento do grupo das neo-professoras com o do grupo das professoras mais veteranas.

Para este nosso intento, formularemos duas *hipóteses*, que, qual motor da investigação, irão enquadrar os diferentes *passos* deste modesto projecto.

A título de remate, e encaradas mais como perspetivações para possíveis estudos do que como conclusões apodícticas, esboçaremos algumas *considerações finais* sobre a problemática em análise.

Acrescentaremos, e do precedente se infere, que o **grande objectivo** deste trabalho consistirá, num tom de réplica, em *confirmar ou infirmar os resultados obtidos, na nossa Investigação referida, pelos resultados advindos de um grupo de Professoras experientes*.

Por fim, diremos que este nosso estudo se insere numa metodologia de investigação quantitativa conjugada com uma metodologia de investigação qualitativa, desde já expressando, como refere **José A. Pacheco** (1995: 19-20), que, dentro dum pluralismo metodológico educativo, o paradigma da “investigação qualitativa não pode substituir-se unilateralmente à investigação quantitativa”. Na verdade, “embora ambas tenham críticas pertinentes e argumentos válidos, uma não pode pôr em causa a outra, já que seguem processos de investigação diferentes”. Em conformidade, nós procuraremos complementá-las.

Para informação do leitor, esta investigação serviu de base para a defesa de uma lição, apresentada em provas públicas, requisito indispensável para a passagem a Professor Coordenador do Ensino Superior Politécnico.

# Parte I · Revisão de Literatura

---

## 1. O Quadro Conceptual

### 1.1. As várias fases da carreira docente como contexto global das fases de Entrada – tacteamento e de Diversificação – ”activismo”

Não poderíamos entrar num assunto tão específico, como o da *Entrada* e da *Diversificação*, de forma isolada de um quadro conceptual mais amplo, que o enforma e lhe dá sentido. Por tal razão, sentimo-nos compelidos a situar as duas fases de carreira supracitadas na problemática abrangente dos *ciclos ou fases de carreira docente*, quer estudando-os sob uma perspectiva *teórica*, quer sob uma perspectiva *organizacional*. Só assim, pensamos, é que poderá emergir e impor-se-nos uma caracterização daquelas duas fases.

Delimitemos então, brevemente e em primeiro lugar, o marco histórico-conceptual relativo ao estudo dos ciclos ou fases da carreira docente, para, de imediato, nos centrarmos nas suas dimensões teórica e organizacional, sendo esta última a que nos permitirá, pela comparação com outras, uma mais directa caracterização da 1ª e 3ª fases da carreira, a que mais particularmente nos atemos, embora sempre observadas no contexto global das restantes.

### 1.1.1. Ciclos ou fases de carreira dos professores - noção e marco histórico

A carreira dos professores, na opinião de **Ball and Goodson** (1992: 24), deve ser estudada no contexto da vida global, pelo que há que ter-se em conta aqueles inúmeros professores que se expressam de formas semelhantes a estas: “recentemente tenho pensado mais sobre a vida e menos sobre a carreira” ou “tu não compreendes que o meu centro de gravidade já não está mais na sala de aulas”. Com isto, afirmam os AA., testemunha-se o delicado balanço do compromisso entre o ensino e a vida.

Assim, dentro de um contexto vital, um ciclo de carreira de professor pode ser pensado, considera **P. Diamond** (1991: 120), como uma “série de histórias”, condensadas ao longo do tempo, para formar uma novela altamente idiossincrática, uma de cujas mensagens todos nós precisamos de aprender: “encorajar os professores a assumir um papel mais central na elaboração das histórias das suas salas de aula e a aceitar a sua relativa autonomia sobre o seu ensino não constitui uma cómoda visão romântica”.

Mas *quando* surge o interesse pelo estudo dos ciclos de carreira dos professores?

Observa **Huberman** (1989: 9-10) que é na sequência dos *Estudos da Série “Life-span Developmental Psychology”*, publicados a partir dos anos 70, que o ciclo da vida humana, enquanto objecto de estudo científico, se pode considerar relativamente recente na *análise da carreira dos professores*. Efectivamente, nos anos 60, informa o A., ainda se regista uma quase ausência de estudos sobre a carreira dos professores, florescendo, contudo, na década seguinte, em diversos países, como os EUA, Inglaterra, Holanda, França e Canadá.

Ora, a partir dos anos 70, o processo segundo o qual se constroem e desenvolvem as “carreiras” dos professores passa, então, a converter-se em alvo de variadas pesquisas, estudos e conceptualizações, pois tornara-se demasiado evidente que as atitudes e comportamentos dos professores “evoluem” ao longo da “carreira”, com reflexos sobre o trabalho e atitudes dos alunos (**Huberman et Schapira**, 1984:36). Tal evidência, poderá ser constatada pela análise do “universo profissional” dos professores, depreendido do discurso que elaboram sobre as suas *práticas pedagógicas*, sobre o *sistema educativo* e sobre a sua própria *profissão*, entendida esta como “o corpo profissional dos professores, enquanto grupo específico” (**Lessard, C.** 1989: 1).

Porém, como se processa essa “evolução” do “vivido” profissional docente? Tal questão levar-nos-á a uma reflexão prévia sobre algumas *perspectivas de análise dos ciclos de vida profissional*. Ora, em face desta problemática, e partindo do pressuposto, atribuído a Carr e Kemmis (**Zimpher and Asburn**, 1985: 16) de que uma profissão “se assume como tal quando os métodos e os processos usados pelos seus membros se baseiam num corpo de conhecimentos teóricos e na investigação”, as perspectivas agrupadoras dos estudos sobre “ocupações” e “profissões” são três (**Lessard et Mathurin**, 1989: 45-50):

- *Perspectiva interaccionista*, caracterizada pela interacção desenvolvida entre indivíduo e situação e pela construção de significações, observacionalmente comprovadas<sup>1</sup>;
- *Perspectiva funcionalista*, em que é evidenciada a importância do processo de “profissionalização”, segundo uma estrutura laboral das sociedades industriais;
- *Perspectiva crítica*, que articula a análise das representações e das situações, própria dos interaccionistas, com o estudo das normas, valores e competências profissionais, específico dos funcionalistas<sup>2</sup>, enquadrando-se aqui múltiplos estudos que adoptaram, como designação genérica, títulos como: “biografias de vida”, “autobiografias” ou “biografias profissionais”, neles se contendo o tema dos “ciclos de vida” em geral e dos professores em particular (**Lessard et Mathurin**, 1989: 68-70).

Tendo estas perspectivas como marco de análise extensível à evolução de qualquer “profissão”, descenderemos, de forma específica, à questão superiormente formulada, isto é, como se processa a “evolução” da carreira docente? A necessidade de responder a tal questão levar-nos-á a deter-nos, como acima referíamos, sobre os *ciclos de carreira dos professores*, quer sob uma *dimensão teórica*, quer sob uma *dimensão organizacional*.

#### 1.1.1.1. Dimensão teórica dos ciclos de carreira dos professores

Tendo como pressupostos teóricos e metodológicos os princípios da abordagem do desenvolvimento do adulto, as perspectivas do desenvolvimento profissional e as condições do contexto da actividade docente, os estudos sobre os ciclos da carreira docente, geralmente sob a forma de narrativas históricas (auto)biográficas, têm-se cingido a períodos mais ou menos limitados da carreira dos professores, salvas destacáveis excepções, como é o caso dos estudos de **M. Huberman** (desde 1975 a 1992), que tem procurado analisar essa carreira profissional como um todo estruturalmente sequenciado. De facto, ao longo da sua obra, mas sobretudo através da investigação “démentielle” -*La Vie des Enseignants*-, essa empresa “hollywoodiana”, como ele a designou, dado o esforço gigantesco que a sua realização exigiu, **M. Huberman** irá analisar, em detalhe, a evolução da carreira dos *professores do ensino secundário* com responsabilidades essencialmente pedagógicas (1989: 13).

---

1) Citem-se os nomes de Hughes (Men and Their Work - 1958), e Woods (1983) (**Lessard et Mathurin**, 1989: 45-46)

2) Podem considerar-se duas correntes nesta perspectiva: *uma* de orientação *marxista* (Ozga e Lawn - 1981; Harris - 1982; Léger - 1983 e Ginsburg - 1984) e *outra*, radicada no pensamento de *Bourdieu*, em que aparecem estudos representativos de Chapoulie (1973; 1974 e 1979), de Chapoulie e Merllié (1975), de Muel-Dreyfus (1983), de Arliaud (1984) e de Viola (1987) (**Lessard et Mathurin**, 1989: 45-46).

De forma global, o quadro teórico, subjacente aos estudos do “percurso profissional dos professores”, tem apresentado dois planos de análise distintos, embora complementares: o do *desenvolvimento profissional* e o da *construção da identidade profissional*, ambos convergentes num terceiro plano de abordagem, mais abrangente talvez, o dos *ciclos de vida* ou *carreira*. Eis, sobre cada uma das linhas apontadas, a respectiva e breve consideração:

- a) *O desenvolvimento profissional* poder-se-á considerar segundo três perspectivas, que, sendo distintas, se complementam: *desenvolvimento pessoal*, *profissionalização* e *socialização*. A primeira delas centrar-se-á na pessoa do professor e o desenvolvimento profissional será, então, concebido como o resultado de um processo de crescimento individual; relativamente à segunda, o desenvolvimento profissional será visto como o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino, como de organização do processo de ensino-aprendizagem (**Vonk** and **Schras**, 1987: 95-96). A perspectiva de socialização centrar-se-á na adaptação do professor ao seu meio profissional, isto é, segundo **C. Lacey** (1988: 634), no “processo de mudança pelo qual os indivíduos se tornam membros da profissão professor, assumindo, progressivamente, papéis mais completos no campo do ensino”.

Evidentemente que o desenvolvimento profissional está dependente de vários *factores*, que, na óptica de **C. Glickman** (1985: 65-66), se reportam às condições de desenvolvimento do adulto, às “transições” de vida, ao “meio” de trabalho na escola e às características da profissão professor, que, constituindo, no seu conjunto, o “contexto de desenvolvimento do professor”, se influenciam interactivamente. De forma análoga, **Vonk** e **Schras** (1987: 98-99) consideram que “o meio em que o professor trabalha” influencia o desenvolvimento profissional segundo factores estabelecidos externamente (as “condições de organização da escola” e as “condições do currículo”) e segundo factores específicos de uma dada escola (tipo de escola, ideologia da escola, clima da escola - tradicional vs progressista, cooperativo vs individualista, centrado nos alunos vs centrado nos professores, regulador vs permissivo). Situado nesta linha, **Wubbels** (1993: 147) opina que o desenvolvimento profissional se identifica com um todo constituído por muitos e diferentes aspectos, tais como o crescimento em conhecimentos, competências, atitudes e maturidade, destacando-se, entre eles, a construção e manutenção de uma boa interpersoalidade, como garantia de sobrevivência na sala de aulas.

- b) Quanto à *construção da identidade profissional*, enquanto plano de abordagem do percurso profissional dos profes-

res, podemos, primeiramente, perguntar-nos pelo sentido dessa identidade, entendendo por ela a “relação que o *prático* estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares” e, simultaneamente, o “trabalho de simbolização que ela implica”, a “construção simbólica para si e para os outros”, segundo expressões de **C. Lessard** (1986: 167). Em princípio, a relação com a profissão, base da identidade profissional, é possível de indagar a partir das representações que os professores constroem sobre a própria actividade docente, da qual se salientam quatro *aspectos*, interrogativamente formulados (*idem*: 168):

1. “Qual o *capital* de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática?”;
2. “Quais as condições de exercício da prática e, em primeiro lugar, a *autonomia/controlo da prática e do contexto* no qual ela se desenrola (a aula, a escola, o sistema escolar e educativo)?”;
3. “Qual é a *pertinência social e cultural da prática*?”;
4. “A *que grupo social se pertence*?”.

Para além de permitirem uma estruturação das representações que os professores constroem do vivido profissional, esses quatro aspectos (*idem*:168-170) facilitariam a compreensão desse mesmo “vivido” profissional no processo identitário.

- c) Relativamente aos *ciclos de vida* dos professores, enquanto plano de abordagem do seu percurso profissional, podemos constatar que, geralmente, os estudos sobre a vida profissional dos professores tomam por conceito basilar o de “*carreira*”, considerada esta, na opinião de **Ball e Goodson** (1985 : 11), como “a ‘trajectória subjectiva’ percorrida por cada professor, através de diferentes períodos históricos, englobando, simultaneamente, os próprios princípios organizativos e distintas fases”. **M. Huberman** (1989: 13) chamar-nos-á a atenção para as maiores vantagens que o conceito *carreira* nos oferece relativamente ao conceito *vida*, visto que aquele permite, primeiramente, comparar pessoas que exercem ofícios diferentes, e, em segundo lugar, é um conceito mais focalizado, mais restrito que o estudo da *vida* de uma série de indivíduos. Mas, além disso, o conceito de *carreira*, e isso é importante, abrange uma dimensão simultaneamente psicológica e *sociológica*, na medida em que permite estudar o *percurso* de uma pessoa numa organização ou série de organizações e assim compreender como as *características dessas pessoas influenciam esta organização e, ao mesmo tempo, sofrem a sua influência* .

Ora, na construção social e vivência individual desse *percurso*, e determinando o seu desenvolvimento, entram muitos *factores*, quer de natureza contextual, quer de natureza pessoal. Por ex., para **Ball** e **Goodson** (1985: 11-12) são de considerar os *acontecimentos políticos e económicos*, bem como os períodos ou *momentos* da história pessoal.

**Lynda Measor** (1992: 62), ao estudar a carreira dos professores do ensino secundário (aposentados, meia-carreira e jovens professores), sustenta que os “*incidentes críticos*” ocorrem em “*fases críticas*” da vida do indivíduo (“períodos de constrangimento”) e identifica uma série de factores determinantes dessas “fases críticas”, que, por sua vez, se repercutem e alteram na/a carreira do indivíduo. Assim, no caso dos professores, as *fases críticas* seriam provocadas por factores *extrínsecos*, como *acontecimentos históricos* (a II Guerra Mundial, por ex., que, segundo os professores mais velhos, devido às suas condições, forçou acções e decisões sobre as pessoas), ou *revisões políticas em educação*; por outro lado, podem também ser determinadas *fases críticas*, que levam os professores a confrontar-se com decisões e escolhas, por factores *intrínsecos* à sua carreira, por ex.: a *opção de entrada na profissão docente*, a *primeira prática de ensino*, os *primeiros oito meses de ensino*, os *três primeiros anos depois do primeiro emprego*, as *mudanças da meia-carreira e promoção*, a *pré-aposentação*; por sua vez, factores *pessoais* (acontecimentos familiares, casamento, divórcio, nascimento ou doença de um filho) podem igualmente provocar *fases críticas* e projectar o indivíduo em diferentes direcções.

Numa linha psicológica, **A. Abraham** (1984: 20-26), interpretando o universo profissional do professor como um labirinto bem organizado, observa que a forma labiríntica acompanha o ser humano, enquanto símbolo de um caminho difícil que é preciso percorrer antes de atingir o seu fim, acentuando o seu carácter de via sinuosa entre a entrada e a saída, cuja essência reside no movimento, na procura, no percurso em que um ser humano joga o seu destino. Servindo-se da metáfora labiríntica, a A. explica que no percurso labiríntico dos professores (inultrapassável só para uma minoria) é factor determinante a *trama de identificações* entre o “eu profissional individual” e o “eu grupal profissional”, em que cada professor é levado a incarnar (mais que “projectar”) os seus conflitos, o seu eu ideal, sobre os “Outros” significantes (alunos, inspectores, pais), operando-se, reciprocamente, uma reacção por parte do “eu grupal”, a fim de assegurar a sua manutenção institucional, mobilizando processos e mecanismos, como a constituição de ideais, imagens normativas, instâncias repressivas ou liberalizantes, ilusões grupais. Ora a ultrapassagem do “labirinto imaginário” do professor só poderá dar-se, quando este desvende o seu “verdadeiro Eu”, desvalorizado aos olhos dos outros e de si mesmo, inspirador de todos os terrores, mas loucamente procurado. Este “Eu autêntico” constituiria o núcleo da motivação para o ingresso na profissão e representa o potencial vivo que dá ao professor o sentimento de realmente existir no seu corpo, a segurança da sua diferenciação e da sua permanência, da sua unicidade.

Há também que considerar, na construção e desenvolvimento

da carreira docente, o factor representacional-pessoal do “*plano de carreira*”, que, para uns, é perspectivada segundo objectivos a curto prazo (obter nomeação, alcançar um posto de responsabilidade), enquanto que, para outros, poderá ser visionada como uma etapa de longa duração, sem expectativas de mudanças rápidas de um a outro estágio (Lyons, G., 1981).

O próprio factor *sexo* determinará diferentes perspetivações e envolvimento na carreira, segundo se trate de homens ou mulheres. Para estas, pode encontrar-se no ensino uma oportunidade de conseguir um segundo vencimento ou vencimento complementar do marido, perspectivando a sua função docente segundo termos meramente económicos (Marland, M., 1983: 15-17). Igualmente a *maternidade* e a *criação dos filhos* podem afectar a carreira, originando-se um percurso de fases com formas diferentes das dos homens (Ball and Goodson, 1985: 23-24).

Para J. Nias (1985: 109), não poderão passar despercebidos, como factor importantíssimo no desenvolvimento das carreiras dos professores, os *alunos*, com quem se passa mais tempo do que com os *colegas*, também determinantes neste processo. De facto, como o processo de ensino-aprendizagem se centraliza nos alunos, deles poderá advir uma “forte influência na modelação e reforço dos valores e das acções dos professores”.

#### 1.1.1.2. Dimensão organizacional dos ciclos da carreira docente

Antes de mais, importa salientar, de acordo com dados investigacionais, que as carreiras dos professores *não se desenvolvem unilinearmente*, mas ciclicamente. Assim pensa G. Riseborough (1985: 258), para quem as carreiras dos professores estão sujeitas à influência de “incidentes críticos”, provenientes dos alunos, que lhes determinariam um carácter cíclico.

Para Huberman (1989: 12), o conceito de *carreira* será utilizado para estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, delimitando nela uma série de “sequências” ou “maxiciclos” que “atravessam não somente as carreiras dos indivíduos diferentes numa mesma profissão, mas também as das pessoas que exercem profissões diferentes”, o que não quererá dizer que aquelas sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os membros de uma profissão as vivam todas.

Epistemologicamente falando, segundo M. Huberman (*idem*: 27-30), poder-se-á encarar a sequência de “fases” de uma carreira segundo uma perspectiva *ontogenética* ou segundo as teorias dos *determinismos sociais*. À luz da primeira, em que se situam os modelos psicológicos do ciclo de vida, a sequência de fases da carreira revestir-se-ia de um carácter pretensamente universal, “quase-biológico”, independentemente das condições sociais ou do período histórico dos indivíduos. As sequências de vida seriam, pois, pré-determinadas e invariáveis: “todas as pessoas passariam pelas mesmas fases, na mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, do

período histórico, das interacções sociais imediatas, da vontade individual”. Nesta perspectiva ontogenética, só a idade cronológica determinaria o estado actual ou a progressão de um estado a outro. Pelo contrário, os *determinismos sociais* sobrestimam os factores não maturacionistas (não fisiológicos, não biológicos, não psicológicos) a tal ponto, que, influenciando necessariamente o indivíduo ao longo da vida, uma “sequência” ou uma “fase” poderiam resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho, de uma espécie de “relógio social”, que impõe os momentos apropriados para o cumprimento dos papéis sociais do adulto. Desta forma, não se respeitaria a vontade do indivíduo ou o carácter “teleológico” do desenvolvimento humano, pelo qual o actor observa, estuda, planifica as “sequências” que percorre, a ponto de poder inflectir ou determinar as características da fase seguinte.

Sendo assim, considera **Huberman**, o erro fundamental, quer da psicologia dinâmica, quer dos sociólogos, residiria na redução da actividade humana a uma *reactividade*, na presunção de que as forças internas ou externas determinam o conteúdo e a direcção das condutas individuais. Por conseguinte, será importante atribuir um “estatuto ligeiro” a uma organização das fases da carreira em sequências lineares. Se, de facto, uma organização de sequências pressupõe a *continuidade*, também é verdade que várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente, como uma continuidade. Daí o A. apostar na consideração epistemológica da continuidade-descontinuidade das distintas fases da carreira docente, possível de verificar pelas análises biográficas.

Admitida a *não unilinearidade* das fases da carreira docente, mostraremos algumas *formas de organização* das mesmas, observando, desde já, que a grande maioria dos estudos sobre os *ciclos de vida* dos professores se têm centrado, na opinião de **Huberman** (1989: 10), “nos períodos de formação inicial e da entrada na carreira”.

Assim, nos anos 60, segundo informação de **M. Huberman** (1984: 186-188), são de referir os estudos de Peterson (1964) e de F. Fuller (1969). Peterson, para quem as preocupações dos professores do secundário, no percurso do seu desenvolvimento, são de natureza essencialmente pedagógica, estuda empenhadamente o tema da relação professor-aluno, colocando em paralelo a *idade* do professor e a mudança do seu *papel* desempenhado junto dos alunos. Assim, de “*confidente*” dos *inícios*, como “*irmão mais velho*”, o professor passará (40 anos) a “*interveniente parental*” e, por fim (*pré-reforma*), a “*conselheiro indulgente*”.

**F. Fuller** (de quem abaixo explicitaremos a abordagem da contração *preocupacional* dos professores) interessar-se-á pela problemática e evolução das *preocupações* dos professores em início de carreira, evidenciando uma sucessiva passagem da contração dos docentes sobre *si mesmos* a uma contração sobre a *tarefa* e sobre os *alunos* (**Fuller, F.**, 1969: 219-221).

A partir dos anos 70, proliferam os estudos sobre as carreiras

dos professores, com um impacto e desenvolvimento particulares nos EUA e na Inglaterra, sendo de referir, como pioneiro, Becker (1970), que analisará a carreira dos “mestres-escola” de Chicago (**Huberman, M.**, 1989: 10).

Destacam-se, ainda nos EUA, como prolongamento e confirmação do modelo preocupacional de F. Fuller (1969), os estudos de **Fuller and Bown** (1975)<sup>3</sup>, autores que, debruçando-se sobre os factores e o papel do “contexto” em que o professor se forma e assume como tal, definem três “estádios” do “tornar-se” professor: *estádio da sobrevivência* (com preocupações situadas no plano da afirmação como professor, do contacto com os alunos e da opinião que estes, bem como colegas e superiores, poderão formar sobre si, principiante, a sentir-se constantemente avaliado); *estádio da mestria* (tendo como preocupação básica o ensinar bem pela adequação ao trabalho com turmas numerosas, à ausência de regras de actuação bem definidas, à falta de material e condições e à falta de tempo para concretização de objectivos e conteúdos); *estádio da estabilidade* (cujas preocupações dominantes se centram sobre os alunos, procurando responder aos seus desejos e necessidades curriculares, sociais e mesmo familiares, surgindo a estabilidade nas “rotinas” autoestabelecidas e a resistência à mudança).

