

Vitor Daniel Ferreira Franco

DESENVOLVIMENTO E PERSONALIDADE DO
PROFESSOR

UMA ABORDAGEM PSICODINÂMICA DO VALOR
TRANSICIONAL DOS MEIOS EDUCATIVOS

Dissertação de doutoramento para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia.
na especialidade de Psicologia Clínica

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
1999

Vítor Daniel Ferreira Franco

DESENVOLVIMENTO E PERSONALIDADE DO
PROFESSOR

UMA ABORDAGEM PSICODINÂMICA DO VALOR
TRANSICIONAL DOS MEIOS EDUCATIVOS

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

Orientação do Professor Doutor Carlos Amaral Dias
Coorientação da Prof^a. Doutora Helena Bacelar-Nicolau

99604

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

1999

À
Célia, Fernando e Ana Inês

*Aos
meus pais*

À
memória da minha avó

Prefácio e agradecimentos

Quando iniciámos este trabalho não eram previsíveis os desafios, as barreiras e os percursos que ele faria trilhar. Parafraseando Winnicott, que sempre esteve muito presente, poderíamos dizer que uma dissertação nunca é uma dissertação; é também as suas ramificações, as pessoas, os lugares que com ela são percorridos.

Por isso ao atingir uma fase em que o trabalho está pronto para ser apresentado publicamente (já que concluído nunca estará) há que rever o percurso efectuado e reconhecer o contributo de todos aqueles que nele participaram.

Em primeiro lugar é devido um especial agradecimento ao Professor Doutor Carlos Amaral Dias, não apenas pelo acompanhamento e orientação deste trabalho, mas também pelo apoio e incentivo com que, de há quinze anos a esta parte, temos contado no nosso percurso profissional e académico.

À Professora Doutora Helena Bacelar-Nicolau, coorientadora, devemos agradecer a disponibilidade e paciência para nos conduzir no campo desafiante da Análise de Dados. Agradecimento que se estende ao Laboratório de Estatística e Análise de Dados que dirige na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.

Aos colegas do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e aqueles que ao longo deste tempo tiveram a responsabilidade acrescida da sua Direcção, Professores Doutores Manuel Ferreira Patrício, Vítor Trindade e António Neto, o agradecimento pelo apoio sempre prestado.

Ao Professor Doutor Adriano Vaz-Serra pela autorização dada para

utilização dos testes por si criados ou adaptados para o nosso país.

Porque este percurso é mais do que um tema, um título e uma investigação, é devido um agradecimento aos colegas e técnicos das instituições por onde fomos repartindo a nossa colaboração e que têm contribuído para a nossa formação, nomeadamente o COAP- Centro de Apoio Médico Psico-Pedagógico e a APPC - Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.

Aos nossos amigos, um agradecimento pela confiança, incentivo (por perguntarem na altura certa - como vão as coisas ? e nada perguntarem na hora ainda mais certa) e paciência.

Uma agradecimento especial também aos professores que acederam a fazer parte da amostra do nosso trabalho empírico e aos Conselhos Directivos que colaboraram na recolha e envio dos questionários.

Acima de tudo, um agradecimento à minha família que deu muito de si, do seu tempo e atenção, para que este trabalho fosse possível e a Deus que me deu vida para o realizar.

Évora, Julho de 1999.

Resumo

A abordagem psicanalítica da educação e dos sujeitos interagindo no contexto escolar tem constituído, desde Freud, uma área fecunda de investigação e reflexão, permitindo uma melhor compreensão do desenvolvimento e acção dos professores.

O presente trabalho mostra que a forma como os professores escolhem e utilizam os meios pedagógicos ao seu dispor está marcado por características da sua personalidade e do seu funcionamento mental

Foi utilizada uma amostra constituída por professores do 3º ciclo do ensino básico, da disciplina de Ciências da Natureza, de todo o país.

Mesmo tendo sido considerado um número limitado de aspectos da personalidade avaliados pelo ICAC- Inventário Clínico do Auto Conceito e pelo EPI - Eysenck Personality Inventory, foi possível verificar que eles se relacionam directamente com os meios pedagógicos que os professores dizem utilizar.