Também na América, **Lilian Katz** (1972: 51-53), estudando a carreira dos educadores de infância, propôs quatro estádios no seu desenvolvimento profissional:

1. *Estádio de sobrevivência*, que pode perdurar até ao final do 1º ano de actividade;
2. *Estádio de consolidação*, que poderá abranger o fim do 1º ano até ao 3º/4º ano de exercício;
3. *Estádio de Renovação*, que implicará, a partir do 3º/4º anos de carreira, a necessidade de uma actualização baseada em experiências novas, informações ou aprendizagens junto de colegas, leituras, etc.;
4. *Estádio de maturidade*, em que o educador, pelo final do 5º ano de serviço, se assume a si mesmo nos papéis que realiza numa dimensão individual e /ou social.

Em Inglaterra, merece especial atenção, para além de outros estudos<sup>4</sup>, o modelo organizacional de *fases* do desenvolvimento profissional proposto por **Patricia Sikes** (1985, 3ª ed. de 1992: 27-60) no seu artigo *The Life Cycle of the Teacher*.

---

3) Segundo referência de **Huberman** (1989: 10), seriam de salientar, também nos EUA, autores como Newman (1979).

4) **M. Huberman** (1989: 10) refere os nomes de McDonald e Walker (1974) e Ball et Goodson (1985), estes últimos autores da colectânea *Teachers' Lives and Careers*, reeditada, pela 3ª vez, em 1992.

Envolvendo no seu estudo um total de 48 professores do ensino secundário, a A., utilizando a metodologia das histórias de vida, percorre os anos de carreira, que vão dos 25 aos 70 anos, de docentes, homens e mulheres, das áreas de arte e ciências, relacionando ciclos de vida com fases da carreira. Depois de reconhecer que cada professor tem a sua “própria idiossincrática biografia”, caracterizou, com base na idade cronológica, *cinco fases* de vida com específicas “percepções e experiências”, para cuja visualização de conjunto construímos o **Quadro 1**.

Ao concluir o seu estudo, **P. Sikes**, voltando-se para a dimensão humana do professor, reconhecerá que, como qualquer outra pessoa, os professores estão sujeitos a mudanças biológicas e psicológicas, associadas ao crescimento etário e ao processo como o mesmo é visto pela sociedade.

Quadro 1: *Fases de desenvolvimento profissional e sua caracterização*

FASE	CARACTERIZAÇÃO
1 <sup>a</sup> 21-28 anos de idade	Entrada no mundo adulto, em que tornar-se professor é a realização de uma ambição de longa data, sem que os jovens professores se vejam comprometidos com uma permanência longa no ensino; abaixo dos 30 anos, a intenção de abandonar e o próprio abandono de carreira é consideravelmente mais elevado que em qualquer outro grupo; o ensino é encarado como experiência prévia para outras coisas, sobre as quais podem ou não ter ideias definidas; ocorre o “choque da realidade” em termos de problemas disciplinares e motivacionais dos alunos, constituindo a manutenção da disciplina a área que maior ansiedade causa; no primeiro ano, experienciam-se frequentemente “incidentes críticos”, sob a forma de desafio directo à autoridade e à identidade profissional; a seguir à disciplina, vem a relação com a matéria de ensino, perante a qual se pode ou não ganhar o sentido de segurança e identificação; a aprendizagem da comunicação de tal matéria motiva um grande número de jovens professores; a pedagogia dos neo-professores vai evoluindo através de tentativas e erros, observando colegas, recordando os seus próprios professores, confessando a insuficiência prática da formação inicial; pela socialização profissional, o jovem professor aprende códigos de conduta face a colegas ou alunos; o relacionamento pessoal com alunos é, para uns, interpretado como algo a evitar, conservando as devidas “distâncias”, e, para outros, algo a implementar, através, por ex., da prática desportiva comum; embora raramente, pode suceder o casamento entre professores e alunos e as jovens professoras particularmente atractivas ganham popularidade; a dedicação a actividades extra-curriculares pode ser um meio facilitador da promoção pessoal-profissional aos olhos dos alunos e da Direcção.

Quadro 1: *Fases de desenvolvimento profissional e sua caracterização (cont.)*

FASE	CARACTERIZAÇÃO
<p>2<sup>a</sup> 28-33 anos de idade</p>	<p>Transição dos trinta, em que a vida começa a tornar-se mais séria, as responsabilidades aumentam e se tornam importantes para estabelecer um trabalho duradouro e planejar uma estrutura vital para o futuro; pode surgir um período particularmente stressante, porque, depois dos trinta, é usual aparecerem crescentes dificuldades para começar uma nova carreira; a idade dos 30 apresenta-se como a última das chances para conseguir e confirmar ou mudar a estrutura de vida provisória de uma pessoa; é altura em que a mulher professora sente que, se ainda o não fez, não lhe resta mais tempo para decidir ter filhos, decisão dependente da orientação pessoal, normas culturais, circunstâncias económicas e do momento profissional; se, tradicionalmente, as mulheres aceitavam interromper a profissão (raramente mais que um ano), hoje não se resignam a suspendê-la mais que o período estabelecido para a maternidade; na transição dos trinta, se, para uns, é momento de deixar ou pensar noutras alternativas ao ensino, para outros, é ocasião de olhar para a promoção e assumir grandes responsabilidades; surgem o descontentamento e insatisfação, quer porque os professores não se sentem considerados, quer porque os mais velhos usufruem de melhores salários, mesmo que nada façam; aparecem os receios de se “falhar” como os colegas mais velhos convertidos nos “cínicos” do corpo docente; o dinheiro torna-se importante pelas crescentes responsabilidades domésticas e familiares ou por aspectos “insatisfatórios” da profissão (por ex., não promoção, afastamento do tipo de cultura e pensamento dos alunos); alguns professores tornam-se mais interessados no desenvolvimento do currículo e na inovação, outros, interessam-se mais pela pedagogia que pela própria matéria.</p>
<p>3<sup>a</sup> 30-40 anos de idade</p>	<p>Ao longo dos 30, a conjugação da experiência com um nível relativamente elevado de capacidade física e intelectual significa, em termos de energia, envolvimento, ambição e auto-confiança, que muitos professores atingem o seu auge; período da estabilização, em que se procura ancorar firmemente a vida, desenvolver competências, tornar-se um membro válido num mundo válido; procura-se um esforço de adaptação e luta com a “realidade”; nas mulheres, a ocupação profissional pode passar a um plano secundário, relativamente à sua carreira como mulher e mãe, ou converter-se em forma de consecução de um salário adicional; entre os homens, a soma de tempo e energia dedicadas à profissão pode prejudicar outros aspectos da vida, e as aspirações de promoção resultarem em “burnout”; o interesse pela gestão é comum entre os professores desta fase; outros, porém, preferem o trabalho lectivo, possivelmente como estratégia de defesa da sua auto-imagem na eventualidade de falhar a obtenção da promoção; época de inves-</p>

Quadro 1: *Fases de desenvolvimento profissional e sua caracterização (cont.)*

FASE	CARACTERIZAÇÃO
	<p>timentos e acumulação de valores pessoais: casamento, filhos, uma casa, amigos, valores impeditivos, por vezes, de uma promoção profissional, se condicionada a mudanças geográficas; inicia-se um distanciamento do mundo cultural dos alunos, sendo frequentes os comentários negativos aos seus padrões culturais, atitudes e comportamentos; minimizam-se os alunos de “hoje” em relação aos alunos do passado; os professores com filhos desenvolvem atitudes mais positivas com os alunos, baseadas numa relação parental e calma; mães/pais professores vêem nos alunos os seus filhos, tornando-se mais simpáticos, enquanto os alunos estabelecem um relacionamento diferente com os professores mais velhos.</p>
<p>4<sup>a</sup> 40-50/55 anos de idade</p>	<p>Hierarquicamente, os professores de “sucesso” deste período estão nas posições de gestão e/ou chefias e têm geralmente pouco contacto com aulas ou alunos; entre os 37 e os 45, parece evidente experienciar-se uma fase tão traumática como a adolescência, pois é uma fase de transição da juventude para a maturidade; a relação com os alunos torna-se definitivamente parental, extensível, por alguns professores, aos colegas mais jovens; a adaptação à “maturidade” pode significar uma nova estrutura de vida e novos papéis; pela senioridade e idade na escola, os professores de 40 anos em diante convertem-se em figuras de autoridade, assumindo a defesa dos padrões e tradição da escola; período de um elevado moral.</p>
<p>5<sup>a</sup> 50-55 anos em diante</p>	<p>Impõe-se como maior tarefa a preparação da aposentação; ainda que o moral seja elevado, por volta dos 50, a energia e entusiasmo pela profissão são sentidas em declínio; para o final da carreira, maior liberalismo de atitudes e disciplina, quer pela autoridade que se possui, quer porque a experiência dita que as “trivialidades” não se revestem de importância; se, por um lado, os professores dão bom acolhimento ao sentido da continuidade (são professores dos alunos e já o foram de seus pais), por outro, experienciam o constrangimento, pois, auto-percepcionando-se no papel de “avós”, sentem que os alunos os distanciam pela idade e os jovens professores os olham como “passado” e desactualizados; fase de crítica dos “baixos padrões profissionais” da nova geração de professores, crítica mais acentuada quando os professores de 50-60 anos chegam ao secundário provenientes do elementar; os professores a caminho da aposentação revêem, com prazer, a sua actuação, trabalho e sucesso nos alunos que ensinaram e conseguiram tornar-se eminentes cidadãos, considerando que, depois de tudo, “ser professor” foi uma dignidade.</p>

Fonte: **Construído a partir de Sikes, Patricia (1985, ed. de 1992). “The Life Cycle of The Teacher”, pp. 27-57.**

A partir de meados dos anos 80, para além de outros autores<sup>5</sup>, serão de ter em conta as pesquisas de **Leo Prick** (1986: 3), na Holanda, que, relativamente aos professores do ensino secundário, constatou a existência de três grandes estádios reportados aos seus interesses profissionais: 1º- *pesquisas* sobre o género de profissão para que se prepararam (“*exploration stage*”); 2º- o período que se caracteriza pela “*subida das escadas*” (“*establishment stage*”) e 3º - o período da *manutenção* [acomodação] depois dos 40-45 anos (“*maintenance stage*”). Por outras palavras, diria **A. Reverchon** (1986: 31) que, à medida que se opera a progressão na carreira, são cada vez mais numerosos os professores que *encontram o seu lugar, se manifestam, cavam a sua toca e se acomodam às realidades*.

Dentro da óptica de *evolução de competências profissionais*, e tomando como base a análise do relatório “*A Nation at Risk*” (reportado à crise de Educação nos EUA), M. Reguzzoni (1985: 53) escalona a carreira dos professores em pelo menos três níveis: “*l’enseignant débutant*” (‘beginning instructor’), “*l’enseignant expérimenté*” (‘experienced teacher’) et “*l’enseignant expert*” (‘master teacher’).<sup>6</sup>

Todavia, pela profundidade e globalidade com que a problemática das *fases* da carreira docente é abordada, destacaremos, como marco obrigatório, algumas das muitas pesquisas que M. Huberman tem realizado, neste campo, com professores do ensino secundário.

Já na sua investigação - *Cycle de Vie et Enseignement*<sup>6</sup> -, **M. Huberman** e **A. L. Schapira** (1984: 38), comentando a *pesquisa* de

5) Refiram-se os estudos de Ingvarson et Greenway (1984) na Austrália, Hamon et Rotman (1984) em França, Butt et al. (1985) no Canadá (**Huberman**, 1989: 10).

6) Apresentando os resultados do seu estudo sobre 30 professores de Genebra, divididos em dois grupos (4-14 anos e 15-45 anos), **M. Huberman** e **A. L. Schapira** (1984: 40-41) verificam que nos dois grupos se encontram diferenças relativamente às relações pessoais com os alunos. Assim: -quanto à *frequência* e grau de *importância* atribuído às relações com os alunos, quer no plano escolar como extra-escolar e mesmo investimento do professor nos problemas pessoais do aluno, o factor “anos de experiência” não é só por si determinante para a explicação da evolução das relações com os alunos; -porém, relativamente à iniciativa dos professores face à tentativa de *resolver problemas pessoais dos alunos*, as respostas dos dois grupos são diferentes, colocando problemas aos *professores mais idosos*, que “se protegem” da exposição a tais problemas. E quanto ao primeiro grupo (4-14 anos), notam-se dois subgrupos: *principiantes*: 4-6 anos e *rodados* 7-14 anos. Nos *principiantes*, as relações com os alunos são percebidas ora como pouco frequentes, ora como problemáticas; a maior parte não pôde adoptar uma atitude descontrainda e evocam um mal-estar geral ou uma hesitação entre diferentes tipos de relação: companheiro dos alunos, irmão mais velho, pai benévolo, actor imperturbável, espectador ‘glacial’, professor autoritário e decisivo, a quem somente importa o trabalho quotidiano. Para os *rodados*, porém, as relações professor-alunos, percebidas primeiramente em termos militares: “batalha”, “guerra de nervos”, “confrontação”, acabam por se exprimir em termos pacíficos: “paz”, “harmonia”, “coabitação pacífica”, para evoluir, finalmente, para uma verdadeira cooperação.

Peterson (1964), que tem como população de base os professores do ensino secundário, evidenciam curiosas notas no respeitante ao evolutivo posicionamento do professor perante a sua relação com os alunos: -o professor *inicia* a sua carreira com a idade correspondente à de um *irmão* (irmã) mais velho dos seus alunos; -à *meia-carreira*, o professor atinge a idade dos *pais* dos alunos; -no *fim de carreira*, ele poderia servir-lhes de *avô*. Desta forma, o professor desempenharia, face aos seus alunos, *respectivamente*, um papel de “*confidente*”, “*pai*” e “*conselheiro benevolente*” (embora ligeiramente distante). Nesta sequência, **Huberman** e **Schapira** (*idem*: 38-39) constataam que, ao longo do ciclo de vida profissional, os professores vão transitando de um *optimismo inicial* para *reflexões amargas* do final de carreira. Efectivamente, referem os AA., o *jovem professor* (entre 6 a 10 anos de funções) percebe os primeiros anos da sua carreira como “o melhor momento”, o período das aventuras com os seus alunos, aquele em que o entusiasmo, a estimulação, a emoção e energia correspondem às próprias características dos seus alunos; *por volta da quarentena*, começa um distanciamento crescente entre os alunos e professor, surgindo, em vez do contacto fácil, amigo, frequentemente íntimo, dos primeiros anos, relações mais formais, sobrevivendo a rotina, deslocando-se os interesses pedagógicos para interesses de actividades sindicais ou grupos de trabalho, evidenciando-se maior autonomia face ao ensino e à administração; *em fim de carreira*, os professores expressam sobretudo reflexões amargas e defensivas, quer a respeito de colegas, quer a respeito dos alunos ou mesmo a respeito de si mesmos, embora nesta etapa encontremos um núcleo de professores caracterizado pelo calor, entusiasmo e serenidade.

Mas a análise detalhada do *percurso* da carreira docente é apresentada por **M. Huberman** (1989) em *La Vie des Enseignants*, segundo uma sequência “normativa” e evitando “um modelo linear e monolítico”, oferecendo-nos, através de “tendências centrais”, uma visão englobante de todo o desenvolvimento profissional, em que se conjugam os *anos de carreira* com as diferentes *fases e temas* correspondentes:

Quadro 2: *Fases de carreira na sua correspondência com anos de carreira/temas*

Anos de carreira	Fases / Temas
1-3	Entrada, Tacteameto
4-6	<u>Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico</u>
7-25	Diversificação, “activismo” <span style="float: right;">Questionamento</span>
25-35	Serenidade, distanciamento afectivo <span style="float: right;">Conservantismo</span>
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: M. Huberman (1989:23;1989a: 8 e 1992: 47).

Tendo como base referencial a sua obra-chave *-La Vie des Enseignants-*, o Investigador suíço tem divulgado os seus resultados através de publicações várias, em que nos apoiamos para uma *caracterização* das fases da carreira dos professores, balizados pela estrutura orientadora do diagrama anterior, mas dando realce à *primeira* e *terceira* delas, uma vez que neste estudo mais nos interessam.

\* A *entrada na carreira*, e com maior pertinência se nos circunscrevermos ao primeiro ano, apresenta um momento em que o professor é literalmente metralhado com problemas, dificuldades e frustrações de vária ordem, impondo-se-lhe a “luta pela vida”, e um outro momento em que a sua dinâmica pessoal é despertada para novos rumos dentro da função profissional. Os dois momentos, contudo, não serão estanques, mas, frequentemente, coexistentes.

Considerando esta *fase de entrada* (1-3 anos) na óptica de uma sequência de *fases* que escalonam a carreira, refere **Huberman** que há investigadores, no domínio da socialização profissional, que falam dos estádios de “*sobrevivência*” e de “*descoberta*”:

O aspecto ‘*sobrevivência*’ traduz o que comumente é designado por ‘choque do real’, a confrontação inicial com a *complexidade* da situação profissional: o *tacteamto contínuo*, a *preocupação consigo mesmo*, o *desfasamento entre os ideais e as realidades quotidianas da aula*, a fragmentação do trabalho, a *dificuldade de se conduzir face à gestão e instrução*, a *oscilação entre relacionamentos muito íntimos ou muito distantes*, as dificuldades com os alunos intimidantes, o *material didáctico inapropriado*, etc.

Ao invés, o aspecto ‘*descoberta*’ traduz o entusiasmo dos inícios, a experimentação, o aspecto ‘excitante’ de estar finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua aula, os seus alunos, o seu programa), de se sentir colega num corpo de profissão definida.

(**Huberman, M.**, 1989: 13-14 )

Igualmente nos informa o A. (*ibidem*) que, frequentemente, a literatura empírica indica que os dois aspectos, sobrevivência e descoberta, são *vividos em paralelo*, e que é o segundo que permite tolerar o primeiro, embora existam também *perfis únicos* (predomínio para a sobrevivência ou para a descoberta), assim como *outros perfis*: a *indiferença* ou o “*último recurso*” (para aqueles que escolheram esta profissão contra vontade ou provisoriamente), a *serenidade* (para quem teve muita experiência precedente), a *frustração* (para aqueles que tiveram um caderno de encargos ingrato ou inapropriado, apesar da formação ou motivação iniciais).

Englobando todos estes perfis, explica **Huberman** (*idem* : 14), encontra-se o tema global da “*exploração*”<sup>7)</sup>, que pode ser sistemá-

---

7) “A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis” ( **M. Huberman**, 1992 a: 37).

tica ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou decepcionante. No ensino, adianta o Autor, a “exploração” é limitada pelos parâmetros institucionais: tem-se a oportunidade de explorar poucas turmas para além das suas, poucos outros estabelecimentos de ensino para além do seu, poucos outros papéis para além do de titular das suas turmas. E, no caso de uma colocação provisória, esta fase exploratória pode prolongar-se, devido ao facto de as pessoas medirem bem as consequências de uma colocação definitiva numa profissão que se adoptou com “desagrado” ou depois de fortes hesitações.

\* Quando esta fase da *entrada*, de natureza fundamentalmente *exploratória*, é positiva, então passa-se a uma *segunda fase*, de “*estabilização*” ou compromisso<sup>8</sup> (4-6 anos), em que, explicita Huberman (1992 a: 37), “as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância e prestígio, ou mais lucrativas”.

Poder-se-ia afirmar, na sequência do pensamento de **Huberman**, que os *primeiros anos* de trabalho, vividos sob o signo da complexidade e da contradição, constituem o “tempo da *instabilidade*, da *insegurança*, da *sobrevivência*, mas também da aceitação dos *desafios*, da criação de *novas relações* profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de *uniões familiares*, da reestruturação do *sonho de vida*” (**Cavaco, M. H.**, 1992: 179). Mostra-se-nos aqui uma conjugação da dimensão profissional com a dimensão pessoal nos inícios de carreira, conjugação essa muito importante para a consecução de uma auto-regulação do *futuro* do neo-professor. De facto, esclarece aquela A. (*ibidem*), “trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional”. Mas esses primeiros anos, sob um outro ângulo, constituem “uma época de *desenvolvimento pessoal e social acelerado*, mas que passa, no docente, por uma fase de *acentuado egocentrismo*”, manifesto na actuação quotidiana de um principiante: preocupação por criar uma imagem de sucesso aos olhos dos colegas, sobrevalorizando-se a manutenção da disciplina, o acesso aos recursos pedagógicos, a gestão de programas, tendo sempre presente a sua pessoa: “*como é que eu hei-de fazer para conseguir...*” ?

---

8) Procurando apresentar a 2ª fase da carreira docente, a “**estabilização**”, que decorre entre os 4-6 anos de carreira, **M. Huberman** (1989a:7), na linha da literatura sobre a socialização profissional, escreve : -” Trata-se aqui do compromisso definitivo (simultaneamente do indivíduo e da instituição), da libertação de uma vigilância estrita, da pertença a um grupo de pares, assim como, no que respeita aos parâmetros propriamente pedagógicos, da consolidação de um repertório de base a nível da turma. Trata-se, segundo os estudos mais fenomenológicos, de um maior ‘bem-estar’ e ‘calma’, de um ‘conforto psicológico acrescido’”.

Ora as *condições iniciais* (geralmente de insegurança, de instabilidade e de sobrevivência) podem vir a projectar-se no futuro do professor, pois tornam-se geradoras de ansiedade, opressivas, alienantes, multiplicadoras de receios e desconfianças, inviabilizando um desenvolvimento vocacional harmonioso, por um lado, e, por outro, ao permanecerem esbatidas no arquivo da memória, *podem ser reactualizadas ao longo do percurso profissional* nos períodos de questionamento, de tensão, de procura de reajustamento na vida (Cavaco, M. H., *idem*: 189).

Julgamos, por conseguinte, que o *desenvolvimento e auto-realização* profissional do professor está dependente do modo, mais ou menos atractivo e gratificante, como decorrerem a fase de *entrada/tacteamto* (1/3 anos) e a fase de *estabilização* (4/6 anos). É nelas que o percurso de vida do professor se vai cimentar, pelo que a atenção que nos merecem nunca é de minimizar, mas, antes pelo contrário, deve ser continuamente redobrada pela precisa razão de que “os primeiros anos de carreira até à ‘opção definitiva’ pelo ensino como profissão”, constituem, juntamente com um final de carreira “desinvestido” e “amargo”, dois momentos “propícios à eclosão de crises”, como conseguiu apurar J. A. Gonçalves (1992: 158) no seu estudo com professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Mas se os estudos empíricos são bastante **concordantes** quanto à problemática das fases iniciais do ensino (*entrada-tacteamto e estabilização-consolidação de um relatório pedagógico*), parecem sê-lo **menos** relativamente às seguintes:

- *Fase de Experimentação ou de Diversificação*: para uns, tratar-se-ia de majorar os seus contributos e impacto no seio dos alunos, uma vez estabelecida a consolidação pedagógica da fase de “estabilização”; para outros, o jogo é institucional: conseguida a “estabilização”, lançamo-nos contra as aberrações do sistema, que reduzem, precisamente, o virtual impacto sobre alunos. Esta fase pode declinar para uma busca activa das responsabilidades administrativas- o que introduz a problemática da *ambição pessoal* - ou de novos desafios, facto que responderia aos receios do aparecimento da *rotina*.

- *Fase modal do Questionamento*: embora solidamente inscrita na maior parte das investigações empíricas, são pouco consistentes as suas origens e características, dado que os “sintomas” podem situar-se entre um ligeiro sentimento de rotina e uma real crise existencial face à prossecução na carreira, e, por outro lado, não há indicativos de que a maioria dos professores passe por uma tal fase, sobretudo a maioria das mulheres;

- *Fase modal da Serenidade e Distanciamento afectivo*: pressupõe-se aqui que o problema do questionamento esteja ultrapassado, pelo menos junto de um grande número de professores. Segundo as investigações empíricas, representa esta fase um “estado de alma”: sentimo-nos menos enérgicos, menos empenhados, mas mais calmos, menos preocupados face aos problemas surgidos na aula. Surge também, nesta fase, um outro “leitmotiv”: o crescente distanciamento

afectivo dos alunos, distanciamento originado principalmente pelos próprios alunos;

- *Fase do Conservantismo e Lamentações*: por volta dos 50-60 anos, um importante número de professores tornam-se “rabugentos”, lamentando-se da evolução dos alunos, da atitude pública, da política educacional e dos colegas mais jovens. Há também a tendência para crer que neste grupo de professores as mudanças raramente conduzem a melhorias do sistema, considerando-se, antes, que no teor desta fase se juntam o folclore ambiental e os estudos gerais sobre a relação entre a idade e o conservantismo;

- *A última fase - Desinvestimento*: embora a demonstração empírica desta fase não seja unívoca, tratar-se-á aqui de uma *ondulação* progressiva, bem como de uma “interiorização” acrescida em direcção ao final da carreira. O conteúdo geral da fase é relativamente positivo. Vamo-nos desprendendo progressivamente, sem ressentimento, do investimento profissional, para consagrar mais tempo a nós próprios, aos interesses externos à função, e a uma vida social reflexivo-filosófica.

**M. Huberman** (1989a: 7-8)

Após esta visão global, surge-nos uma questão, tão pertinente quanto curiosa, que consiste exactamente em interrogar-nos sobre quais os percursos mais “harmoniosos” e os mais “problemáticos” da carreira. **M. Huberman** (1989a: 8) dá-nos a resposta:

*Percursos mais harmoniosos:*

Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno

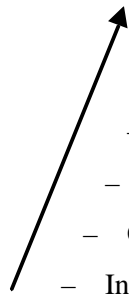
*Percursos mais problemáticos:*

a) Questionamento → Desinvestimento amargo

b) Questionamento → Conservantismo → Desinvestimento amargo

A grande preocupação do A. consiste, precisamente, em equacionar a possibilidade de *construir “carreiras harmoniosas” ou contornar as “infelizes”*, apontando-nos para um parâmetro crucial nesta matéria: *a maneira como os estabelecimentos de ensino são geridos*. Assim, uma gestão essencialmente “administrativa” acabaria por produzir taxas relativamente elevadas de “rotina” ou de “desencanto” no corpo docente, desde bastante cedo na carreira; pelo contrário, uma gestão sensível aos desafios e acolhimentos das diferentes etapas a que os professores ascendem, cria um laço de trabalho profissional em que nos dá gosto permanecer e envelhecer, em que o desinvestimento é claramente menos evidenciado, à medida que os anos passam (**Huberman, M.** 1989a: 15).

Também outros investigadores têm contribuído para o estudo da organização dos *ciclos da carreira* dos professores. Assim, realizando um estudo com dez directores escolares de um distrito suburbano americano, situados entre os 6 e os 25 anos de serviço, **L. Kremer e R. Fessler** (1992: 40-41), relativamente à evolução da ascensão daqueles na carreira, inferiram, a partir dos protocolos das entrevistas, uma conceptualização muito próxima da visão de **Huberman**, que se explicitaria nos seguintes *estádios*:

- 
- Declínio e aposentação
  - Estabilidade e conservantismo
  - Rumo à orientação pessoal
  - Do idealismo ao realismo
  - Crescimento desde a gestão à liderança
  - Indução

Os AA. fixam a sua atenção sobre a etapa “*do idealismo ao realismo*”, que caracterizam pela *frustração* fundamentada, precisamente, na impossibilidade de traduzir aquele para este, evocando as palavras de um dos directores escolares, que, amargamente, confessa: – “Com todos os meus esforços durante mais de vinte anos eu não consegui mudar para mais que 2 %, aproximadamente. Eu era idealista, a realidade mudou o meu ponto de vista” (*idem*: 40). De facto, tais palavras, ainda que num contexto de directores escolares, fazem evocar-nos o pensamento, acima referido, de que o ciclo de vida profissional dos professores se vai demarcando desde um optimismo inicial para reflexões amargas do final de carreira, nem sempre generalizáveis. É justamente entre estes dois vectores profissionais, o idealismo e o realismo, que se vai operando, em grande parte, o “empreendimento ao longo da carreira”, que é o desenvolvimento profissional, na expressão de **Morine-Dersheimer** (1993: 250).

Para finalizar o tema das formas de organização dos ciclos da carreira docente, e como comprovação da influência e confirmação dos trabalhos de **Huberman**, gostaríamos de referenciar o estudo de **Bullough Jr.** (1993) sobre o *caso* Kerrie, em que se utiliza uma metodologia diversificada (entrevistas, observação directa, videogramas, rememoração) para comprovar as fases de carreira evidenciadas nos *primeiros cinco anos* de ensino (toda a **1.ª fase** e início da **2.ª**, na óptica de **Huberman**). Efectivamente, depois de em 1989 ter publicado *First Year Teacher: a Case Study*, sobre a professora Kerrie, da Public School - Salt Lake City, **Bullough Jr.**, passados cinco anos, em continuidade daquele estudo (1993: 86-90), constata que aquela sofreu uma série de transformações, quer na sua actuação docente na sala de aulas, quer no seu próprio desenvolvimento como professora. Registaria as seguintes *fases* dessa evolução:

- 1<sup>a</sup> fase - *Seguidismo*: imitação do mentor (ou “atormentador”), correspondente ao 1º ano de ensino, tendo como problemas centrais a disciplina e o desenvolvimento do currículo, iniciando-se, a meio do ano, as adaptações aos comportamentos dos alunos;
- 2<sup>a</sup> fase - *Seguidismo/independência*, correspondente aos inícios do 2º ano de ensino, em que permanece ainda a disciplina como problema, mas já em plano secundário, e o currículo deixa de ser uma preocupação, sobrevivendo como maior dificuldade a motivação dos alunos e a forma como estabelecer um relacionamento com eles; com a ausência do mentor, termina o sentimento de dependência;
- 3<sup>a</sup> fase - *Independência*: pelo 3º ano de ensino ocorre o sentimento de poder no controlo do desenvolvimento profissional, bem como o sentimento de prazer pelo sucesso dos alunos e pela própria reputação nas matérias escolares, residindo a preocupação central ainda na motivação discente;
- 4<sup>a</sup> fase - *Transição da independência para a mestria*: correspondente ao 4º ano de carreira, a consciência de estar no controlo da arte de ensinar reveste-se de particular interesse, surgindo o ímpeto pelo orgulho profissional; a motivação continua a preocupar, não tanto pela maioria dos alunos, mas sobretudo pelas “ovelhas tresmalhadas”.

Perante estas fases do desenvolvimento profissional de Kerrie, observará **Bullough Jr.** (*idem*: 90) que, olhando ao design de fases de carreira proposto por **Huberman**, esta professora teve “uns começos fáceis e não espinhosos”, dado que os inícios fáceis envolveram positivas relações com os alunos, alunos dóceis, o sentido de uma pedagogia para a mestria e entusiasmo. Por outro lado, podemos constatar, através do estudo de **Bullough Jr.**, que os sucessos de início da professora Kerrie são apoiados, e conseqüentemente viabilizados, por uma constante auto-crítica e auto-avaliação dos diferentes momentos profissionais. É esta, aliás, a posição de **L. Kremer-Ayon** (1993: 238), ao sustentar que é “muito duvidoso que o desenvolvimento profissional do professor possa ocorrer sem uma auto-avaliação”, sem uma “sistemática auto-avaliação baseada numa racionalidade pedagógica”, uma espécie de *acção investigativa* apta para enriquecer individualmente os professores.

## 1. 2. A dimensão preocupacional

Se nos situarmos na questão das “*preocupações dos professores principiantes*”, poderemos considerar como dignas de nota uma *vertente físico-quantitativa* (esforço físico, sobrecarga profissional) e uma *vertente psicológico-qualitativa* (a oscilação afectiva desenvolvida ao longo do exercício docente). Quanto à primeira, as dificuldades iniciais são explicadas (**Huberman, M.**, 1989: 263-264) por um acréscimo de *fadiga* ligada a uma *sobrecarga profissional*. No caso de um

professor jovem em substituição, por exemplo, pode acumular-se a actividade profissional com *estudos superiores* ou pedagógicos, aos quais se juntam, ocasionalmente, novas *obrigações familiares*, como o nascimento de um filho. Para alguns, os inícios coincidem com um período *conjuntamente* difícil: *falta de emprego*, circunstância propícia à aceitação da imposição de exigências sobre *horários, efectivos* de turma, *programas* ou *disciplinas* que lhes são confiados. Não é raro ter que leccionar três ou quatro disciplinas para as quais não se possui formação, em turmas com mais de trinta alunos. E é curioso verificar que, segundo o estudo que nos vem orientando, são sobretudo as mulheres que evocam esta *sobrecarga* no âmbito das suas preocupações.

Se nos detivermos na vertente preocupacional de carácter psicológico-qualitativo, desenvolvida pelo professor principiante ao longo da docência inicial, poderemos constatar, ainda de acordo com a investigação<sup>9</sup> de **M. Huberman** (*idem*: 266), que 19 dos 155 respondentes à *lista de preocupações* proposta, (12%), afirmam *não ter encontrado qualquer preocupação*. Já 40% dos respondentes (61 professores) assinalam de 1 a 3 preocupações, manifestação de uma *aterragem suave* no ensino. Mas 32% dos respondentes (50 pessoas) indicaram entre 4 e 6 preocupações sobre as 11 da lista, o que indica *inícios de carreira sofrivelmente difíceis*. Para os restantes 17% (25 pessoas), entre 7 e 10 preocupações eram julgadas pertinentes, o que equivale a um *início muito difícil*.

Verificando, curiosamente, o perfil das preocupações reconhecidas pelos professores (n = 158), nas suas respostas globais (*idem*: 267), as mais frequentemente identificadas, por ordem decrescente, seriam:

O receio da advertência de outrém .....	= 47 %
O sentimento de tacteamamento contínuo.....	= 46 %
O sentimento de não estar à altura.....	= 40 %
A inconsequência – ora rigidez ora ‘laissez-faire’ .....	= 39 %
O sentimento de ‘sobrevivência’ dia-a-dia.....	= 38 %
A intimidação pelos alunos.....	= 37 %
As dificuldades de manter a ordem.....	= 35 %
O esgotamento físico.....	= 35 %
Dificuldades de trabalhar de forma diferente da <i>lição frontal</i> .....	= S/respostas devido a formulação inapropriada
Desencorajamento.....	= 29 %
Preocupação por si mesmo mais que pela tarefa a cumprir..	= 20 %

9) **M. Huberman** ( 1989: 264-267) organiza uma *Lista* de 11 “ preocupações de professores principiantes”, lista esta derivada de algumas investigações empíricas relativas às dificuldades “clássicas” dos professores principiantes do Secundário, e, com base nela, os professores respondentes evocaram e indicaram as suas *preocupações* enquanto iniciantes no ensino.

Se atendermos a que o grupo de professores respondentes com *5-10 anos de experiência*, observa **Huberman** (*ibidem*), é o mais significativo nas percentagens destas preocupações, quer porque constituem uma faixa etária mais jovem, quer porque a sua recordação dos inícios é ainda mais viva, então a tendência central é sempre “*impressionante*”, no sentido da constatação do peso *preocupacional* a afectar o exercício docente dos começos.

Importante e destacada abordagem centrada sobre as *preocupações* dos professores principiantes (MAPB - Modelo de Adopção Baseado nas Preocupações), foi proposta por **Frances Fuller** (1969, 1971). Tais preocupações evoluíram segundo três fases: a *fase de pré-ensino* (época de estágio, em que só muito tenuemente aparecem preocupações específicas de ensino); a *fase inicial de ensino*<sup>10</sup> (preocupações consigo mesmo, implicitamente assumidas quanto à confidencialidade na solicitação de apoio -a possibilitar pelos colegas, órgãos institucionais, pessoal auxiliar- e quanto à conquista de um lugar no corpo profissional; se explícitas, tais preocupações do *self* referir-se-iam às competências de controle e avaliação dos alunos); *fase das preocupações tardias*, voltadas, fundamentalmente, para os alunos, compreensão das suas capacidades, especificação de objectivos adequados à sua aprendizagem, resolução dos seus problemas e sua avaliação favorável (Fuller, F., 1969: 219-221).

Na interpretação de N. Sprinthall e R. Sprinthall (1993: 376-379), aquela Investigadora “descobriu que quase todos os professores estagiários e principiantes atravessam uma mesma *sequência de fases de crescimento pessoal*”, por cujo Quadro descritivo são visivelmente reagrupadas em *três categorias* fundamentais: preocupações centradas em *si próprio* (0, 1, 2), no *controlo e organização* (3) e no *impacto* (4, 5, 6).

Segundo o comentário tecido pelos referidos AA. (*ibidem*), aliás tão rigoroso que o julgamos imprescindível, aos três grupos de categorias, no primeiro (fases de Consciência, Informação e Pessoal), os professores (alunos-professores) manifestam-se “preocupados com a opinião que os alunos têm deles, com o modo como estão a ser avaliados, com a maneira como se sentem enquanto professores e com o seu relacionamento com os professores mais experientes”. Sendo esta *centração sobre si* considerada normal por F. Fuller, durante as primeiras fases, uma elevada consciência de si próprio é a regra, pois numa situação *nova* o principiante sente-se uma espécie de marginal, inserido num processo estranho e com um papel a desempenhar pouco familiar, daí advindo um desequilíbrio de acomodação. É então natural que o professor principiante restrinja as percepções do meio envolvente

---

10) Relativa a esta fase, lembremos a obra de Jacques Ozouf (1967, *Nous les Maîtres d'École*), em que se procuram reconstruir as autobiografias dos professores do ensino primário da “Belle Époque” francesa (**Huberman, M.**, 1989a: 5-6).

Quadro 3: Fases de preocupação: expressões típicas

Fase	Expressão	Sentimentos
6. Recentração	<i>Comecei a modificar algumas das técnicas habituais para promover a pesquisa e resultou.</i>	Competente, entusiasmado
5. Colaboração	<i>Experimentei uma nova unidade didáctica sobre criatividade, que vou partilhar com uma colega. A minha colega tem-me sido muito útil.</i>	Satisfeito, confiante
4. Consequência	<i>Será que os meus alunos estão a aprender o suficiente? Como [enquanto] confuso, poderei ajustar e desajustar? As minhas expectativas serão justas para com todos?</i>	Convicto, impacto, por vezes apreensivo
3. Controlo e Organização	<i>Como poderei controlar a aula? Quais as técnicas de organização que funcionam melhor?</i>	Frustrado, desencorajado, por vezes satisfeito
2. Pessoal	<i>Como é que os alunos me vêem? Como é que eu estou a chegar a eles? Será que me têm estima e respeito?</i>	Ansioso, consciente de si próprio, assustado
1. Informação	<i>Há muita coisa sobre ensino e métodos de ensino que ainda tenho que aprender.</i>	Curioso, mas algo apreensivo
0. Consciência	<i>Não estou realmente preocupado, embora não saiba ensinar.</i>	Apático

Fonte: Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993: 378). *Psicologia Educacional. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal (Comentário a “Uma Abordagem Centrada nas Preocupações”)*.

durante estas primeiras fases e se centre sobre si mesmo, na luta pela sua sobrevivência (Sprinthall, N. and Sprinthall, R., *idem*: 378).

No segundo grupo de categorias, identificado com a fase de *controlo e organização*, o professor principiante (inícios profissionais) passa a centrar-se sobre os comportamentos e estratégias de ensino, e a consciência de si próprio, que caracterizava as três primeiras fases, dá gradualmente lugar a preocupações com o método. Surgem, assim, as preocupações sobre se a *tarefa*, orientações, tempo de planificação, tipo de reforço, são adequados para o seu ensino, tornando-se fundamental aprender a controlar as turmas, a orientar as aulas sem perturbações, a gerir a mudança de actividades (*ibidem*).

As fases da terceira categoria, *impacto*, (Consequência, Colaboração, Recentração) serão atingidas depois de os professores terem

transitado de *si próprios* para as *técnicas* de ensino. Só então será possível que se centrem sobre o que acontece aos alunos, sobre as diferenças individuais destes, sobre a “leitura” de cada aluno e suas necessidades. Pode dizer-se que, nesta categoria do impacto, o professor está a caminho de se tornar completo, capaz de analisar e modificar a sua prática, convertendo-se num professor reflexivo (Sprinthall, N. and Sprinthall, R., *idem*: 378-379).

F. Fuller, contudo, segundo os mesmos Analistas (*ibidem*), demonstrou que “os professores estagiários e *principiantes* não alcançam geralmente o nível do impacto”, antes permanecendo alguns no *nível pessoal*, enquanto a maioria parece atingir o da *tarifa*. A explicação deste fenómeno, contudo, não será atribuível às falhas do principiante, mas à falta de “apoio profissional e supervisão adequada”, sendo frequente encontrar professores principiantes com a atribuição das “tarefas mais duras, as crianças mais difíceis de ensinar, a pior turma e uma orientação inadequada”. Em tais circunstâncias, não nos será surpreendente que um professor principiante “tenha dificuldade em ultrapassar a fase da sobrevivência (centração em si próprio)”.

Observam, finalmente, os AA. (*idem*: 379) que as demonstrações de F. Fuller provocaram nos EUA um movimento de apoio aos professores principiantes, através de programas de indução e supervisão, cujos benefícios se concretizam numa progressão mais rápida ao longo das *fases* referidas e numa mais completa resposta às necessidades dos alunos.

Decorrente do seu estudo, M. C. Silva (1994: 34) emite a opinião de que as *preocupações* dos professores principiantes podem agrupar-se em três categorias:

- *centradas em si próprios face aos outros;*
- *centradas em si, face ao controlo e organização do processo de ensino;*
- *centradas em si próprios, face ao impacto com os alunos.*

Acrescentará a A. (*ibidem*) que aos professores principiantes será difícil conseguir a última categoria, porque não foram criadas “as condições para que consigam analisar e modificar as suas práticas”. Para que se viabilize uma passagem das preocupações sobre si às preocupações com o impacto sobre os alunos, será necessário operar “mudanças contextuais”, de tal modo, que as preocupações sobre si deixem de ser o resultado de pressões advindas de “decretos, conflitos ou exigências desmesuradas” e se “divulguem materiais de informação e troca de experiências que resolvam essas preocupações”.

Voltando-nos para um prisma *sócio-afectivo*, as preocupações dos neo-professores exprimem-se sob a forma de *insatisfação* e *mal-estar* (Breuse, E., 1984: 161) em relação à escola e à sociedade, destacando-se como sub-categorias dominantes: o *desânimo* provocado pelo abaixamento de estatuto social, o questionamento da sua *utilidade* na sociedade, a *lamentação* de que a profissão se tenha convertido numa prática rotineira que não vocacional, as queixas pela *carência de*

*liberdade* de expressão, pelo *imobilismo* de que são vítimas na instituição escolar, pela *discriminação* reinante entre os professores dos diferentes níveis de ensino.

A este rol, os professores iniciantes vieram somar uma outra preocupação, extremamente divulgada nesta fase profissional, assente no *receio de ser considerado incompetente*. Na realidade, os professores iniciantes sentem *medo* de ser julgados incompetentes, enquanto alimentam expectativas de uma *performance* de professor mais experiente (Huffman, G. and Leak, S., 1986: 22), podendo tais expectativas inibir o jovem professor na solicitação de apoio e ajuda, porque tal pedido poderia ser interpretado como sinal da sua impreparação e/ou falta de aptidões.

Esse mecanismo de defesa, que consiste em ocultar as nossas próprias fraquezas aos olhos dos outros, aliás, contraído, em parte, pela assimilação de modelos psicossociais de poder (“dos fracos não reza a história”), é fortemente impeditivo de um *encontro* equilibrado do jovem professor com a realidade. Por sua vez, os *mais experientes*, que já passaram por situações similares, talvez minorando o seu passado, não são pródigos em estender a mão a neófitos, convertendo-se, frequentemente, em frios observadores das *estreias* de novos actores, cujos papéis no palco educativo são minuciosamente seguidos. É, pois, natural que diferentes posicionamentos e interações da comunidade escolar, e também da educativa, (professores, alunos, administrativos, pais, envolvente) influenciem a própria *pessoa* do principiante, daí advindo uma peculiar problematicidade.

Como se processará, então, a centração preocupacional dos nossos dois grupos, ou seja, das professoras *principiantes* e das *experientes*?



# Parte II · Estudo Empírico

---

## 1. Passos Metodológicos

### 1.1. Definição/caracterização global dos Grupos de Estudo

As amostras intencionais, na opinião de **Huberman e Miles** (1991: 62) tendem a ser *antes orientadas que tomadas ao acaso*, quer porque a definição inicial do universo a estudar é mais limitado, quer porque as mesmas estão sujeitas a mudança.

Seguindo essa directriz, elegemos dois grupos de sujeitos, o *primeiro* já estudado no âmbito da nossa Tese de Doutoramento (**Cordeiro Alves**, 1997: 339-341) dentro da óptica preocupacional, para além de outras, e o *segundo*, constituído intencionalmente em Julho/97, com a finalidade de confirmar ou infirmar os resultados congêneres daquela Investigação.

Para a obtenção do *Grupo de Professoras principiantes*, utilizámos o seguinte procedimento:

- De entre 32 Alunos (4 homens e 28 mulheres) da Turma de 4.º Ano de Finalistas (92/93), *Curso de Português-Francês*, turma de que nunca fomos professor, solicitámos, presencialmente, a colaboração de 15 voluntários para o nosso trabalho, depois de apresentados e comentados os

propósitos do estudo, a metodologia de pesquisa, o sigilo de documentos produzidos, os prós e contras de uma *colaboração* em investigação.

Responderam livremente *15 Alunas-professoras* que, por um lado, receberam, ao longo de 4 anos, formação inicial teórica, de acordo com o seu elenco curricular na ESE de Bragança e, simultaneamente, receberam formação prática através de assistência e execução de aulas de *Estágio no 2º Ciclo do Ensino Básico*.