De uma forma geral, os professores cujo auto-conceito acentua mais a aceitação social, que são mais extrovertidos e se encontram numa fase inicial da carreira, tendem a utilizar mais métodos pedagógicos directos, usando a exposição oral das matérias e o quadro. Por outro lado, os professores em que a auto-eficácia é mais determinante na formação do auto-conceito diferem na forma como usam os meios e métodos pedagógicos, tendendo a usar mais métodos relacionais ou então audiovisuais.

A perspectiva psicodinâmica traduzida no modelo Harris - Meltzer permite-nos compreender que os meios e métodos pedagógicos podem então ser entendidos como fenómenos transicionais no processo de

desenvolvimento do professor. São fenómenos que se situam numa zona intermediária entre o dentro e o fora da sua vida mental, fornecendo-lhe a segurança e bem estar necessários ao desenvolvimento da sua relação. Permitem-lhe passar de uma ligação mais fusional com os alunos e de uma situação de não-relação para a verdadeira relação pedagógica com todos os processos de desenvolvimento, saudáveis e patológicos, envolvidos.

Summary

The psychoanalytic approach to education and to the subjects interacting in the school environment has been, since Freud, a fruitful field of investigation and reflection which allows a better understanding of teachers' development and action.

The present work shows that features of their personality and their mental way of functioning mark the way teachers choose and use the pedagogical means at their disposal.

The sample used has been that of teachers of Natural Science of the Third Cycle of Basic Education from the whole country.

Even though a limited number of personality aspects, evaluated by ICAC – Self-Concept Clinic Inventory and by EPI – Eysenck Personality Inventory, has been taken into account, it was possible to state that they are directly related to the pedagogical means said to be used by teachers.

In general the teachers whose self-concept stresses social acceptance, who are more extrovert and who are in early years of their career, tend to use more direct pedagogical means, making use of the blackboard as well as oral presentation of matters. On the other, the teachers whose self-efficiency is more determinant for the building of self-concept differ in the way they use the means and pedagogical methods, showing some tendency to use relational methods or audiovisual aids.

The psychodynamic perspective conveyed by the Harris-Meltzer model helps us realize that the pedagogical means and methods can then be understood as transitional phenomena in the teacher's development

process. These are phenomena that are situated in an intermediate area, between the inner side and the outer side of his/her mental life, providing the security and well being necessary for his/her relationship.

These phenomena help him/her step from a fusional relationship with his/her students and from a non-relational situation to the true pedagogical relationship with all the healthy and pathological development processes involved.

Índices

ÍNDICE GERAL

	Página
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Summary	vii
Índice geral	x
Índice de quadros	xv
Índice de figuras	xvii
Introdução	1
1. Perspectivas e Paradigmas de Investigação sobre a Aprendizagem, a Prática Educativa e a Pessoa do Professor	4
2. Dos Paradigmas Educativos aos do Desenvolvimento do Professor	15
3. Uma Perspectiva Clínica do Desenvolvimento do Professor	23
Capítulo 1 - Psicanálise, Educação e a Pessoa do Professor	27
1. Perspectiva Histórica	28
1.1. Primeiras Relações Psicanálise - Educação	29
1.2. Freud e a Educação	33
1.2.1. A Profilaxia das Neuroses	33
1.2.2. A Profissão Impossível do Educador	42
1.2.3. Freud Pedagogo e Anti-pedagogo	48
1.3. A Pedagogia Psicanalítica	53
1.3.1. Oskar Pfister	54
1.3.2. Os Pedagogos Psicanalíticos	60
1.4. A Revista de Pedagogia Psicanalítica	66
1.4.1. Do Heroísmo à Crise	68
1.4.2. Tipos de Temas Abordados	70
1.4.2.1. Temas Referentes à Acção do Pedagogo "Psicanalítico"	70
1.4.2.2. Temas Referentes à Personalidade do Educador	73