As mesmas Alunas-professoras, obtido o diploma de Licenciatura, e após os requisitos formais de concurso prévio, foram colocadas numa escola de *2º Ciclo do Ensino Básico*, algures, onde iniciaram a sua actividade docente e, já na qualidade de *Professoras principiantes* do 1º ano, em *1ª fase de carreira*, entre outros instrumentos de recolha de dados (entrevistas, diários, projectos pessoais de actuação docente), *14* decidiram responder ao *Questionário de Preocupações dos Professores (QPP)*, de que abaixo apresentaremos a estruturação, e cujos dados serão os únicos a ter em conta, neste estudo, para efeitos da análise da dimensão preocupacional comparada.

Foi atribuído, a cada uma das catorze voluntárias, um *código pessoal*, preservador da sua identidade, consistindo tal codificação na associação de *2 letras* e um *número*, que, ao longo deste trabalho, utilizaremos por óbvias vantagens de operacionalização das diferentes análises e interpretações de dados. Eis os códigos atribuídos:

AT1;AB2;CM3;CG4;CP6;JF7;MV8;MS9;MP10;MM11;MS12;MD13;NR14;PV15
---

Trata-se de um grupo com uma média de *idade* situada nos 23.5 anos, encontrando-se, pois, segundo a tipologia dos *ciclos de vida* de **P. Cross** (1981: 174-175), na fase de *participação no período adulto* (*23 para 28 anos*), em que, como tarefas psíquicas, se traça a estrutura do *início* de vida ou se constrói o sonho, sobressaindo as características de viver para o futuro.

Para obtenção do *Grupo de professoras experientes*, em *3ª fase de carreira*, socorremo-nos de uma solicitação directa e pessoal a *14* professoras, docentes nas duas *Escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico* existentes na cidade de Bragança, que estivessem entre *7 e 25 anos de serviço efectivamente docente*, facto que nos ofereceu algumas dificuldades pelo restritivo número de pessoas que se encontram em tal situação profissional, se não tivermos em conta os dois sexos, como aliás, por paralelismo com o 1º grupo, decidimos optar.

Também a estas catorze professoras atribuímos um *código*, preservador do anonimato, em que fizemos constar três caracteres, sendo o primeiro o número *3*, representando a *3ª fase de carreira*, o segundo, a letra *F*, abreviatura de *fase*, e, finalmente, um *número de ordem*, que procurou obedecer ao crescente tempo de serviço individual desempenhado. Eis tal codificação:

3F1, 3F2, 3F3, 3F4, 3F5, 3F6, 3F7, 3F8, 3F9, 3F10, 3F11, 3F12, 3F13, 3F14

Estamos em presença de um grupo de professoras procedentes de 2 Escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico, cuja média de tempo de serviço docente se situa em 17,2 anos (3ª fase de carreira), enquanto a sua média de idade atinge os 41,2 anos, fase de vida que coincide, na óptica de **P. Cross** (*ibidem*) com as decisões de, uma vez ultrapassada a busca da estabilidade (29-34 anos), tornar-se uma individualidade (37-42 anos), a caminhar para a acomodação (45-55 anos).

Tendo a *centração/evolução preocupacional* como *variável dependente*, não elegemos, para estes dois grupos, devido ao seu desnível significativo, outra *variável independente* senão o *tempo médio de serviço docente*, pelo que apenas conjugaremos estas duas realidades numa possível análise correlacional.

## 1.2. Instrumento de Recolha de Dados

### *O Questionário de Preocupações dos Professores (QPP)*

O Questionário das Preocupações dos Professores (QPP) é criado fundamentalmente pela falecida investigadora **Frances Fuller** (1971), da Universidade do Texas, Austin, e sucessivamente estudados os resultados da sua aplicação por **Fuller** e seus colaboradores, com destaque para **Archie George** (1978). Traduzido e adaptado por **Ana Tomás e Júlia Formosinho** e aplicado por **Ana Tomás** (1987), com o apoio de **João Formosinho**, a uma amostra de 153 Professores em formação e 22 Acompanhantes da Prática Pedagógica, no âmbito da profissionalização em serviço no CIFOP/UM, Braga, a perspectiva preocupacional manifesta pelos docentes inquiridos despertou-nos curiosidade e interesse na sua aplicação às Professoras principiantes do nosso estudo de Tese e, no presente, a um grupo de Professoras experientes, como réplica.

*Solicitada e dada a autorização* da tradutora-adaptadora **Júlia Formosinho** (ver **Anexos I e II**), foi por nós utilizado, a *meio do ano* lectivo de 1993/94, com o objectivo de tentar detectar e analisar a dimensão preocupacional com que as Professoras principiantes daquela nossa Investigação poderiam defrontar-se.

Conservámos o original da tradução-adaptação na íntegra, com ligeiras adaptações nas “instruções”, onde introduzimos o elemento de identificação e data “Nome..... Cód ( ) Data .../.../...” – , para as Professoras principiantes e, além destes, os elementos “Anos de serviço”, “Situacção profissional” e “Área disciplinar” para as Professoras experientes (ver, respectivamente, **Anexos III e IV**).

Relativamente à formulação dos 15 ítems, de que o QPP é composto, apenas substituímos, no ítem 3 - (*Fazer tudo bem feito, quando um orientador está presente*)- “um orientador” por “alguém”, uma vez que as nossas inquiridas já não sentem a situação de supervisão realizada por orientadores pedagógicos.

Relembrando o que no quadro teórico registámos sobre as *preocupações do professor principiante* (ver Parte I, ponto 1. 2.), e por analogia com o estudo de **Ana Tomás** (1987), consideramos o *QPP* um questionário destinado a avaliar as preocupações em 3 domínios ou áreas: *Pessoal, Tarefas de ensino e Impacto do ensino sobre a aprendizagem dos alunos*. A cada uma dessas áreas corresponde uma *Escala* (do *Self*, da *Tarefa* e do *Impacto*), sendo cada *Escala* estruturada em 5 ítems, daí resultando a totalidade de 15 ítems, todos eles ponderáveis em níveis de preocupação de 1 a 5. Embora no formulário do *QPP* os ítems nos apareçam segundo uma distribuição ordenada de 1 a 15, o seu enquadramento por *Escala* não é linear, mas aleatório, por motivos óbvios de despistagem da uniformidade de resposta. Desta forma, os ítems constitutivos de cada uma das 3 *Escala*s seriam os seguintes:

#### ***Escala do Self***

2. Sentir-me sob tensão na maioria das situações
3. Fazer tudo bem feito, quando alguém está presente
7. Sentir-me mais adaptado como professor
9. Ser aceito e respeitado por profissionais no campo da educação
13. Conseguir uma avaliação favorável da minha actividade docente

#### ***Escala da Tarefa***

1. A falta de materiais didácticos
5. Ter demasiadas ocupações administrativas
10. Trabalhar com turmas demasiado numerosas
14. A rotina e a inflexibilidade da situação dos professores no ensino
15. Manter a disciplina na sala de aula

#### ***Escala do Impacto***

4. Ter em conta e responder às necessidades de alunos diferentes
6. Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos
8. Incentivar os alunos desmotivados
11. Ajudar ao crescimento intelectual e emocional dos alunos
12. Descobrir se cada estudante está a ter aquilo de que precisa

No final do *QPP*, manteve-se uma *questão aberta*, destinada à livre expressão de preocupações adicionais, na base da qual pudésemos esboçar uma interpretação de possíveis dados espontâneos: -”*Por favor, utilize o espaço a seguir para qualquer comentário ou exprimir alguma preocupação adicional*”.

Resta-nos informar que as respostas ao *QPP* foram emitidas, entre 14/01 e 25/04 de 1994, por 14 Professoras principiantes e que o grupo de Professoras experientes respondeu entre 7 e 14/07 de 1997.

### 1.3. Hipóteses do Estudo

Aventamos apenas duas hipóteses neste trabalho. A primeira, relativa à aplicabilidade do *modelo preocupacional de F. Fuller* a *Professoras principiantes de 1-º ano*, assim formulada:

- 1ª hipótese: “*A dar-se uma específica e distinta evolução dos estádios preocupacionais das professoras principiantes em estudo, relativamente ao modelo de Fuller, ela será explicável pelo diversificado contexto em que a sua actuação profissional decorre*”.

Admitimos que, em virtude de um contexto formativo, histórico, social, cultural e mesmo geográfico, os estádios de preocupações das Professoras principiantes possam adquirir um perfil evolutivo próprio, enquanto grupo. Assim, em termos de aplicabilidade do modelo de estádios preocupacionais de **F. Fuller**, que superiormente analisámos, tal perfil desenvolver-se-á segundo uma linha evolutiva *distinta daquela que é proposta por aquela A.*, ainda que admitindo, similarmente, a coexistência de estádios preocupacionais.

Teremos de informar que tal contexto, embora não detectável pela resposta das principiantes ao *QPP*, foi-nos amplamente comunicado através de *Entrevistas, Diários e Projectos de Actuação Docente*, que na Tese mencionada utilizámos, aí nos apoiando para o presente vector hipotético.

A segunda hipótese levou-nos a confrontar o tipo de concentração preocupacional entre os dois grupos estudados e demos-lhe esta formulação:

- 2ª hipótese: “*A concentração preocupacional do grupo de Professoras principiantes e do grupo de Professoras experientes apresenta um desenvolvimento qualitativamente semelhante e as diferenças quantitativas notadas estarão em relação com o tempo de serviço docente, mas sem significância frequencial*”.

Embora admitindo que a evolução preocupacional destes dois grupos de professoras apresente um perfil de concentração análogo, relativamente à prioridade das três Escalas (*Self, Tarefa e Impacto*), cremos, por outro lado, que os pesos frequenciais atribuídos pelas Professoras experientes, levemente superiores aos das Professoras principiantes, são explicados precisamente pela intensidade com que as preocupações

se impõem numa fase de carreira em que o tempo de serviço docente já é considerável. Todavia, tais diferenças quantitativas não se revestem de significância tal, que inviabilize a semelhança qualitativa dos grupos em questão.

## 2. Os dados: sua apresentação, análise e interpretação

### 2.1. Procedimentos

Considerando as duas hipóteses referidas, procuraremos verificar o sentido que nos moverá ao longo da presente tarefa de apresentação, análise e interpretação de dados.

Estaremos particularmente atentos à percepção geral da dimensão preocupacional, isto é, aos resultados que a globalidade dos *dois grupos* manifesta através do *QPP*. Desta forma, o nosso procedimento de apresentação-condensação e interpretação dos dados obtidos desenrolar-se-á segundo três passos, que passamos a explicitar:

- i. *Primeiramente*, anotaremos, em paralelo, os *resultados dos dois grupos relativos à totalidade dos 15 itens*, referindo as pontuações obtidas por cada uma das Respondentes, com a conseqüente apresentação global e itémica;
- ii. *Em segundo lugar*, faremos uma *análise confrontada do posicionamento geral dos dois grupos de respondentes sobre cada uma das 3 Escalas do QPP* (do *Self*, da *Tarefa* e do *Impacto*), comparando as diferentes pontuações obtidas por cada escala, no intuito de verificar qual delas é a mais prevalente para as neo-professoras e para as professoras experientes;
- iii. *Finalmente*, traçaremos os *perfis grupais, comparados, das preocupações das Professoras respondentes*, procurando confrontar eventuais divergências e semelhanças, balizadas pela predominância das Escalas referidas.

A estes 3 momentos, faremos seguir, e só no caso do grupo das Professoras principiantes, uma vez que as Professoras experientes não responderam a tal proposta do *QPP*, uma breve análise da *Questão Aberta* compreendida pela estrutura daquele, para, finalmente, rematar-mos o nosso percurso com breves *Considerações Finais*.

Para que a consulta do conteúdo dos diferentes itens se nos torne mais directo e presente nas nossas considerações analítico-interpretativas, referi-los-emos, neste espaço de análise, tais quais se apresentam na sua distribuição pelo *QPP*, fazendo-os preceder das iniciais **S**(elf), **T**(arefa) ou **I**(mpacto), segundo a sua afectação à respectiva escala. Tenhamos, igualmente, em consideração que os mesmos itens seriam precedidos por uma instrução de preenchimento, que reproduzimos:

“**Leia** com atenção todos os ítems da escala.

Depois, pense e decida por si própria qual o seu grau de preocupação, relativamente a cada uma das afirmações, **assinalando-o** com **X**”.

Por sua vez, o grau de preocupação seria de explicitar pelos níveis de **1 a 5**, como se mostra:

“**1.** Não me preocupo nada. **2.** Preocupo-me um pouco. **3.** Preocupo-me bastante. **4.** Estou muito preocupado. **5.** Estou muitíssimo preocupado”.

*Ítems*, precedidos da *letra* identificativa da *Escala* a que pertencem:

- |   |   |
|---|---|
| T | 1. A falta de materiais didáticos.                                      |
| S | 2. Sentir-me sob tensão na maioria das situações.                       |
| S | 3. Fazer tudo bem feito, quando alguém está presente.                   |
| I | 4. Ter em conta e responder às necessidades de alunos diferentes.       |
| T | 5. Ter demasiadas ocupações administrativas.                            |
| I | 6. Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos.                |
| S | 7. Sentir-me mais adaptado como professor.                              |
| I | 8. Incentivar os alunos desmotivados.                                   |
| S | 9. Ser aceite e respeitado por profissionais no campo da educação.      |
| T | 10. Trabalhar com turmas demasiado numerosas.                           |
| I | 11. Ajudar ao crescimento intelectual e emocional dos alunos.           |
| I | 12. Descobrir se cada estudante está a ter aquilo de que precisa.       |
| S | 13. Conseguir uma avaliação favorável da minha actividade docente.      |
| T | 14. A rotina e a inflexibilidade da situação dos professores no ensino. |
| T | 15. Manter a disciplina na sala de aula.                                |

Numa rápida síntese, de acordo com o quadro conceptual da evolução das preocupações, proposto por **Fuller** e oportunamente referido, as preocupações pelo eu (**S = Self**) são normalmente dominantes no estágio ou fase de pré-ensino, ou de práticas de ensino, com as atenções concentradas sobre a *sobrevivência pessoal*.

As preocupações pela tarefa (**T = Tarefa**) impõem-se no estágio ou fase de entrada ou inícios profissionais, concentrando-se os interesses sobre a *mestria*.

O estágio ou fase das preocupações tardias, caracterizadas pela *estabilidade*, voltada para o impacto (**I = Impacto**) sobre os interesses dos alunos e sua aprendizagem, não será atingido, pelo menos de forma predominante, pela maioria dos professores principiantes.

É importante referir que, neste *continuum* evolutivo, apesar do predomínio de algum tipo de preocupações, as outras não são pura e simplesmente eliminadas, mas continuam a ser vividas, ainda que menos intensamente.

Pois bem, se nos situarmos na sequência dos três diferentes, mas complementares, passos dos procedimentos pré-indicados para esta reflexão, começaremos por abordar o primeiro momento ( i.):

## 2.2. Apresentação global dos resultados das Respondentes relativos à totalidade e especificidade ítemica do QPP

Confrontemos a **Tabela Ia** com a **Tabela Ib** (págs. 47 e 48), que conseguimos elaborar a partir dos dados fornecidos, respectivamente, pelas Professoras principiantes e Professoras experientes e que nos servem de *matrizes* referenciais para considerações posteriores.

Percorramos, seguidamente, através de uma leitura crítica, os seus distintos elementos, advertindo que utilizaremos apenas os recursos estatísticos e gráficos julgados suficientes para deixar claras as posições destes dois grupos específicos de Professoras, no que respeita à sua dimensão preocupacional.

Com base nesse itinerário reflexivo sobre os dados, conseguimos apurar algumas considerações, relativas ao posicionamento global de cada um dos grupos, que registamos:

1. Tratando-se de grupos não aleatórios, mas intencionais, as diferenças individuais não podem ter uma leitura idêntica à das amostras aleatórias, cingindo-se tal leitura à natureza específica destes *casos* grupais, com as características próprias de uma *profissionalidade* vivida em contextos bastante díspares, quer geográfica, quer sócio-culturalmente;
2. todas as 14 *principiantes* expressaram a sua opinião relativamente ao grau preocupacional dos 15 ítems, mas a *Pontuação Total* de cada uma delas apresenta-se *distinta*, à excepção da coincidência pontual total entre: AB2 e CM3 (44), JF7 e MV8 (43), CP6 e NR14 (39). Na globalidade do Grupo, porém, nota-se, nesta primeira abordagem panorâmica, uma certa *heterogeneidade* de opiniões, pois o DP (8,44) manifesta uma certa variabilidade em relação à Média (48,43), dado que o valor daquele representa sensivelmente  $\frac{2}{6}$  da Amplitude das Pontuações em questão ( $A = 26$ ), nível pouco abonatório da homogeneidade de opinião de pequenos grupos, como nos alerta **J. Levin** (1985:71).

Porém, das *Professoras experientes*, 6 apresentam uma *Pontuação total* coincidente, como se pode verificar nos casos de 3F2, 3F4, 3F7, 3F10, 3F11 e 3F12 (62 pontos), e três outras coincidiram numa *Pontuação total* de 64 pontos (3F6, 3F8 e 3F14). Este grupo parece revelar uma maior homogeneidade de opiniões que o das neo-professoras, pois o DP (3,52) manifesta uma variabilidade pouco acentuada em relação à Média (61,14), uma vez que o valor daquele apresenta uma proximidade de  $\frac{1}{6}$  da Amplitude das Pontuações em análise ( $A = 13$ ), nível abonatório de uma maior homogeneidade deste grupo em relação às principiantes.

Tabela 1a: QPP - Pontuações individuais e totais das Prof. principiantes, com Somas, Médias, Desvio Padrão e Índices de Preocupação

Ítem Cód. Prof. <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Pont. Total da Prof. <sup>a</sup>	Í. Indiv. Preoc.*
AT1	4	1	2	5	5	1	1	2	5	2	2	5	5	5	2	47	0,63
AB2 a)	2	2	3	4	4	4	2	3	2	3	4	3	3	3	2	44	0,59
CM3	4	2	2	4	4	2	3	1	4	4	4	3	4	3	2	44	0,59
CG4 a)	4	2	2	3	1	5	2	5	2	1	5	4	5	2	3	46	0,61
CP6	2	2	1	3	1	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	39	0,52
JF7	2	1	2	4	4	3	2	4	3	3	3	4	3	2	3	43	0,57
MV8	3	3	3	2	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	3	43	0,57
MS9	3	2	4	4	5	5	5	5	3	5	5	5	4	5	5	65	0,87
MPI0	3	3	3	4	2	5	4	5	4	3	4	4	4	5	3	56	0,75
MM11	5	3	3	5	2	5	3	5	4	3	5	5	5	5	5	63	0,84
MS12	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	5	51	0,68
MD13	3	2	2	3	3	3	2	4	3	2	3	2	3	3	2	40	0,53
NR14 a)	3	2	3	3	1	3	1	3	2	4	4	2	3	2	3	39	0,52
PV15 a)	3	3	2	5	1	5	5	4	3	5	4	5	4	5	4	58	0,77
Soma	44	31	35	52	38	50	38	54	40	46	53	51	53	48	45	678	Í. T. Preoc**0,65
(M)édia	3,14	2,21	2,50	3,71	2,71	3,57	2,71	3,86	2,86	3,29	3,79	3,64	3,79	3,43	3,21	48,43	0,65
DP	0,83	0,67	0,73	0,88	1,44	1,24	1,22	0,91	1,06	1,10	0,86	1,11	0,77	1,24	1,08	8,44	0,11

\* Índice Individual de Preocupação = razão entre a Pontuação total real da Prof.<sup>a</sup> principiante em todos os ítems e a sua Pontuação máxima possível (=75).

\*\* Índice Total de Preocupação = Razão entre a Pontuação Total real das Prof. Principiantes em todos os ítems e a sua Pontuação Total máxima possível (=1050), coincidente, aliás, com a Média do Í. Indiv. de Preocupação.

a) Estas Principiantes responderam à pergunta aberta.

Tabela Ib: QPP - Pontuações individuais e totais das Prof. Experientes, com Somas, Médias, Desvio Padrão e Índices de Preocupação

Ítem Cód. Prof. <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Pont. Total da Prof. <sup>a</sup>	Í. Indiv. Preoc.*
3F1	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	53	0,71
3F2	4	2	5	4	3	4	3	4	4	4	5	5	5	5	5	62	0,83
3F3	2	4	2	5	3	5	3	5	4	3	5	5	3	5	3	57	0,76
3F4	4	3	3	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	3	3	62	0,83
3F5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	66	0,88
3F6	4	3	3	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	64	0,85
3F7	4	2	5	4	3	4	3	4	4	4	5	5	5	5	5	62	0,83
3F8	3	3	4	3	2	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	64	0,85
3F9	4	3	5	4	2	5	3	5	3	5	3	4	2	3	4	55	0,73
3F10	4	3	3	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	3	3	62	0,83
3F11	4	3	3	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	3	3	62	0,83
3F12	4	3	3	5	4	5	3	4	4	5	5	5	5	3	3	61	0,81
3F13	3	1	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	62	0,83
3F14	3	3	4	3	2	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	64	0,85
Soma	51	41	49	62	49	66	50	61	59	62	66	67	61	57	55	856	Í. T. Preoc**0,82
(M)édia	3,64	2,93	3,50	4,43	3,50	4,71	3,57	4,36	4,21	4,43	4,71	4,79	4,36	4,07	3,93	61,14	0,82
DP	0,72	0,88	1,18	0,73	1,05	0,45	0,75	0,48	0,67	0,73	0,59	0,41	0,89	0,88	0,80	3,52	0,05

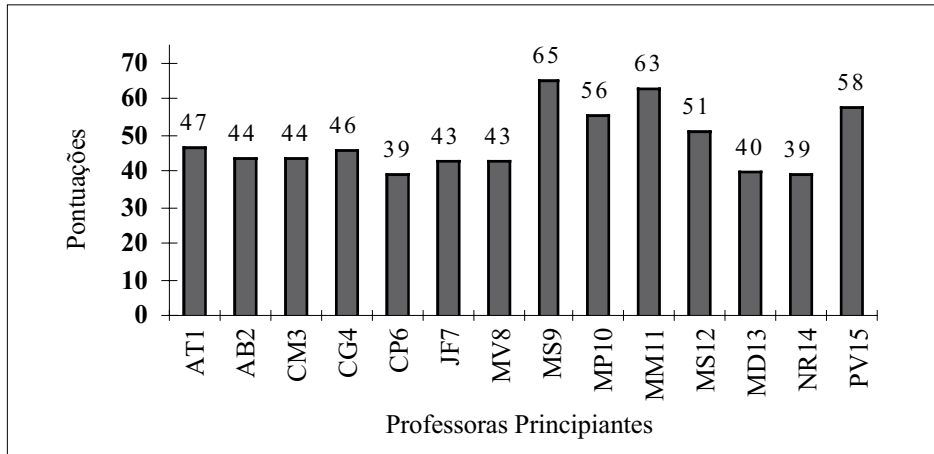
\* Índice Individual de Preocupação = razão entre a Pontuação total real da Prof. experiente em todos os ítems e a sua Pontuação máxima possível (=75).