2. Psicanálise e Educação	79
2.1. Contributos da Psicanálise para a Educação	79
2.1.1. A Investigação sobre o Desenvolvimento Infantil	80
2.1.2. A Aprendizagem Humana	81
2.2. O Interesse Pedagógico da Psicanálise	84
2.3. O Problema da Aplicação da Psicanálise à Educação	87
2.3.1. Orientação Psicopedagógica, Psicoterapêutica e Institucional	91
2.3.2. Críticas e Limites	97
3. Uma Abordagem Psicanalítica do Campo Pedagógico	102
3.1. O Campo Pedagógico	102
3.2. O Grupo Classe	105
3.3. A Relação com as Disciplinas e o Currículo	106
3.4. O Professor	108
3.4.1. A Escolha Vocacional- o Desejo de Saber e o Desejo de Ensinar	109
3.4.2. O Professor Perante a sua Própria Infância	112
3.5. As Relações Professor - Aluno	115
3.5.1. Para Além da Transmissão de Conhecimento	115
3.5.2. O Significado Relacional da Aprendizagem	118
3.5.3. A Importância do Professor para o Aluno	121
3.5.4. A Aliança Pedagógica	125
3.5.5. O Problema do <i>Transfert</i>	130
3.5.6. Os Métodos do Professor	135
Capítulo 2 - Processos Transicionais no Desenvolvimento e Acção do Professor	138
1. O Modelo Harris-Meltzer do Funcionamento Mental	141
1.1. Concepções Básicas do Modelo	141
1.2. Dimensões do Funcionamento Mental	143
1.2.1. Dimensão Genética	144
1.2.2. Dimensão Estrutural	147
1.2.3. Dimensão Geográfica	151
1.2.4. Dimensão Dinâmica	163
1.2.5. Dimensão Económica	166
1.2.6. Dimensão Espistemológica	168
1.3. Contributos do Modelo para a Compreensão da Utilização dos Meios e Métodos Pedagógicos	173

2. Desenvolvimento do Professor e Uso de Meios e Métodos Educativos	176
2.1. Os Processos de Desenvolvimento do Professor	176
2.2. A Personalidade do Professor	182
2.3. Personalidade, Identidade e Relação com os Alunos	192
2.4. Os Meios Didáticos	195
2.4.1. Perspectiva Histórica sobre o Uso de Meios Didáticos	197
2.4.2. Os Meios no Contexto Didático do Ensino	199
2.4.3. Meios e Estilos de Ensino	207
2.5. Os Meios Pedagógicos ao Serviço do Professor	210
Capítulo 3 - Estudo Empírico: Meios Educativos e Variáveis da Personalidade	214
1. Enquadramento e hipóteses	215
2. Amostra e População	217
2.1. Processo de Constituição da Amostra	217
2.2. Procedimentos Relativos à Recolha de Dados	219
2.3. Características da Amostra	221
2.3.1. Sexo e Idade	222
2.3.2. Categoria Profissional	224
2.3.3. Tempo de Serviço, Total e na Categoria	225
2.3.4. Leccionação	227
3. Instrumentos utilizados	227
3.1. Questionário sobre o Uso de Meios e Métodos Pedagógicos	227
3.1.1. Construção e Validação do Questionário	230
3.2. Inventário Clínico do Auto-Conceito	230
3.2.1. Características do ICAC	230
3.2.2. O Auto-conceito e a sua Avaliação	237
3.2.3. Investigação sobre o ICAC	239
3.3. EPI - Eysenck Personality Inventory	243
3.3.1. Descrição do EPI	243
3.3.2. Extroversão, Neuroticismo e Personalidade	247
3.3.3. Adaptação e Investigação sobre o EPI	250
4. Descrição dos Dados Obtidos	252
4.1. ICAC	252
4.2. EPI	256
4.2.1. Extroversão - Introversão	256