\*\* Índice Total de Preocupação = Razão entre a Pontuação Total real das Prof. experientes em todos os ítems e a sua Pontuação Total máxima possível (=1050), coincidente, aliás, com a Média do Í. Indiv. de Preocupação.

Se visualizarmos, graficamente, as *Pontuações totais* dos dois grupos de Professoras, dar-nos-emos conta, no contexto global dos ítems do *QPP*, de uma certa diversidade de opinião no seio do respectivo grupo e dos dois grupos entre si.

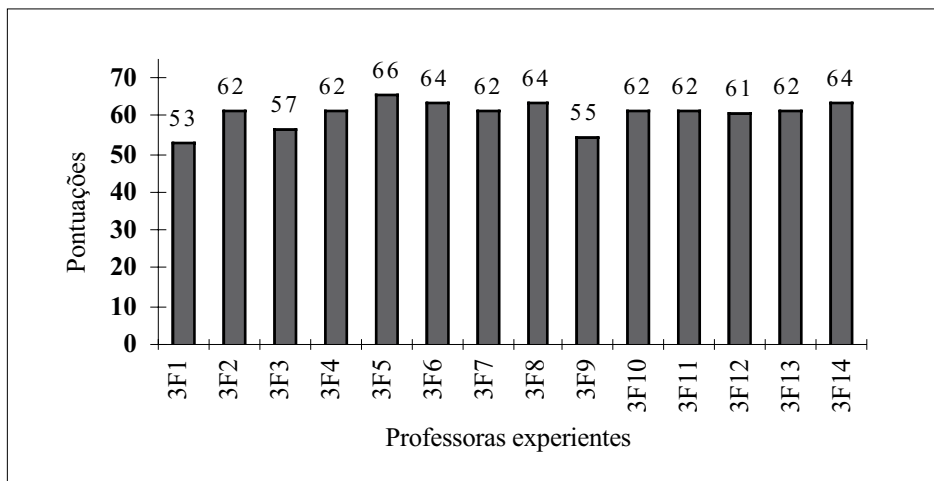
Assim, no grupo das principiantes, são manifestos os *casos preocupacionais* destacados (MS9, MM11, PV15, MP10 e MS12) perante uma menor divergência das restantes neo-professoras:

Gráfico 1a: *Pontuações totais das Professoras principiantes*



Vejamos o que sucede com o grupo das Professoras experientes:

Gráfico 1b: *Pontuações totais das Professoras experientes*



De forma global, verificam-se *Pontuações totais* individuais mais elevadas que no Grupo das Professoras principiantes e uma maior homogeneidade de opinião. Tais pontuações apresentam um valor bastante próximo (Amplitude = 13), destacando-se, embora, as Professoras 3F5 (66 pontos) e 3F6, 3F8 e 3F14 (64 pontos).

3. Se perspectivarmos a posição dos Grupos em relação ao *Índice Total de Preocupação* (0,65 para principiantes e 0,82 para experientes), constatamos que ocorre algo de semelhante ao que se verificou em 2., pois os respectivos DP (0,11 vs 0,05) indiciam, por razões análogas, uma relativa *heterogeneidade* das principiantes nas suas percepções preocupacionais, enquanto nas Professoras experientes é mais notória uma maior *homogeneidade*, fundamentadas tais observações na variabilidade daqueles DP em relação às correspondentes Médias (0,65 vs 0,82), estas coincidentes, como não podia deixar de ser, com aquele *Índice Total de Preocupação*.
4. Verificando a vertente itémica, a partir das duas Tabelas Ia e Ib, constatamos que, nas neo-professoras, as *Somas* dos valores atribuídos aos diferentes ítems apresentam uma Amplitude de 23 (A=54-31), à qual corresponde uma Amplitude de 1,65 da respectiva Média (A=3,86-2,21), facto que se traduz pela inexistência de qualquer DP coincidente, respeitante aos diferentes níveis atribuídos aos ítems pelas Professoras principiantes. Tal diferença de Desvios quererá significar que *não houve uma percepção e postura únicas* daquelas perante o tipo de preocupação veiculada por cada um dos 15 ítems do Questionário, sendo notória, através das *Médias* dos valores dos ítems, que alguns deles apresentam uma maior relevância que outros, nomeadamente os ítems:

**8.(I)** - Incentivar os alunos desmotivados - (M=3,86);

**11.(I)** - Ajudar ao crescimento intelectual e emocional dos alunos - (M = 3,79);

**13.(S)** - Conseguir uma avaliação favorável da minha actividade docente- (3,79);

**4.(I)** - Ter em conta e responder às necessidades de alunos diferentes - (M = 3,71)

**12.(I)** - Descobrir se cada estudante está a ter aquilo de que precisa - (M = 3,64);

**6.(I)** - Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos - (M = 3,57).

Todos estes ítems, à excepção do ítem 13 (*Self*), pertencem à Escala do *Impacto*, facto indiciador da sua prevalência.

Nas Professoras experientes, as *Somas* dos valores atribuídos aos diferentes ítems apresentam uma Amplitude de 26 (A = 67 - 41), à qual corresponde uma Amplitude de 1,86 da respectiva Média (A = 4,79

- 2,93), valores mais elevados que os das principiantes, dado que poderá alertar-nos para uma vivência preocupacional mais intensa que nestas últimas. Os DP respeitantes aos diferentes níveis atribuídos aos ítems pelas Professoras experientes também não coincidem, à excepção dos ítems 4 e 10, ambos com igual DP = 0,73. Tal não coincidência de DP significará, como no grupo das principiantes, que, genericamente, *não houve uma percepção e postura únicas* das Professoras experientes perante o tipo de preocupação veiculada por cada um dos 15 ítems do Questionário. Pelas Médias dos seus valores, surgem como ítems mais relevantes os seguintes:

**12.(I)** - Descobrir se cada estudante está a ter aquilo de que precisa - (M = 4,79);

**6.(I)** - Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos - (M = 4,71).

**11.(I)** - Ajudar ao crescimento intelectual e emocional dos alunos - (M = 4,71);

**4.(I)** - Ter em conta e responder às necessidades de alunos diferentes - (M = 4,43)

**10.(T)** - Trabalhar com turmas demasiado numerosas - (M = 4,43)

**8.(I)** - Incentivar os alunos desmotivados - (M = 4,36);

**13.(S)** - Conseguir uma avaliação favorável da minha actividade docente - (M = 4,36).

Também as Professoras experientes relevam todos os ítems da Escala do *Impacto*, só que, relativamente às principiantes, o seu valor médio é sempre mais elevado. De igual forma, destacam o ítem 10 (*Tarefa*), não entre os mais relevantes para as neo-professoras, e o ítem 13 (*Self*).

A maior ou menor relevância dos 15 ítems do *QPP*, para principiantes e experientes, poderá verificar-se através de uma ordenação decrescente das somas dos seus valores, ordenação, desde já, ilustrativa em relação à tendência preocupacional manifesta pelos dois grupos. Para comprovação do facto basta-nos a observação das **Tabelas IIa e IIb**, bem como da respectiva tradução gráfica (ver **Gráfico 2a e Gráfico 2b**, págs. segs.):

Tabela II a: *Ordem de importância decrescente das Somas dos valores dos ítems, segundo as Professoras principiantes*

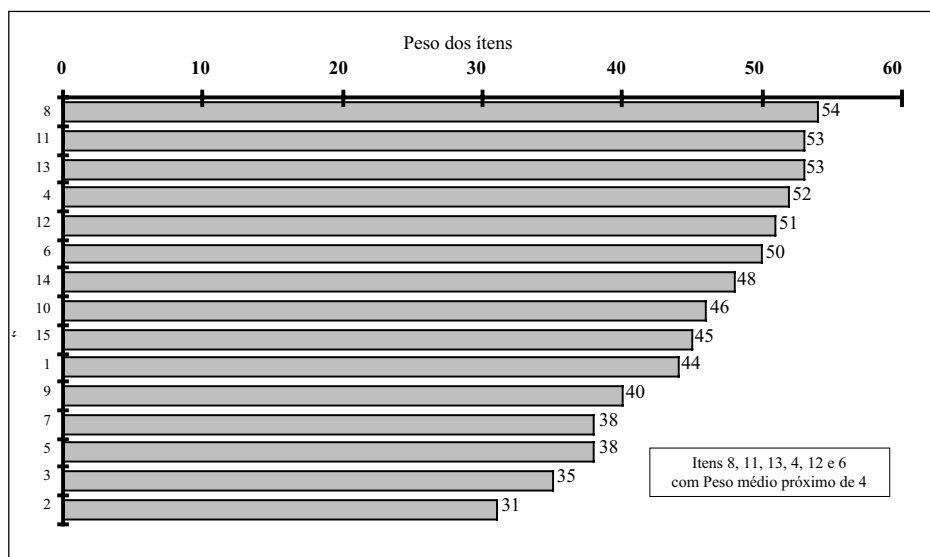
Ítem	8	11	13	4	12	6	14	10	15	1	9	7	5	3	2
Somas	54	53	53	52	51	50	48	46	45	44	40	38	38	35	31

Tabela II b: Ordem de importância decrescente das Somas dos valores dos ítems, segundo as Professoras experientes

Ítems	12	6	11	4	10	8	13	9	14	15	1	7	3	5	2
Somas	67	66	66	62	62	61	61	59	57	55	51	50	49	49	41

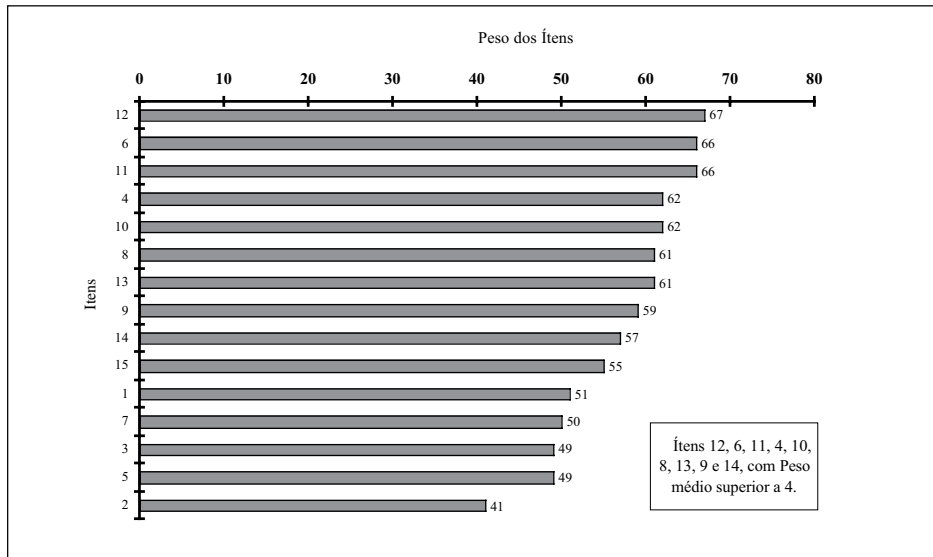
O **Gráfico 2a**, tradutor da **Tabela IIa**, é elucidativo do grau de relevância de cada um dos 15 ítems do *QPP* atribuído pelas principiantes:

Gráfico 2a: Relevância itémica global, na percepção das Professoras principiantes



Vejamos, nesta matéria, o que se passa com as professoras experientes:

Gráfico 2 b: Relevância itémica global, na percepção das Professoras experientes



5. Através do olhar global das **Tabelas Ia e Ib**, que têm funcionado, repetimos, como matrizes da nossa análise, poderemos assinalar, como elemento de interesse interpretativo para esta dimensão preocupacional, o facto de, no topo das pontuações dos dois grupos, surgirem os 5 ítems componentes da Escala do *Impacto*, enfileirando com eles apenas o ítem 13 (*Self*), nas neo-professoras e Professoras experientes, e o ítem 10 (*Tarefa*) nestas últimas. Os restantes ítems, que integram as Escalas do *Self* e da *Tarefa* vão-se distribuindo por posições mais modestas, mas com maior relevância nesta que naquela.

Desde já se nos afigura um resultado curioso para as Professoras principiantes, uma vez que parecem desenhar-se as 3 Escalas do *QPP* segundo uma ordem preocupacional discrepante das conclusões a que haviam chegado a própria **Frances Fuller** (1971), autora do questionário, e o estudo de **Ana Tomás** (1987). Evidentemente que teremos de atender, insistentemente, à dimensão e especificidade deste grupo de voluntárias (14 Professoras principiantes), inteiramente destoante da grandeza das amostras aleatórias utilizadas pelas Autoras mencionadas, objectivando, no nosso estudo, apenas a detecção e análise da dimensão vivencial deste grupo concreto, a comparar com um outro grupo intencional de Professoras em fase mais tardia de ensino, grupo este que, esperamos, apresentará, um perfil preocupacional segundo um desenvolvimento muito análogo ao das professoras recém-ingressadas na profissão, ainda que, frequencialmente, mais intensivo.

Mas entremos, precisamente, no 2-º dos passos (ii.) do nosso percurso analítico-interpretativo, aquele que atenta directamente sobre o estudo da prevalência das *Escalas* do *QPP*, na óptica das respondentes, Escalas estas (*Self*, *Tarefa* e *Impacto*) que tivemos ocasião de delimitar, a propósito dos Passos Metodológicos, e, também, aquando da teorização da dimensão preocupacional (**Parte I**, *ponto 1. 2.*).

### 2. 3. Análise do posicionamento geral dos dois grupos de Professoras sobre cada uma das 3 Escalas do QPP: Self, Tarefa, Impacto

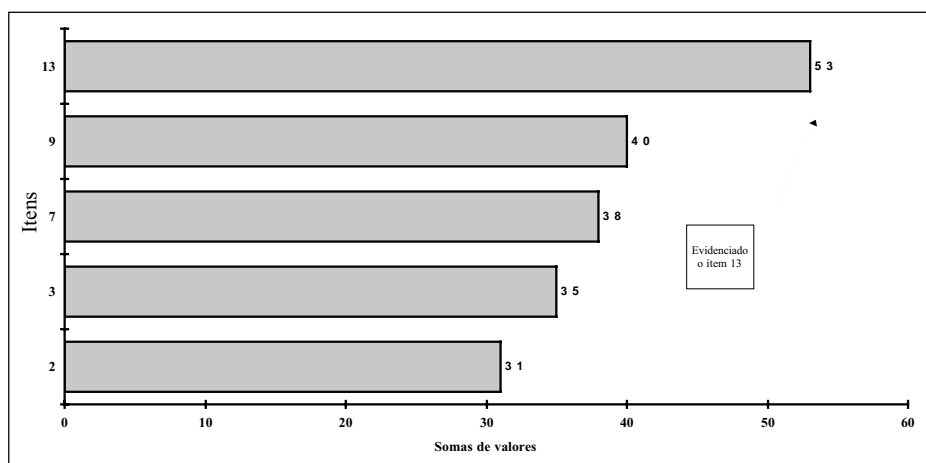
Vejamos, primeiramente, a distribuição das *Somas* dos valores atribuídos aos ítems constitutivos de cada uma das *Escalas*, com a expressão gráfica correspondente:

Tabela IIIa - Escala do SELF : Somas dos valores dos ítems componentes, segundo as Prof. principiantes

Ítems	2	3	7	9	13	Média	DP
<b>Somas</b>	<b>31</b>	<b>35</b>	<b>38</b>	<b>40</b>	<b>53</b>	39,40	7,45

A visualização gráfica destes valores poderá elucidar-nos quanto à maior ou menor relevância de cada um dos ítems:

Gráfico 3a: Perfil da relevância itémica da Escala do Self, na óptica das Prof. Principiantes

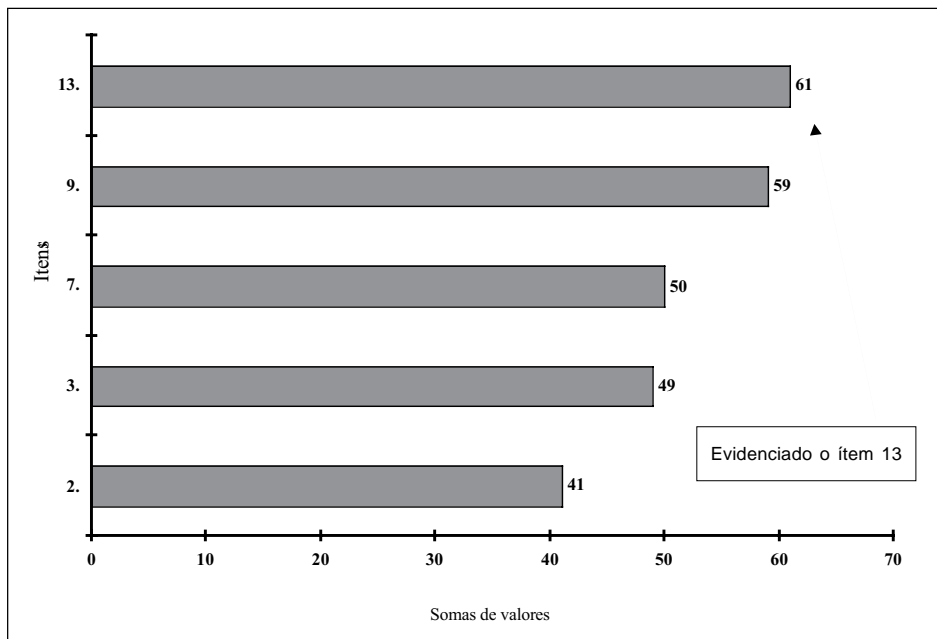


Das Professoras experientes, os correspondentes dados seriam traduzidos pela **Tabela IIIb** e respectivo **Gráfico 3b**:

Tabela IIIb - Escala do SELF : Somas dos valores dos ítems componentes, segundo as Prof. experientes

Ítems	2	3	7	9	13	Média	DP
<b>Somas</b>	<b>41</b>	<b>49</b>	<b>50</b>	<b>59</b>	<b>61</b>	52,00	7,27

Gráfico 3b: Perfil da relevância itémica da Escala do Self, na óptica das Prof. Experientes



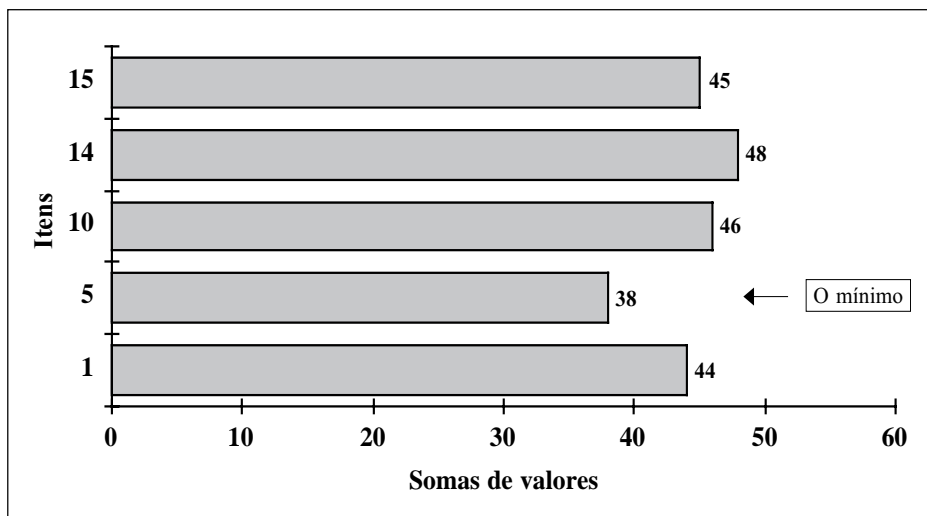
Observemos, em seguida, a Escala da Tarefa através da **Tabela IVa**

Tabela IVa - Escala da TAREFA: Somas dos valores dos ítems componentes, segundo as Prof. principiantes

Ítems	1	5	10	14	15	Média	DP
<b>Somas</b>	<b>44</b>	<b>38</b>	<b>46</b>	<b>48</b>	<b>45</b>	44,20	3,37

Atentemos no respectivo Perfil de relevância itémica através do **Gráfico 4a**:

Gráfico 4a: Perfil da relevância itémica da Escala da Tarefa, na óptica das Prof. principiantes

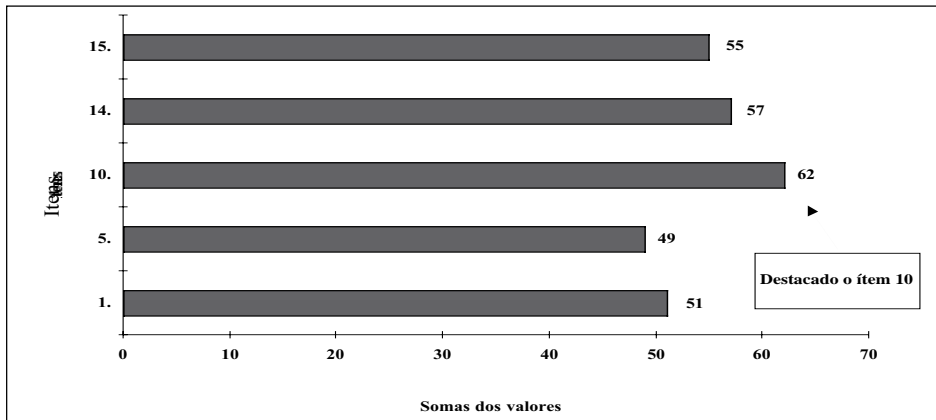


Os dados sobre esta mesma Escala, na opinião das Prof. experientes, poderão traduzir-se pela **Tabela IVb** e respectivo **Gráfico 4b**:

Tabela IVb - Escala da TAREFA: Somas dos valores dos ítems componentes, segundo as Prof. experientes

Ítems	1	5	10	14	15	Média	DP
<b>Somas</b>	<b>51</b>	<b>49</b>	<b>62</b>	<b>57</b>	<b>55</b>	54,80	4,58

Gráfico 4b: Perfil da relevância itêmica da Escala da Tarefa, na óptica das Prof. experientes



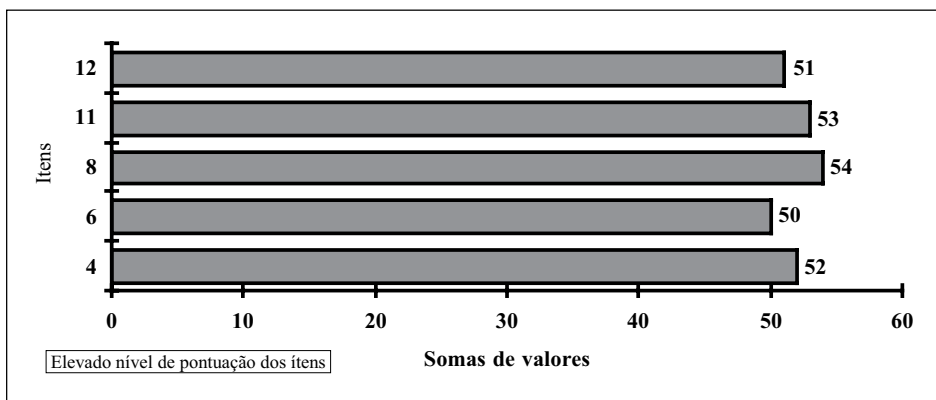
Passemos à *Escala do Impacto*, observando os valores das **Tabelas Va e Vb**, seguidas dos respectivos **Gráficos**:

Tabela Va - Escala do IMPACTO: Somas dos valores dos ítems componentes, segundo as Prof. principiantes

Ítems	4	6	8	11	12	Média	DP
Somas	52	50	54	53	51	52	1,41

*O Perfil da relevância itêmica da Escala do Impacto é visivelmente delineado segundo uma maior pontuação e homogeneidade, como podemos observar pelo Gráfico 5a:*

Gráfico 5a: Perfil de relevância itêmica da Escala do Impacto, segundo as Prof. principiantes

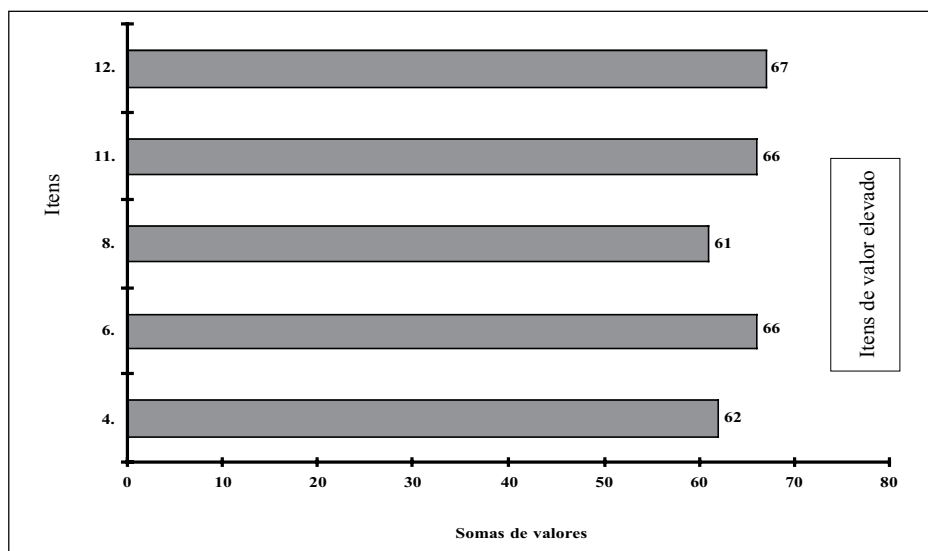


Da parte das Prof. experientes, eis os dados visualizados desta Escala:

Tabela Vb - Escala do IMPACTO: Somas dos valores dos ítems componentes, segundo as Prof. experientes

Ítems	4	6	8	11	12	Média	DP
<b>Somas</b>	<b>62</b>	<b>66</b>	<b>61</b>	<b>66</b>	<b>67</b>	<b>64,4</b>	<b>2,42</b>

Gráfico 5b: Perfil de relevância ítemica da Escala do Impacto, segundo as Prof. experientes



O que poderemos inferir dos anteriores dados e sua visualização?