4.2.2. Neuroticismo – Estabilidade Emocional	259
4.2.3. Escala de Mentira	262
4.3. QMMP	265
5. Metodologias Utilizadas	268
5.1. Análise de Dados Multivariada	268
5.2. Análise Factorial de Correspondências	271
5.3. Análise Classificatória	274
Capítulo 5 - Análise e Discussão dos Dados	277
1. ICAC	278
1.1. Análise Factorial de Correspondências	278
1.1.1. Análise com 20 Variáveis	278
1.1.2. Análise com 18 Variáveis	281
1.1.3. Análise com Variáveis Desdobradas	287
1.2. Classificação Hierárquica	293
1.2.1. Análise com 20 Variáveis	293
1.2.1.1. Agregação AVL	294
1.2.1.2. Agregação AVB	296
1.2.2. Análise com 30 Variáveis	298
1.2.2.1. Agregação AVL	298
1.2.2.2. Agregação AVB	300
2. QMMP	307
2.1. Análise Factorial de Correspondências	307
2.1.1. Análise com 11 Variáveis	307
2.1.2. Análise com Desdobradas	312
2.2. Classificação Hierárquica	318
2.2.1. Agregação AVL	318
2.2.2. Agregação AVB	319
2.2.3. Meios e Métodos e Variáveis Suplementares	320
2.2.3.1. Agregação AVL	321
2.2.3.2. Agregação AVB	324
3. Análise Conjunta de Todas as Variáveis	325
3.1. Análise Factorial de Correspondências	325
3.1.1. Análise com 31 Variáveis Activas	325
3.1.2. Análise com 29 Variáveis Activas	329
3.2. Classificação Hierárquica	336
3.2.1. Agregação AVL	336
3.2.2. Agregação AVB	340

3.3. Apreciação dos Resultados	343
Capítulo 6 - Conclusões	346
Bibliografia	367
Anexos	400
1. Materiais utilizados	401
2. Distribuição geográfica da Amostra	404
3. Análise Factorial de Correspondências do ICAC (20 variáveis)	406
4. Análise Factorial de Correspondências do ICAC (18 variáveis)	413
5. Análise Factorial de Correspondências do ICAC (36 variáveis)	420
6. Classificação Hierárquica do ICAC (20 variáveis)	428
7. Classificação Hierárquica do ICAC (30 variáveis)	437
8. Análise Factorial de Componentes Principais do ICAC	450
9. Análise Factorial de Correspondências do QMMP (11 variáveis)	460
10. Análise Factorial de Correspondências do QMMP (22 variáveis)	467
11. Classificação Hierárquica do QMMP (11 variáveis)	474
12. Análise Factorial de Correspondências do ICAC e QMMP (31 variáveis)	481
13. Análise Factorial de Correspondências do ICAC e QMMP (29 variáveis)	488
14. Classificação Hierárquica do QMMP, EPI e outras variáveis	495
15. Classificação Hierárquica do ICAC, QMMP, EPI e outras variáveis	504

ÍNDICE DOS QUADROS

	Pág.
1.1. Auto - Conceito - Médias por Sexos	252
1.2. Valores do ICAC em diferentes estudos	253
1.3. Auto - Conceito - Médias por Idades	254
1.4. Auto - Conceito - Médias por Tempo de Serviço	254
1.5. Auto - Conceito - Médias por Categoria Profissional	255
1.6. Auto - Conceito - Médias por itens	255
2.1. Extroversão - Médias por Sexos	256
2.2. Valores de Extroversão no EPI em diferentes estudos	257
2.3. Extroversão - Médias por Idades	258
2.4. Extroversão - Médias por Tempo de Serviço	259
2.5. Extroversão - Médias por Categoria profissional	259
3.1. Neuroticismo - Médias por Sexos	260
3.2. Valores de Neuroticismo no EPI em diferentes estudos	260
3.3. Neuroticismo - Médias por Idades	261
3.4. Neuroticismo - Médias por Tempo de Serviço	262
3.5. Neuroticismo - Médias por Categoria Profissional	262
4.1. Mentira - Média por Sexos	263
4.2. Mentira - Média por Idades	263
4.3. Mentira - Média por Tempo de Serviço	264
4.4. Mentira - Média por Categoria Profissional	264
5. Uso de Meios e Métodos Pedagógicos	265
6.1. ICAC - 1º Factor	282
6.2. ICAC - 2º Factor	283
6.3. ICAC - 3º Factor	284
6.4. ICAC - 4º Factor	284
6.5. ICAC - 5º Factor	285
7.1. ICAC (com desdobramentos) - 1º Factor	288
7.2. ICAC (com desdobramentos) - 2º Factor	289
7.3. ICAC (com desdobramentos) - 3º Factor	290
7.4. ICAC (com desdobramentos) - 4º Factor	291
7.5. ICAC (com desdobramentos) - 5º Factor	291
8.1. QMMP - 1º Factor	308
8.2. QMMP - 2º Factor	309
8.3. QMMP - 3º Factor	310
8.4. QMMP - 4º Factor	310
8.5. QMMP - 5º Factor	310