Pela verificação quer dos dados acima tabelados, quer da respectiva tradução gráfica, torna-se-nos algo imediata a comprovação da prevalência da *Escala do Impacto* sobre as Escalas da *Tarefa* e do *Self*, ocupando esta o nível mais baixo de preocupação, quer na óptica das Professoras principiantes, quer na das Professoras experientes.

De facto, se apresentarmos, comparativamente, os valores globais ítemicos de cada Escala e compararmos a área percentual que, respectivamente, ocupam, fácil se nos torna concluir pela maior prevalência das preocupações relativas ao *Impacto* do ensino sobre a aprendizagem dos alunos, seja num grupo de Professoras, seja no outro.

Verifiquemos tais valores e sua área percentual na globalidade da dimensão preocupacional:

Tabela VIa: Valores globais do Self, Tarefa e Impacto, segundo as Prof. principiantes

Escalas	<i>Self</i>	<i>Tarefa</i>	<i>Impacto</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Valores globais	197	221	260	226	25,96

Tabela VIb: Valores globais do Self, Tarefa e Impacto, segundo as Prof. experientes

Escalas	<i>Self</i>	<i>Tarefa</i>	<i>Impacto</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Valores globais	260	274	322	285,33	26,55

Em qualquer dos grupos, a Escala do *Impacto* é freqüentemente prevalente, seguindo-se a Escala da *Tarefa* e, finalmente, a do *Self*, o que poderá elucidar-se mais claramente pela visualização das respectivas áreas percentuais, como atrás referíamos:

Gráfico 6a: Área percentual/valores de cada uma das 3 Escalas, segundo as Prof. principiantes

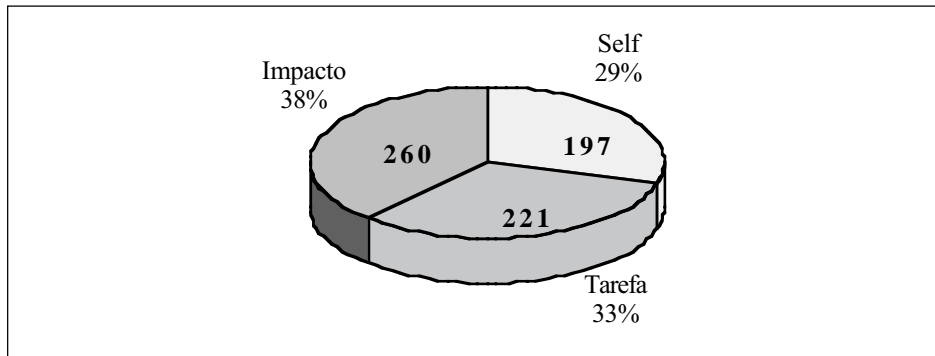
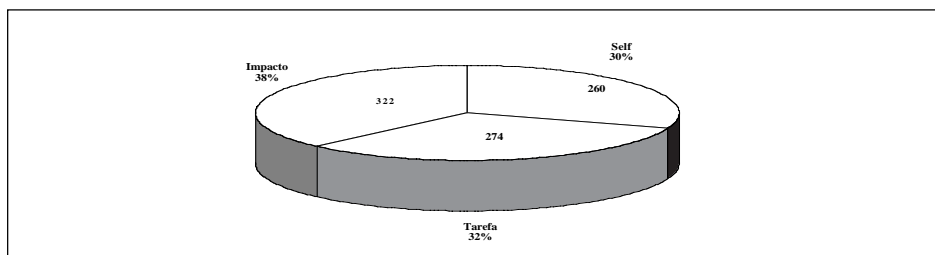


Gráfico 6b: Área percentual/valores de cada uma das 3 Escalas, segundo as Prof. experientes



Como podemos observar, os valores globais de **260** pontos (Prof. principiantes) e **322** pontos (Prof. experientes) da Escala do *Impacto* traduzem-se numa área percentual de notório destaque perante as áreas dos valores globais da *Tarefa* (**221** para principiantes e **274** para experientes) e do *Self* (**197** para principiantes e **260** para experientes). Todavia, atente-se, comparando os dois grupos, no coincidente paralelismo de áreas percentuais das três Escalas, embora apoiado em valores frequenciais distintos, sempre mais elevados nas Professoras experientes: *Self*: 29% / 30%; *Tarefa*: 33% / 32%; *Impacto*: 38% / 38%. As Professoras experientes aumentam apenas em 1% a área percentual do *Self*, relativamente às principiantes, e diminuem também em 1% a área percentual da *Tarefa*, relativamente àquelas, enquanto o *Impacto* ocupa a mesma área para ambos os grupos. Seja como for, a área da *Tarefa* é sempre superior à do *Self*, num ou noutro grupo, pelo que o sentido evolutivo das preocupações se mantém análogo nos dois grupos.

Ainda no domínio da análise das 3 Escalas preocupacionais, não deixaremos de alertar para manifestações de preocupações específicas, concretizadas na relevância atribuída a determinados *ítems*. Assim, no domínio do *Self*, chama-nos a atenção a pontuação de topo 53 (principiantes) e 61 (experientes) atribuída ao ítem 13. -”*Conseguir uma avaliação favorável da minha actividade docente*”-, que, no fundo, poderá constituir, para as principiantes, uma evocação e prolongamento da imagem “avaliativa” assimilada durante o *ritual* do estágio e, para as experientes, a expressão de um desejo de progressão na carreira. No limite preocupacional *mínimo* das pontuações ítemicas desta Escala do *Self*, e bem assim de todo o *QPP*, situa-se o ítem 2., com a pontuação 31 (principiantes) e 41 (experientes): -”*Sentir-me sob tensão na maioria das situações*”-. Esta minimização poderá significar que, a meio do 1º ano lectivo, as Professoras principiantes já terão ganho uma apreciável auto-confiança no enfrentamento dos variados problemas docentes e que as Professoras experientes não colocarão em grande destaque as perturbações psicológico-subjectivas que acompanham a sua actividade docente.

Na Escala da *Tarefa* impõe-se, para as principiantes, a preocupação explicitada pelo ítem 14., com 48 pontos, -”*A rotina e a inflexibilidade da situação dos professores no ensino*”-, facto que poderá evocar-nos a adopção decidida de uma postura crítica perante o trabalho. Para as Professoras experientes, figura no topo da pontuação o ítem 10 -”*Trabalhar com turmas demasiado numerosas*”, com 62 pontos, possível indicador de que, numa terceira fase de carreira, estas professoras já se vêem como “*interveniente parental*” (têm 41,2 anos de média de idade) que não pode repartir atenções para muitos “filhos” simultaneamente.

Principiantes e experientes relegam para uma preocupação mínima, dentro da Escala da *Tarefa*, o conteúdo do ítem 5. -”*Ter demasiadas ocupações administrativas*”-, com 38 pontos para aquelas e 49 para estas, o que, na prática, equivale a dizer que às principiantes não lhes terão sido confiados importantes cargos ou funções administrativas, como: direcção, gestão de sectores da escola, controle de

transportes, etc., ou que tais funções, para as experientes, não as afectam pesadamente.

Quanto à Escala do *Impacto*, o ítem 8. -” *Incentivar os alunos desmotivados* “-, para as neo-professoras, com 54 pontos, situa-se no topo das preocupações, enquanto para o grupo de Professoras experientes o topo será ocupado pela preocupação relativa ao ítem 12 -” *Descobrir se cada estudante está a ter aquilo de que precisa*”, colocando estas mais ênfase na dedicação à tarefa realizada pelo aluno e aquelas, na motivação dos alunos.

É de salientar que, na Escala do *Impacto*, as *oscilações* pontuais entre os 5 ítems componentes são, comparativamente com as duas outras Escalas, relativamente baixas, (DP= 1,41 para principiantes e 2,42 para as experientes), enquanto os valores, de igual natureza, são, na Escala da *Tarefa*, 3,37 para principiantes e 4,58 para experientes, e, na Escala do *Self*, 7,45 para o grupo de Prof. principiantes e 7,27 para o grupo de Prof. experientes.

Segundo o percurso analítico esboçado, se nos posicionarmos numa visão global das 3 Escalas, constatamos que as Professoras respondentes percebem, *de forma notória*, as preocupações conexas com o *Impacto* do seu ensino sobre a aprendizagem dos alunos. Para elas, o interesse pelo aluno converte-se no centro das atenções educativas, com uma prioridade bem evidenciada, quer em relação às preocupações com a *tarefa docente* a desenvolver, quer relativamente às preocupações *consigo mesmo*.

Entremos, agora, no 3-º dos passos (iii.) do nosso trabalho, aquele que julgamos substancial e fulcral para uma visão interpretativa das semelhanças e divergências da dimensão preocupacional dos dois grupos de respondentes. Procuraremos, na medida do possível, fundamentar esta interpretação pelo recurso a algumas funções estatísticas que mais se adequem à detecção das discrepâncias de opinião, significativas ou não, dos grupos referidos.

## **2. 4. O perfis grupais das preocupações de Professoras principiantes e de Professoras experientes**

Se distribuirmos as pontuações individuais pelas 3 Escalas, poderemos, a partir dessa distribuição, comprovar o perfil do grupo, relativamente a cada uma das áreas preocupacionais: *Self*, *Tarefa* e *Impacto*.

Fá-lo-emos, pois, no sentido e intuito de vislumbrar um maior conhecimento das preocupações de cada grupo de Professoras, de acordo com a expressão frequencial que lhes foi dada através dos ítems do *QPP*.

Começemos por nos situar sobre o conjunto de dados que as **Tabelas VIIa e VIIb** nos fornecem:

Tabela VIIa: Pontuações das Prof. principiantes, por cada uma das 3 Escalas

Escala Professoras	<i>SELF</i>	<i>TAREFA</i>	<i>IMPACTO</i>	Total	Í. Indiv. Preoc.
AT1	14	18	15	47	0,63
AB2	12	14	18	44	0,59
CM3	11	17	16	44	0,59
CG4	13	11	22	46	0,61
CP6	11	13	15	39	0,52
JF711	14	18	43	0,57	
MV8	14	15	14	43	0,57
MS9	18	23	24	65	0,87
MP10	18	16	22	56	0,75
MM11	18	20	25	63	0,84
MS12	17	16	18	51	0,68
MD13	12	13	15	40	0,53
NR14	11	13	15	39	0,52
PV15	17	18	23	58	0,77

Tabela VIIb: Pontuações das Prof. experientes, por cada uma das 3 Escalas

Escala Professoras	<i>SELF</i>	<i>TAREFA</i>	<i>IMPACTO</i>	Total	Í. Indiv. Preoc.
3F1	16	17	20	53	0,71
3F2	19	21	22	62	0,83
3F3	16	16	25	57	0,76
3F4	18	20	24	62	0,83
3F5	23	22	21	66	0,88
3F6	19	21	24	64	0,85
3F7	19	21	22	62	0,83
3F8	22	19	23	64	0,85
3F9	16	18	21	55	0,73
3F10	18	20	24	62	0,83
3F11	18	20	24	62	0,83
3F12	18	19	24	61	0,81
3F13	16	21	25	62	0,83
3F14	22	19	23	64	0,85

Com base nas precedentes *Pontuações* dos dois grupos de respondentes, atribuídas a cada uma das Escalas, pudemos constatar que, no que respeita a Professoras principiantes, o coef. de corr. linear entre as diferentes Escalas apresenta sempre um *sentido positivo* e que a *força* da correlação se situa entre *moderada* e *forte*, isto é, entre 0,50 e 0,95. Tais dados poderão indicar-nos um notório grau de interdependência das preocupações expressas pelas Professoras principiantes, ao nível de cada uma das escalas, interdependência que, de forma alguma, se pode considerar fraca, atendendo aos diferentes coeficientes correlacionais:

Tabela VIIIa: Coeficientes de correlação linear das Escalas do Self, Tarefa e Impacto, em Prof. principiantes

Corr. Self / Tarefa	Corr. Tarefa / Impacto	Corr. Self / Impacto
0,706199	0,525492	0,740222

Porém, junto das Prof. experientes, tais correlações podem não ter igual força e sentido. Vejamos:

Tabela VIIIb: Coeficientes de correlação linear das Escalas do Self, Tarefa e Impacto, em Prof. experientes

Corr. Self / Tarefa	Corr. Tarefa / Impacto	Corr. Self / Impacto
0,472455	0,028895	-0,188248

Como se verifica, o coef. de corr. linear entre as diferentes Escalas, no que se refere às Professoras experientes, apresenta um *sentido positivo* quando pomos frente a frente *Self /Tarefa* e *Tarefa/ Impacto*, com *força quase moderada* no primeiro binómio e *fraca* no segundo, mas, entre *Self/Impacto*, as Prof. experientes apresentam um coef. de corr. linear de *sentido negativo*, o que nos alerta para a independência, embora *fraca*, com que estas professoras olham as *preocupações sobre a sua pessoa* em relação às *preocupações sobre os interesses dos alunos* e vice-versa.

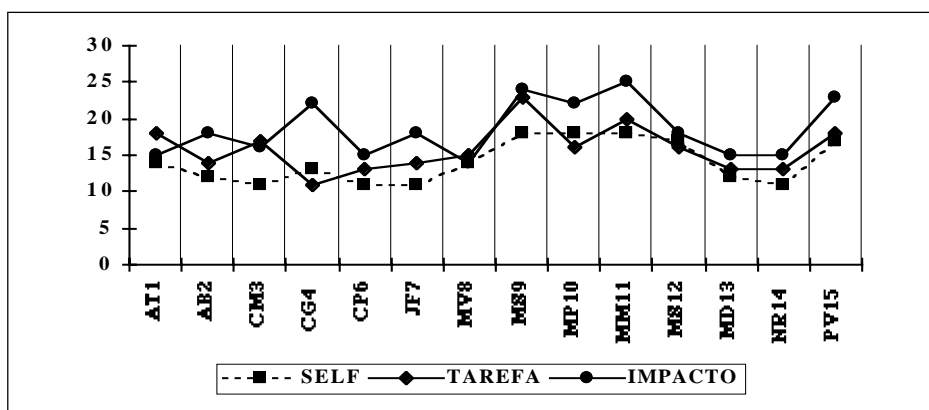
Encontramos aqui, entre os dois grupos, uma relativa divergência de centração preocupacional. Interessa-nos averiguar se tal divergência é ou não significativa, questão que, no decorrer desta fase do trabalho, nos propomos clarificar.

Se detectada a interdependência das opiniões das principiantes, a nível das Pontuações atribuídas às três Escalas, a mesma não significa a uniformidade dos pontos de vista destas Professoras. Assim,

embora possamos constatar na **Tabela VIIa**, global, uma coincidência da *pontuação total*, bem como do *índice individual de preocupação*, entre algumas Prof. principiantes -AB2 e CM3 (44 - 0,59); JF7 e MV8 (43 - 0,57); CP6 e NR14 (39 - 0,52), a verdade é que uma distribuição dessa *pontuação total* pelas 3 Escalas não se apresenta coincidente entre quaisquer das neo-professoras, sinal de uma relativa heterogeneidade de opinião, como acima (II Parte, *ponto 2. 2.*) já havíamos constatado.

Por conseguinte, se, a partir da referida **Tabela VIIa**, traçarmos o perfil global preocupacional das 14 Professoras principiantes (Gráfico 7a), ser-nos-ão viabilizadas, quer as distintas centrações preocupacionais de cada uma destas Professoras, quer a prevalência de centração preocupacional das diferentes Escalas:

Gráfico 7a: Perfil conjunto das Prof. principiantes a nível das 3 Escalas do QPP



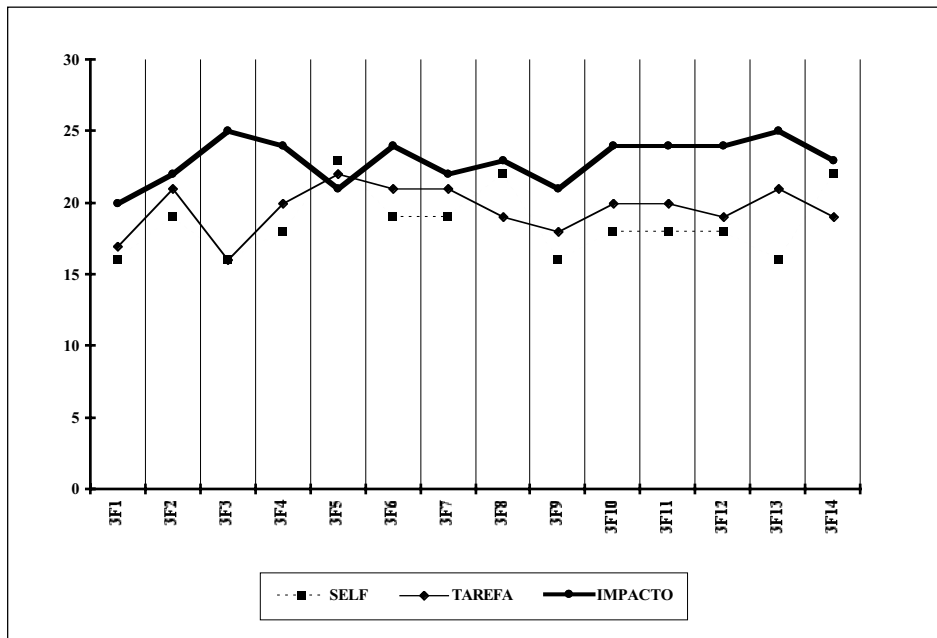
Como é possível constatar, impõe-se a Escala do *Impacto*, ao mesmo tempo que nenhuma das Professoras principiantes coincide com a posição de qualquer outra colega.

Quanto às Professoras experientes, e verificando a não interdependência das suas opiniões a nível das Escalas *Self/Impacto*, se observarmos a **Tabela VIIIb** pelo ângulo da *pontuação total* e do *índice individual de preocupação*, podemos detectar uma coincidência entre 6 dessas Professoras -3F2, 3F4, 3F7, 3F10, 3F11 e 3F13- com os valores respectivos de 62 e 0,83, e uma coincidência entre outras 3 Professoras -3F6, 3F8 e 3F14- com os correspondentes valores de 64 e 0,85. Mas, por outro lado, se atendermos à distribuição da *Pontuação total* de cada uma das Professoras experientes pelas 3 Escalas do QPP, comprovamos que há uma coincidência de opinião entre as respondentes 3F8 e 3F14 (*Self*-22, *Tarefa*-19 e *Impacto*-23), o mesmo se passando com outras 3 Professoras, embora num outro nível de pontuação: 3F4, 3F10 e 3F11 (*Self*-18, *Tarefa*-20 e *Impacto*-24). Isto vem confirmar que o grupo de

Professoras experientes se apresenta mais homogéneo na sua concentração preocupacional que o grupo das principiantes, como acima já aventávamos (Parte I, ponto 2. 2.).

Desta forma, se, com base na referida Tabela VIIb, traçarmos o perfil global preocupacional das 14 Professoras experientes (Gráfico 7b), aperceber-nos-emos, seja das distintas concentrações preocupacionais de cada uma delas, seja da prevalência de concentração preocupacional das 3 Escalas:

Gráfico 7b: Perfil conjunto das Prof. experientes a nível das 3 Escalas do QPP



A Escala do *Impacto* também nas Professoras experientes se apresenta prevalente, mas registam-se concentrações preocupacionais coincidentes nos casos 3F8 e 3F14, bem como nos de 3F4, 3F10 e 3F11, facto este último que não se verificava no grupo das principiantes. Chegará esta divergência a reunir significância para anular a semelhança de desenvolvimento preocupacional dos dois grupos, fundamentada, aliás, na concentração decrescente das Escalas de *Impacto* → *Tarefa* → *Self*? Estamos a caminhar em direcção à sua confirmação ou infirmação.

Entretanto, do antecedente, podemos considerar:

1. O predomínio da Escala preocupacional do *Impacto* é comum a todas as respondentes, com excepção das principiantes AT1, CM3 e MV8, que percebem mais agudamente as preocupações conexas com a área da *Tarefa*, e também com excepção da Professora experiente 3F5, que percebe predominantemente as preocupações com o *Self*;

2. segue-se, também na generalidade, a relevância da área da *Tarefa*, em relação à área do *Self*, constituindo exceção a esta ordem as neo-professoras CG4, MP10 e MS12, que fazem prevalecer o *Self*, relativamente à *Tarefa*; também farão prevalecer o *Self* sobre a *Tarefa* as Professoras experientes 3F5, 3F8 e 3F14;
3. regista-se, pelo traçado de cada um dos dois perfis, uma estratificação quase paralela, alterada apenas nas exceções supracitadas, das três Escalas do *QPP*, no sentido decrescente de *Impacto* —» *Tarefa* —» *Self* o que nos poderá alertar para uma centração preocupacional *análoga* entre as respondentes, sem no entanto omitir alguma heterogeneidade, mais manifesta nas neo-professoras. De facto, essa analogia não se traduz na uniformidade e homogeneidade absoluta de pontuações preocupacionais face a cada uma das escalas, facto que justifica a natureza dos *desvios* superiormente anotados. Se compararmos os dois perfis entre si, verificamos que há um traçado nitidamente semelhante, ocupando em ambos, genericamente, o *Impacto* a posição mais elevada, logo seguido da *Tarefa*, para, finalmente, se fixar o *Self*. Todavia, os valores atingidos no perfil das Professoras experientes são genericamente mais elevados que no perfil das principiantes;
4. em qualquer dos dois perfis, o traçado de cada uma das Escalas encontra-se situado na *metade superior* do eixo dos valores que lhes foram atribuídos, o que revela que o *Índice Total de Preocupação* (0,65 - para principiantes e 0,82 para experientes - ver **Tabelas Ia e Ib**, supra-) é francamente denunciador e demonstrativo da *existência de uma percepção preocupacional considerável* na vida destas Professoras.

Mas, se análogo, quer quanto ao traçado do perfil, quer quanto ao elevado índice total preocupacional, *o desenvolvimento preocupacional das professoras principiantes e das experientes apresentará divergências significativas*, como atrás já nos questionávamos?

Procurámos testar se é aceitável uma hipótese nula ( $H_0$ ) de que *entre os dois grupos não há divergências significativas* ou se o será a hipótese experimental ( $H_a$ ) de que *tais divergências são mesmo significativas*. Para tal, e só porque desconhecíamos as tendências das respondentes no respeitante a esta matéria, socorremo-nos do mais “popular” teste não-paramétrico de significância, o *Qui-quadrado* (<sup>-2</sup>) (J. Levin, 1985:194), que aplicámos para 2 gl, ao nível de confiança/significância 0,05.

Utilizámos, para o efeito, os procedimentos estatísticos habituais, estabelecendo primeiramente uma tabela de dupla entrada, quer para as as frequências observadas ( $f_o$ ), quer para as frequências esperadas ( $f_e$ ) das Professoras principiantes e das Professoras experientes, referidas, como não podia deixar de ser, às Escalas do *Self*, *Tarefa* e *Impacto*:

## O Real (observado)

	Prof. principiantes ( $f_o$ )	Prof. experientes ( $f_o$ )	Totais
Self	197	260	457
Tarefa	221	274	495
Impacto	260	322	582
<b>Totais</b>	<b>678</b>	<b>856</b>	<b>tot. global: 1534</b>

## O Esperado (projectado)

	Prof. principiantes ( $f_e$ )	Prof. experientes ( $f_e$ )	Totais
Self	201,98	255,01	457
Tarefa	218,78	276,21	495
Impacto	257,23	324,76	582
<b>Totais</b>	<b>678</b>	<b>856</b>	<b>tot. global: 1534</b>

Tendo tal suporte como objecto de análise, pela aplicação do referido teste obtivemos como valor do *Qui-quadrado observado* ( $\chi^2_o$ ), para 2 gl, 0,854. Ora, comparando este valor com o valor crítico tabelado<sup>11</sup> ( $\chi^2_c$ ) = 5,991, para 2 gl, e ao nível de significância 0,05, verificamos que o valor do  $\chi^2_o$  não iguala ou ultrapassa o valor do  $\chi^2_c$ , facto que nos permite concluir que a hipótese nula ( $H_0$ ) é mantida, isto é, *entre os dois grupos, professoras principiantes e professoras experientes, não há divergências significativas em relação à sua centração preocupacional*. Tal constatação vem confirmar a 2.<sup>a</sup> hipótese do presente trabalho, pela qual aventávamos que *“a centração preocupacional do grupo de **Professoras principiantes** e do grupo de **Professoras experientes** apresenta um desenvolvimento qualitativamente semelhante e as diferenças quantitativas notadas estarão em relação com o tempo de serviço docente, mas sem significância frequencial”*.

Ora, se não há diferenças significativas entre os dois grupos, aquelas diferenças frequenciais que denotam uma relativamente maior intensidade na vivência preocupacional das Professoras experientes, a quem imputá-las?

Como à entrada desta Parte II do estudo anotámos (ver Passos Metodológicos, ponto 1. I.), o tempo de serviço seria a única variável independente a conjugar com a centração/evolução preocupacional destas professoras. Será que ele explica as diferenças atrás referidas?

11 Usámos como Tabela de valores críticos a **Tabela IV** de “*Statistical Tables for Biological, Agricultural and Medical Research*”, de **R. A. Fisher** and **F. Yates**, 4th ed, Oliver & Boyd, Edinburgh, in **Jack Levin** (1985), *Estatística Aplicada às Ciências Humanas*, com a designação de *Tabela E Qui-quadrado...*, pág. 361.

Submetida tal relação a uma análise correlacional, encontramos sistematicamente um coef. de correlação situado na unidade (1), o que significará uma correlação de *sentido positivo* e de *força elevada* (*máxima*), seja para a Escala do *Self*, seja para a Escala da *Tarefa* ou para a Escala do *Impacto*, como se pode verificar:

	(CP) <i>Centração Preocupacional</i> (TS) <i>Tempo Serviço médio/anos</i>	<i>Self</i>	<i>Tarefa</i>	<i>Impacto</i>
<i>Prof. princ.</i>	1	197	221	260
<i>Prof. exper.</i>	17,2 <sup>a)</sup>	260	274	322

a) Refiramos que o DP do tempo de serviço docente destas 14 professoras se situa em 4,5540.

<i>Corr. TS/CP</i>	Coef. corr.
Corr. TS/CP <i>Self</i>	1
Corr. TS/CP <i>Tarefa</i>	1
Corr. TS/CP <i>Impacto</i>	1

Tais valores de coef. correlacional outra coisa não querem dizer senão que a um maior *tempo de serviço* (TS) corresponde uma mais intensa *centração preocupacional* (CP), para qualquer das Escalas. Por conseguinte, o *tempo de serviço* docente, embora admitindo não ser o factor único, ele, seguramente, determina a forma como estas professoras vivenciam as suas preocupações, e por isso a sua influência explicará as diferenças quantitativas, que, se não são significantes, são, pelo menos, demonstrativas de uma mais elevada frequência preocupacional, por parte das Professoras experientes.

Para complemento da *analogia e paralelismo* de *centração preocupacional*, que nos dois grupos privilegia o *Impacto*, seguindo-se a *Tarefa* e depois o *Self*, mas também para visualizar diferenças relativas das mesmas Professoras perante tal *centração*, mostraremos o perfil de *dispersão* preocupacional de umas e de outras respondentes, servindo-nos, para o efeito, das seguintes expressões gráficas:

Gráfico 8a: Perfil da dispersão preocupacional das Prof. principiantes face às Escalas hierarquizadas do QPP

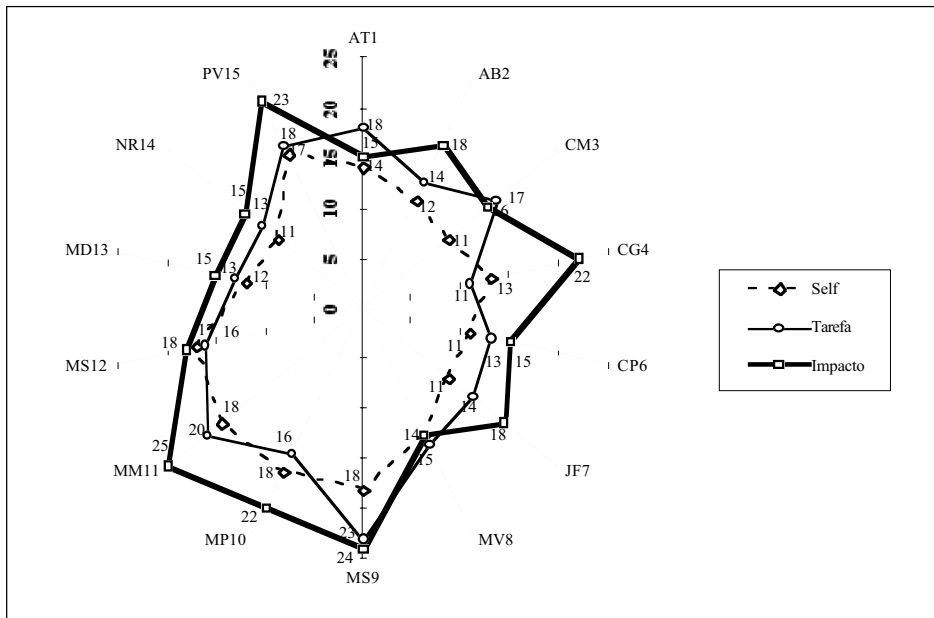
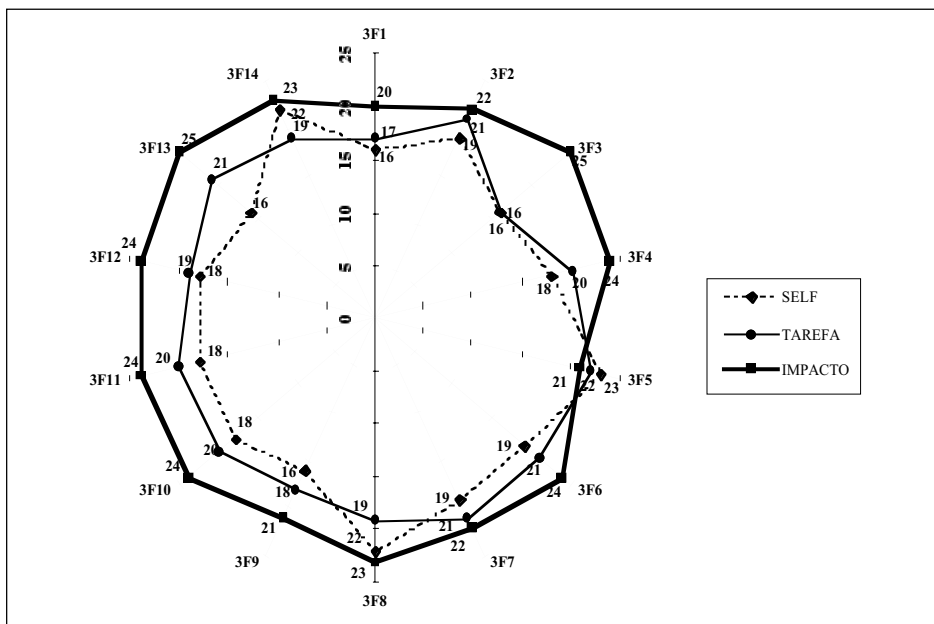


Gráfico 8b: Perfil da dispersão preocupacional das Prof. experientes face às Escalas hierarquizadas do QPP



Como nos é mostrado pela comparação dos dois perfis, relativamente às 3 Escalas do *QPP* (*Self*, *Tarefa* e *Impacto*), verificamos uma evolutiva hierarquização da centração preocupacional, quer no caso das Professoras principiantes, quer no das experientes. Efectivamente, umas e outras posicionam-se, em regra, mais modestamente sobre o *Self* (Escala situada, praticamente na totalidade, na *zona interior*), para logo privilegiarem a *Tarefa* (Escala a ocupar, genericamente, a *zona intermédia*), vindo, relevantemente, quase todas as respondentes, evidenciar o *Impacto* (Escala situada na *zona superior*), à excepção das principiantes AT1, CM3 e MV8, que destacam a *Tarefa*, e da experiente 3F5, que destaca o *Self*.

Por outro lado, os mesmos perfis manifestam uma perceptível diferença de centração preocupacional entre os dois grupos, que, ainda que não significativa, como vimos, fica bem manifesta pelo traçado e valores mais elevados que todas as Escalas apresentam por parte das Professoras experientes. E, olhando à expressão frequencial individual, também é notório que no grupo das Professoras experientes reina mais *homogeneidade* que no grupo das principiantes. De resto, para comprovar tal observação, basta relembrar o que atrás dissemos, ao comprovarmos que há uma coincidência de opinião, relativa à atribuição de pontuação às diferentes Escalas, entre as Professoras experientes

3F8 e 3F14 (*Self*-22, *Tarefa*-19 e *Impacto*-23), o mesmo se passando com outras 3 suas colegas, embora num outro nível de pontuação: 3F4, 3F10 e 3F11 (*Self*-18, *Tarefa*-20 e *Impacto*-24). Porém, da parte das Professoras principiantes, não se encontrou uma única coincidência dessa natureza.

Assim, dos perfis de *dispersão* visualizados, com os subseqüentes considerando sobre a *centração hierarquizada* e distinta *homogeneidade* preocupacional das respondentes, pode reafirmar-se, com bastante fidelidade, o sentido das nossas duas hipóteses superiormente referidas.

Quisemos, contudo, saber se uma vertente qualitativa deste Questionário (*pergunta aberta*) poderia confirmar os dados quantitativos que o mesmo nos oferecera. Só pudemos realizar essa faceta do trabalho com o grupo das Professoras principiantes, pois as professoras experientes não responderam a tal questão do *QPP*. Vejamos, pois o que conseguimos.

## 2. 5. A análise da questão aberta do QPP

À pergunta aberta, formulada no final do *QPP* - "Por favor, utilize o espaço a seguir para qualquer comentário ou exprimir alguma preocupação adicional" - responderam 4 Professoras principiantes, cujas palavras, por breves que são, temos o ensejo de reproduzir:

.....

**AB2:**

*Devo dizer que este ano tenho 4 turmas. Apenas uma possui 26 alunos. As outras têm 20 a 22 alunos, o que me facilita bastante a minha tarefa quanto a saber quais os alunos é que precisam mais de apoio ou outros. Quanto à disciplina na sala de aula, até hoje, não tenho qualquer tipo de problemas. Nesta idade, as crianças (alunos) ainda vêem o professor como um “ídolo” (quando gostam dele).*

**CG4:**

*Gostaria de comentar o ponto (item) 5 -”Ter demasiadas ocupações administrativas”-: como não tenho nenhuma ocupação administrativa, não me preocupo com isso; o ponto 10: -”Trabalhar com turmas demasiado numerosas”-: apenas trabalho com uma turma de 8 alunos e, por isso, não é um aspecto que me preocupe.*

**NR14:**

*Uma preocupação constante, com a qual me deparo muitas vezes, está dentro do ponto 6 -”Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos”- e refere-se mais especificamente à desmotivação [item 8 -Incentivar os alunos desmotivados] da grande maioria dos alunos na escola: saber a causa da sua tão grande e crescente desmotivação.*

**PV15:**

Embora cada um destes itens seja de importância fundamental, na vida do docente, a minha maior preocupação, no momento, é conseguir incentivar os alunos, de forma a chegar até eles. Os alunos mostram um desinteresse crescente em relação à escola. Por isso, é fundamental diagnosticar os seus problemas de aprendizagem, no intento de descobrir se cada aluno está a receber o tipo de aprendizagem que necessita.

Outro ponto fundamental é o grande número de alunos que formam as turmas. Eles são muito numerosos, o que torna mais difícil a aprendizagem. Tenho a certeza que muitos alunos favoreceriam se fizessem parte de turmas menos numerosas. Tenho verificado esse ponto nas aulas de apoio pedagógico. O que eles não compreendem em aulas normais, nas aulas de compensação aceitam-no sem problemas. É um ensino mais individualizado, o professor pode questionar cada um em particular para verificar a aceitação da matéria.

Existe também, da parte dos professores, em geral, uma tentativa de fuga para a rotina.

Embora consideremos que o teor do discurso utilizado nestas respostas é mais declarativo do que, propriamente, criativo-reflexivo, não deixámos de o submeter a uma *análise de conteúdo* (ver **Anexo V**), pautada pelo modelo apresentado por **A. C. Estrela** (1986: 467-469),

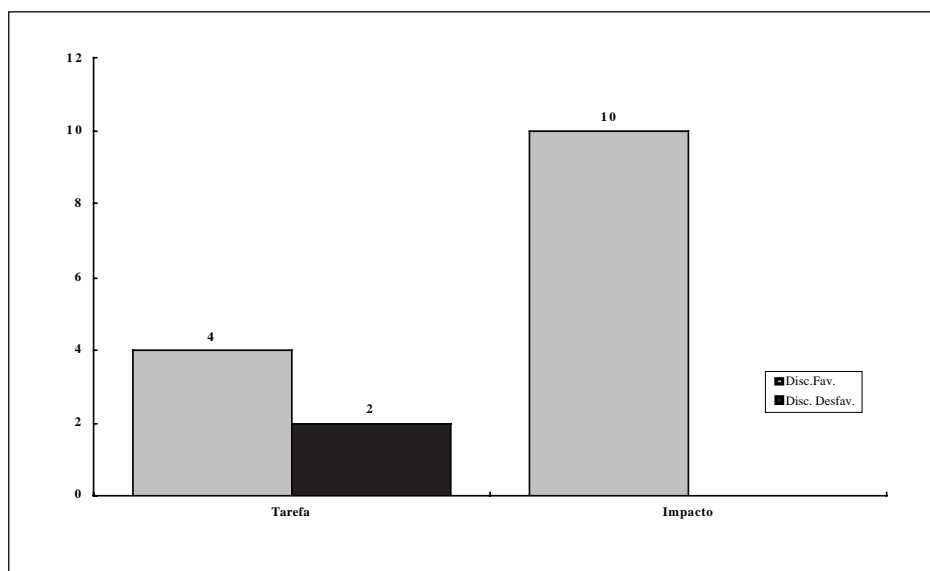
aliás muito sóbrio e pragmático para uma interpretação do modelo de **L. Bardin** (ed. port. de 1988).

Dada a reduzida extensão do texto destas 4 Professoras principiantes, julgámos que a técnica da “tesoura e cola” serviria plenamente os nossos objectivos de organização das *categorias* naquele contidas, por sua vez explicitadas em *sub-categorias* e estas, em *indicadores*, alguns dos quais manifestam, aliás, o conteúdo de alguns ítems do *QPP*.

As categorias emergentes limitaram-se a *duas*, que, por uniformidade terminológico-conceptual (em consonância com as influências do vocabulário do questionário sobre as respondentes), acabámos por traduzir pelas designações de *Tarefa* e *Impacto*, respectivamente subdivididas em 3 e 4 sub-categorias. O total de *indicadores* para a categoria *Tarefa* foi de 5 (o 2-º com 2 frequências) e de 10 para a categoria *Impacto*.

A visualização das frequências respectivas (**Gráfico 9**) poderá ser elucidativa da posição destas principiantes quanto às categorias inferidas:

Gráfico 9: Frequência das Categorias - Análise da questão aberta do QPP



Desta análise resulta uma comprovação global dos dados obtidos na parte estruturada do *QPP*, reinsistindo estas 4 neo-professoras na prevalência da influência do seu ensino sobre a aprendizagem dos alunos (*Impacto*), categoria que apresenta uma expressiva margem de apenas frequências de discurso favorável, denunciador de preocupações pelo êxito dos alunos (10). A categoria *Tarefa*, à semelhança da pontuação da Escala da *Tarefa* da parte estruturada do *QPP*, apresenta-

se com menor projecção que a categoria *Impacto*, na opinião destas principiantes, opinião que chega mesmo a expressar-se em 2 frequências de discurso desfavorável, denunciador de não preocupação pela mesma. Todavia, na sua perspetivação global, os indicadores qualitativos destas 4 neo-professoras apontam para uma concordância e complementaridade do perfil obtido a partir dos dados quantitativos do *QPP*.

Talvez seja pertinente questionarmo-nos sobre a ausência de uma categoria de natureza *pessoal*, que pudesse denominar-se, analogicamente, *Self* ou algo do género, mas a verdade é que neste grupo de 4 Professoras principiantes não aflorou, nesta questão aberta, um tipo de preocupação que lhe desse justificação. Esta omissão é igualmente tradutora da tendência global dos dados numéricos do *QPP* para uma sub-valorização das preocupações centradas sobre *si mesmo (Self)*, facto que poderemos conjugar com a diminuta representatividade destas 4 respondentes perante o grupo total das 14 questionadas.



## Considerações finais

---

Pelo *QPP*, nas suas vertentes quantitativa e qualitativa, foi possível averiguar que:

1. o grupo das *Professoras principiantes*, segundo uma *ordem prioritária, mostram-se preocupadas* por:
  - i concretizar, através do **Impacto** do seu ensino sobre a aprendizagem dos alunos, uma influência benéfica e objectiva, com especial cuidado pelo incentivo dos alunos desmotivados - *ítem 8*, bem como pelo crescimento intelectual e emocional dos educandos - *ítem 11*.
  - ii tornar eficazes as suas actividades e processos metodológico-didácticos (**Tarefa**), procurando fugir à rotina e inflexibilidade docentes - *ítem 14*, enfrentando o peso das turmas numerosas - *ítem 10* - e almejando a manutenção da disciplina na sala de aula - *ítem 15*.
  - iii *sobreviver* enquanto profissionais do ensino (**Self**), procurando, por um lado, impor uma imagem pessoal aos olhos de quem, por qualquer motivo, possa emitir uma avaliação sobre o seu (des)empenho - *ítem 13* - e, por outro, ser aceite e respeitada por profissionais do mesmo ofício - *ítem 9*.

Não deixaremos de referir, por um lado, que esta *ordem de prioridades* preocupacionais, em que as *preocupações pelo Self* se

manifestam segundo uma ordem de importância menos acentuada que as preocupações pela *Tarefa* e pelo *Impacto*, apresenta correspondência e analogia hierárquica com a ordem de importância que os professores respondentes (n = 158) atribuíram às *11 preocupações* da “lista” proposta por **M. Huberman** (1989: 267). Efectivamente, a “preocupação por si mesmo” ocupa, segundo o A., o índice percentual mínimo (20 %) de respostas afirmativas.

Por outro lado, queremos, com base na convergência de resultados estruturados e descritivos deste questionário, comprovar, relativamente a este grupo de professoras:

- a) A tipicidade deste grupo de Professoras principiantes apresenta uma percepção preocupacional relativamente heterogénea entre as mesmas, como os diferentes índices pessoais e perfis grupais evidenciam, aliás fundamentada num *humanum* diferente e numa performance profissional desigual, que, aliás, documentos (auto)biográficos nos revelaram, como na caracterização deste grupo referíamos;
  - b) a percepção preocupacional destas professoras, é, em regra, discordante da evolução preocupacional detectada pelo modelo de **Frances Fuller** (1971), bem como pelo estudo de **Ana Tomás** (1987), dado que o desenvolvimento das suas preocupações atinge, com predomínio, a categoria do *Impacto*, mesmo *a meio* de um primeiro ano docente, quando tal seria apenas de esperar para fases mais tardias e estáveis de ensino. Para explicação desta evolução típica da centração de preocupações, não poderemos minimizar a diversidade dos contextos sócio-histórico-culturais, pedagógico e mesmo geográfico, em que estas neo-professoras desenvolveram a sua actuação, diferentes, aliás, dos contextos em que as citadas investigações foram levadas a cabo. Efectivamente, o discurso educativo de hoje centraliza-se manifestamente no *aluno* e seu *sucesso*. Ora, só demonstrando *dedicação e interesse pelos alunos* se poderá, de alguma forma, manifestar o *valor pessoal* e justificar que o *espírito de trabalho* contraído no estágio ainda continua vivo. Tal seria a lógica subjacente à percepção preocupacional destas Professoras, o que viria comprovar a nossa *1-ª hipótese*, na qual formulávamos que, *a dar-se uma específica e distinta evolução dos estádios preocupacionais das professoras principiantes em estudo, relativamente ao modelo de Fuller, ela será explicável pelo diversificado contexto em que a sua actuação profissional decorre*. Efectivamente, o modelo de desenvolvimento sequencial da centração de preocupações de **F. Fuller** não se verificou neste grupo de neo-professoras, ainda que, similarmente, a centração predominante num dos estádios não exclua as preocupações de outros estádios.
2. O grupo das Professoras experientes, *face às três Escalas do QPP*, apresenta-se com maior homogeneidade de centração

preocupacional que as principiantes, mas acaba por revelar um desenvolvimento preocupacional segundo um perfil fundamentalmente coincidente com o daquelas: predomínio do *Impacto*, seguido da *Tarefa*, para finalmente se centrarem sobre o *Self*. Trata-se de uma centração de natureza *hierarquizada* com paralelismo evidente relativamente às principiantes.

3. As divergências frequenciais deste grupo face ao das neo-professoras, no que respeita à sua centração preocupacional sobre os diferentes estádios, não apresentam uma significância reveladora de posicionamentos preocupacionais absolutamente distintos, antes nos manifestando uma concordância de tal centração.
4. Tais divergências frequenciais, não significativas, seriam explicadas, embora restringindo o campo da causalidade/efeito desta variável, pelo *tempo de serviço docente* que afecta cada um dos grupos, como pôde confirmar-se pela detecção dos coeficientes correlacionais correspondentes.
5. Pelo que precede, foi também verificada a 2.<sup>a</sup> hipótese do trabalho, por cujo teor aventávamos que *a centração preocupacional do grupo de Professoras principiantes e do grupo de Professoras experientes apresenta um desenvolvimento qualitativamente semelhante e as diferenças quantitativas notadas estarão em relação com o tempo de serviço docente, mas sem significância frequencial*.
6. Finalmente, diremos que as presentes considerações são assumidas com um carácter não apodíctico, mas antes como uma provocação à investigação futura, que, eventualmente, venha a auscultar as preocupações de uma população de professores muito mais alargada que a nossa.



# Bibliografia

---

- Abraham, Ada**, ed. (1984). *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF.
- Ball, Stephen J.** and **Goodson, Ivor F.** (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press
- Ball, Stephen J.** and **Goodson, Ivor F.** (1992). Understanding Teachers: Concepts and Contexts. in Stephen Ball and Ivor Goodson, eds., *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphia: The Falmer Press, 3.th ed., pp. 1-25.
- Bardin, L.** (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Breuse, E.** (1984). Identificación de las Fuentes de Tensión en el Trabajo Profesional del Enseñante, in Esteve, J. M., ed., *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 143-161.
- Bullough Jr., R. V.** (1993). Continuity and Change in Teacher Development: First Year Teacher after five Years. *Journal of Teacher Education*, v 44, n 2, pp. 86-95.
- Cavaco, M. H.** (1992). Ofício de Professor: o Tempo e as Mudanças. in A. Nóvoa, ed., *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-191. [Elaborado a partir de **Cavaco, M. H.** (1989). *Ser*

*Professor. Fases de Vida e Percursos. Um contributo para o estudo da condição do Professor do Ensino Secundário.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, policopiado]

**Cordeiro Alves, F.** (Junho 1997). *O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico.* - Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Policopiado.

**Cross, Patricia** (1981). Patterns of Adult Learning and Development. in *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning.* San Francisco: Jossey Bass Publishers, pp. 154-185.

**Diamond, C. T. Patrick** (1991). *Teacher Education as Transformation.* Philadelphia: Open University Press.

**Estrela, Albano C.** (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores.* Lisboa: INIC, 2ª ed..

**Fuller, F. F.** (1969). Concerns of Teachers: a Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, v 6, n 2, pp. 207-226.

**Fuller, F. F.** (1971). *Relevance for Teacher education: A Teacher Concerns Model.* Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas.

**Fuller, F. F.** and **Bown, O. H.** (1975). Becoming a Teacher. in Kevin Ryan, ed., *Teacher Education - Yearbook N. S. S. E.*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.

**George, A. A.** (1978). *Measuring Self, Task and Impact Concerns: A Manual for use of the Teachers Concerns Questionnaire.* Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas.

**Glickman, Carl** (1985). Contrasting Optimal Adult Development with Actual Teacher Development: Clues for Supervisory Practice. *Supervision of instruction - a Developmental Approach.* Boston: Allyn and Bacon, Inc., pp-73.

**Huberman, M.** (1975). *Cycle de Vie et Formation.* Vevey: Delta.

**Huberman, M.** (1984). Vers une Biographie Pédagogique de l'Enseignant. *Education Permanente*, n-º 72-73, Paris: Université Paris-Dauphine, pp. 183-197.

**Huberman, M.** (1985). Le Cycle de Vie de l'Enseignant Secondaire. in *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle.* Caen: Laboratoire de Psychopédagoie de l'Université de Caen, n-º 3, Juillet-Août-Septembre, pp. 3-74.

- Huberman, M.** (1988). Teachers Careers and School Improvment. *Journal of Curriculum Studies*, v 20, n 2, pp. 119-132.
- Huberman, M.** (1989). *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profissão*. Neuchâtel - Paris: Delacheaux & Niestlé.
- Huberman, M.** (1989a). Les Phases de la Carrière Enseignante: un Éssai de Description et de Prévision. *Revue Française de Pédagogie*, n 86, pp. 5-18.
- Huberman, M.** (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.
- Huberman, M. et Miles, Mathew B.** (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck - Wesmael, S. A. (Traduit de l' Anglais par Catherine DE BACKER et Vivianne LAMONGIE de l' Association Erasme).
- Huberman, M. et Schapira, A-L.** (1984). Cycle de Vie et Enseignement. in A. Abraham, ed., *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF, pp. 36-43.
- Huffman, G. and Leak, S.** (1986). Begining Teachers' Perceptions of Mentors. *Journal of Teacher Education*, v 37, n 1, pp. 22-25.
- Katz, Lilian** (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *Elementary School Journal*, n 73, pp. 50-54.
- Kremer-Ayon, L.** (1993). Teacher Self-Evaluation: A Tool for Professional Development. in Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk, Ralph Fessler, eds., *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Aproach*. Amsterdam: Swets and Zeitling, pp. 217-239.
- Kremer-Ayon, L. and Fessler, R.** (1992). The Inner World of School Principals: Reflections on Career Life Stages. *International Review of Education*, v 38, n 1, pp. 36-45.
- Lacey, Colin** (1988). Professional Socialization of Teachers. in M. J. Dunkin, ed., *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2.nd ed., pp. 634-645.
- Lessard, Claude** (1986). La Profession enseignante: Multiplicité des Identités professionnelles et Culture comune. *Repères, Essais en Education*, n 8, pp. 135-190.
- Lessard, Claude** (1989). *L'Evolution du Corps Enseignant Québécois des Ordres d'Enseignement Primaire-Secondaire, telle qu'elle apparaît dans le Discours Enseignant*. Communication présentée à la réunion anuelle de l' ACSALF, UQAM.

- Lessard, Claude et Mathurin, Creutzer** (1989). L'Evolution du Corps Enseignant Québécois: 1960-1986. *Révue des Sciences de l'Education*, Nov-Dec, pp.16-26.
- Levin, Jack** (1985). *Estatística aplicada a Ciências Humanas*. Vila Mariana: Harper & Row do Brasil, 2<sup>a</sup> ed. .
- Lyons, G.** (1981). *Teacher Careers and Career Perceptions*. Windsor: NFER - Nelson.
- Marland, M.** (1983). Staffing for Sexism: Educational Leadership and Role Models. *Westminster Studies in Education*, n 5, pp. 11-26.
- Measor, Lynda** (1992). Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. in S. J. Ball and Ivor F. Goodson, eds., *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphia: The Falmer Press, 3.th ed., pp. 61-77.
- Morine-Dershimer, Greta** (1993). The Interactive Thought of Novice Teachers. in Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk, Ralph Fessler, eds., *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Approach*. Amsterdam: Swets and Zeitling, pp. 241-251.
- Nias, Jennifer** (1985). Reference Groups in Primary Teaching: Talking, Listening and Identity. in S. J. Ball and Ivor F. Goodson, eds., *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, pp. 105-119.
- Pacheco, J. A. B.** (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Prick, Leo** (1986). *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Reguzzoni, M.** (1985). Le Portrait Professionnel de l'Enseignant et la Fonction Enseignante. *European Journal of Teacher Education*, v 8, n 1, pp. 45-55.
- Reverchon, A.** (1986). Le Bonheur d'Enseigner. *Le Monde de l'Education*, n 130, pp. 22-33
- Riseborough, George** (1985). Pupils, Teachers' Careers and Schooling: an Empirical Study. in S. J. Ball and Ivor F. Goodson, eds., *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, pp. 202-265.
- Sikes, Patricia J.** (1985) (1992). The Life Cycle of the Teacher. in S. J. Ball and Ivor F. Goodson, eds., *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphia: The Falmer Press, 3.th ed., pp. 27-60.
- Silva, M-<sup>a</sup> Celeste L. R. M.** (1994). *De Aluno a Professor: Um "Salto"*

*no Desconhecido (Estudo de Caso)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Análise e Organização do Ensino). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psic<sup>a</sup> e de Ciências da Educação, Policopiado.

**Sprinthall, N. and Sprinthall, R.** (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

**Tomás, Ana** (1987). E você é um Professor Preocupado? Um Estudo das Preocupações dos Professores no âmbito da Profissionalização em Serviço. *Psicologia*, v 5, n 3, pp. 265-277

**Vonk, J. H. C. & Schras, G. A.** (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*, v 10, n 1, pp. 95-110.

**Wubbels, Theo et al** (1993). Interpersonal Behavior: Changes and Improvement during the Teaching Career. In Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk, Ralph Fessler, eds., *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Approach*. Amsterdam: Swets and Zeitling, pp. 147-165.

**Zimpher, N. and Asburn, E.** (1985). Studying in the professional Development of Teachers: How Conceptions of the World Inform the Research Agenda. *Journal of Teacher education*, Nov-Dec, pp. 16-26.



# Anexos

---

**ANEXO I**

(Pedido feito durante o percurso de elaboração da Tese de Doutoramento)

De: Francisco Cordeiro Alves  
Campo Redondo - Villa Bely  
5300 Bragança

Data: 20 / 05 / 93

**Ex.ma Senhora**  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Júlia Formosinho**

Chamo-me Francisco Cordeiro Alves e lecciono na Escola Superior de Educação de Bragança.

Presentemente, e sob a orientação da *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Estrela*, estou a elaborar a Tese de Doutoramento, na Área da Formação de Professores, subordinada ao tema : “ Encontro com a Realidade Docente “.

Tendo tomado conhecimento do *Questionário de Preocupações dos Professores (QPP)* de F. FULLER, traduzido e adaptado por ANA TOMÁS e JÚLIA FORMOSINHO (1987) - “E Você é um Professor Preocupado ?” - *Psicologia*, vol 5, n 3, pp 265-277-, venho solicitar à *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Júlia Formosinho* a devida autorização para poder aplicá-lo, entre outros, como instrumento de recolha de dados, junto das professoras que constituem a amostra do meu estudo.

Muito grato pela atenção e permissão que bem julgar conceder-me, com os melhores cumprimentos,

Francisco Cordeiro Alves

**ANEXO II**

*Resposta de autorização da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Júlia Formosinho - (a 11/06/93)*



**UNIVERSIDADE DO MINHO**  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
E EDUCADORES DE INFÂNCIA

Ex.mo Sr  
Dr. Francisco Cordeiro Alves  
Campo Redondo - Villa Bely  
5300 Bragança

Ex.mo Sr.

Dr. Francisco Cordeiro Alves,

Autorizo a utilização da tradução do questionário sobre "Percepções dos Professores".

Cumprimentos

Júlia Formosinho

## ANEXO III

<b>Q P P</b>					
<p>FRANCES FULLER e A. GEORGE</p> <p>Trad. e Adaptação A.M. TOMÁS e J. FORMOSINHO C.I.F.O.P. -Univ. do Minho</p> <p>Nome.....Cód (    )    Data ...../.../...</p> <p><b>Leia</b> com atenção todos os ítems da escala. Depois, pense e decida por si própria qual o seu grau de preocupação, relativamente a cada uma das afirmações, <b>assinalando-o</b> com <b>X</b>:</p>	<p>Quando penso na minha actividade no Ensino, até que ponto me <b>preocupa...</b>?</p> <p>Os números de <b>1 a 5</b>, indicados à frente de cada afirmação, indicam os diferentes graus de <b>preocupação</b>. Assim:</p> <p><b>1.</b> Não me preocupo nada. <b>2.</b> Preocupo-me um pouco. <b>3.</b> Preocupo-me bastante. <b>4.</b> Estou muito preocupado. <b>5.</b> Estou muitíssimo preocupado</p>				
<p>1. A falta de materiais didácticos</p> <p>2. Sentir-me sob tensão na maioria das situações</p> <p>3. Fazer tudo bem feito, quando alguém está presente</p> <p>4. Ter em conta e responder às necessidades de alunos diferentes</p> <p>5. Ter demasiadas ocupações administrativas</p> <p>6. Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos</p> <p>7. Sentir-me mais adaptado como professor</p> <p>8. Incentivar os alunos desmotivados</p> <p>9. Ser aceite e respeitado por profissionais no campo da educação</p> <p>10. Trabalhar com turmas demasiado numerosas</p> <p>11. Ajudar ao crescimento intelectual e emocional dos alunos</p> <p>12. Descobrir se cada estudante está a ter aquilo de que precisa</p> <p>13. Conseguir uma avaliação favorável da minha actividade docente</p> <p>14. A rotina e a inflexibilidade da situação dos professores no ensino</p> <p>15. Manter a disciplina na sala de aula</p>	1	2	3	4	5
<p>Por favor, utilize o espaço a seguir para qualquer comentário ou exprimir alguma preocupação adicional.</p>	<b>Obrigado.</b> F. Cordeiro Alves				

**ANEXO IV****Questionário das Preocupações dos Professores (QPP)**

O grande objectivo deste Questionário identifica-se com o estudo das preocupações dos professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspectiva de confirmar ou infirmar os resultados conseguidos em investigação recente, levada a efeito pelo subscritor.

Não se esqueça de responder a todos os ítems, segundo as instruções juntas. A sua colaboração é sigilosa. Agradeço, desde já, a disponibilidade da colega, esperando que, juntos, contribuamos para uma compreensão mais objectiva do fulcro preocupacional da nossa função pedagógico-educativa.

Q P P (FRANCES FULLER e A. GEORGE) Trad. e Adaptação A.M. TOMÁS e J. FORMÓSINHO (UM)	Quando penso na minha actividade no Ensino, até que ponto me <b>preocupa...</b> ?				
<b>Escola</b> ..... <b>Anos de serviço</b> ..... <b>Situação profissional</b> ( <i>sublinhe o seu caso</i> ): <i>Não vinculado, Efectivo provisório, Efectivo definitivo, Outra</i> <b>Área disciplinar</b> ..... <b>Data</b> de preenchimento ...../...../..... <hr/> <b>Leia</b> com atenção todos os ítems da escala. Depois, pense e decida por si própria qual o seu grau de preocupação, relativamente a cada uma das afirmações, <b>assinalando-o</b> com <b>X</b> :	Os números de 1 a 5, indicados à frente de cada afirmação, indicam os diferentes graus de <b>preocupação</b> . Assim: <b>1.</b> Não me preocupo nada. <b>2.</b> Preocupo-me um pouco. <b>3.</b> Preocupo-me bastante. <b>4.</b> Estou muito preocupado. <b>5.</b> Estou muitíssimo preocupado				
1. A falta de materiais didácticos	1	2	3	4	5
2. Sentir-me sob tensão na maioria das situações	1	2	3	4	5
3. Fazer tudo bem feito, quando alguém está presente	1	2	3	4	5
4. Ter em conta e responder às necessidades de alunos diferentes	1	2	3	4	5
5. Ter demasiadas ocupações administrativas	1	2	3	4	5
6. Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos	1	2	3	4	5
7. Sentir-me mais adaptado como professor	1	2	3	4	5
8. Incentivar os alunos desmotivados	1	2	3	4	5
9. Ser aceite e respeitado por profissionais no campo da educação	1	2	3	4	5
10. Trabalhar com turmas demasiado numerosas	1	2	3	4	5
11. Ajudar ao crescimento intelectual e emocional dos alunos	1	2	3	4	5
12. Descobrir se cada estudante está a ter aquilo de que precisa	1	2	3	4	5
13. Conseguir uma avaliação favorável da minha actividade docente	1	2	3	4	5
14. A rotina e a inflexibilidade da situação dos professores no ensino	1	2	3	4	5
15. Manter a disciplina na sala de aula	1	2	3	4	5
Por favor, utilize o espaço a seguir para qualquer comentário ou exprimir alguma preocupação adicional.	<b>Obrigado.</b> F. Cordeiro Alves				

## ANEXO V

## Análise de Conteúdo da Pergunta Aberta do OPP

Categorias a)	Sub-categorias	Indicadores	Respondentes				Frequência de ocorrências b)			
			AB2	CG4	NR14	PV15	Indic.	Sub-cat.	Categ.	
Tarefa	1. Nº de alunos por turma	· Tenho 4 turmas, apenas uma com 26 alunos e as outras com 20 a 22 alunos, o que me facilita bastante a tarefa.	1					1		
		· As turmas são muito numerosas, o que torna mais difícil a aprendizagem.				2		2		
		· Apenas trabalho com uma turma de 8 alunos, pelo que não é um aspecto que me preocupe.						«1	3 «1	
Impacto	2. Ocupações administrativas	· Como não tenho nenhuma ocupação administrativa, não me preocupo com isso.		«1				«1	«1	
		· Existe, da parte dos professores, em geral, uma tentativa de fuga para a rotina.		«1			1	1	1	
		· A minha tarefa [pode consistir] em saber quais os alunos que precisam mais de apoio ou outros.	1						1	4 «2
Impacto	1. Diagnóstico dos probl. de aprendizagem	· [Diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos] é uma preocupação constante com que me deparo muitas vezes.			1				1	
		· É fundamental diagnosticar os seus [dos alunos] problemas de aprendizagem.				1			1	
		· [É fundamental] descobrir se cada aluno está a receber tipo de aprendizagem que necessita.					1		1	4
		· Quanto à disciplina na sala de aula, até hoje, não tenho qualquer tipo de problemas.							1	1
		· Nesta idade, as crianças ainda vêem os professores como um "ídolo".	1						1	1
		· Uma preocupação constante... refere-se mais especificamente à desmotivação da grande maioria dos alunos da escola.				1				1
		· Uma preocupação constante [consiste em]... saber a causa da sua [dos alunos] tão grande e crescente desmotivação.				1				1
		· A minha maior preocupação é conseguir incentivar os alunos de forma a chegar até eles.							1	1
		· Os alunos mostram um desinteresse crescente em relação à escola.							1	1
									1	4

a) Da análise do discurso das 4 respondentes não emerge a categoria Self ou outra de análoga natureza.

b) O sinal « indica tratar-se do registo da frequência de ocorrências expressas em discurso desfavorável, sendo a sua ausência indicativa de um discurso favorável.

## Títulos publicados:

- 1 · **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 · **Política económica francesa**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 · **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**  
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes – 1985
- 4 · **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**  
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 · **O pensamento económico de Lord Keynes**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 · **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**  
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 · **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**  
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 · **Estudo de melhoramento do prado de aveia**  
Tjarda de Koe – 1988
- 9 · **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**  
Tjarda de Koe – 1988
- 10 · **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**  
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 · **Sondas de neutrões e de raios Gama**  
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 · **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**  
Raul Iturra – 1989
- 13 · **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**  
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

- 
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**  
Victor Meyer Jr. – 1991
  - 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**  
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
  - 16 · **Educação e loucura**  
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
  - 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
  - 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**  
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
  - 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**  
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
  - 20 · **Conferências em nutrição animal**  
Carlos Alberto Sequeira - 1993
  - 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II<sup>e</sup> empire**  
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
  - 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**  
João do Nascimento Quina – 1994
  - 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***  
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
  - 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**  
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
  - 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**  
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
  - 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**  
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

- 
- 27 · **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**  
Anabela Martins – 1997
- 28 · **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 · **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**  
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 · **A satisfação / insatisfação docente**  
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 · **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**  
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 · **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**  
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 · **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**  
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 · **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**  
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 · **La crise de Mai 68 en France**  
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 · **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**  
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 · **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**  
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 · **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**  
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

- 
- 39 · **Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**  
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · **Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**  
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · **A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**  
Luísa Génésio – 1999
- 42 · **Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**  
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · **Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**  
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · **Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**  
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · **Redes de terra – princípios de concepção e de realização**  
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · **O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**  
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · **Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**  
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · **Elementos de física e mecânica aplicada**  
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · **A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**  
Henrique da Costa Ferreira
- 50 · **Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**  
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996

- 
- 51 · A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**  
Henrique da Costa Ferreira
  - 52 · A evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares**  
Henrique da Costa Ferreira
  - 53 · O Homem e a biodiversidade (ontem, hoje... amanhã)**  
António Réffega – 1997
  - 54 · Conservação, uso sustentável do solo e agricultura tropical**  
António Réffega – 1997
  - 55 · A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**  
Henrique da Costa Ferreira
  - 56 · Resíduos com interesse agrícola - Evolução de parâmetros de compostagem**  
Luís Manuel da Cunha Santos – 2001
  - 57 · A dimensão preocupacional dos professores**  
Francisco dos Anjos Cordeiro Alves – 2001