9.1. QMMP (com desdobramento) - 1º factor	313
9.2. QMMP (com desdobramento) - 2º factor	313
9.3. QMMP (com desdobramento) - 3º factor	314
9.4. QMMP (com desdobramento) - 4º factor	315
9.5. QMMP (com desdobramento) - 5º factor	315
10.1. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (31 variáveis) - 1º Factor	325
10.2. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (31 variáveis) - 2º Factor	326
10.3. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (31 variáveis) - 3º Factor	327
10.4. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (31 variáveis) - 4º Factor	327
10.5. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (31 variáveis) - 5º Factor	328
11.1. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (29 variáveis) - 1º Factor	330
11.2. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (29 variáveis) - 2º Factor	330
11.3. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (29 variáveis) - 3º Factor	331
11.4. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (29 variáveis) - 4º Factor	332
11.5. Análise Conjunta do ICAC e do QMMP (29 variáveis) - 5º Factor	332

ÍNDICE DAS FIGURAS

	Pág.
1. Características da Amostra - Sexo	222
2. Características da Amostra - Idade	223
3. Características da Amostra - Categoria Profissional	224
4. Características da Amostra - Tempo de Serviço	225
5. Características da Amostra - Tempo como Profissionalizado	226
6. Análise Factorial de Correspondências do ICAC (20 variáveis)	280
7. Histograma de valores próprios do ICAC	281
8. Análise Factorial de Correspondências do ICAC (18 variáveis)	286
9. Análise Factorial de Correspondências do ICAC (36 variáveis)	292
10. Classificação hierárquica - ICAC (20 variáveis) - AVL	295
11. Classificação hierárquica - ICAC (20 variáveis) - AVB	297
12 A. Classificação hierárquica - ICAC com outras variáveis - AVL	299
12 B. Classificação hierárquica - ICAC com outras variáveis - AVL (continuação)	300
13 A. Classificação hierárquica - ICAC com outras variáveis - AVB	302
13 B. Classificação hierárquica - ICAC com outras variáveis - AVB (continuação)	303
14. Histograma de valores próprios do QMMP	307
15. Análise Factorial de Correspondências do QMMP	311
16. Análise Factorial de Correspondências do QMMP com variáveis desdobradas	316
17. Classificação hierárquica - QMMP - AVL	318
18. Classificação hierárquica - QMMP - AVB	320
19. Classificação hierárquica - QMMP com variáveis desdobradas - AVL	321
20. Classificação hierárquica - QMMP com variáveis desdobradas - AVB	322
21. Análise Factorial de Correspondências conjunta do ICAC e do QMMP (31 variáveis)	328

22. Análise Factorial de Correspondências conjunta do ICAC e do QMMP (29 variáveis)	333
23 A. Classificação hierárquica - ICAC, QMMP, EPI e outras variáveis - AVL	337
23 B. Classificação hierárquica - ICAC, QMMP, EPI e outras variáveis - AVL (continuação)	338
24 A. Classificação hierárquica - ICAC, QMMP, EPI e outras variáveis - AVB	341
24 B. Classificação hierárquica - ICAC, QMMP, EPI e outras variáveis- AVB (continuação)	342

Introdução

INTRODUÇÃO

As tradicionais fronteiras delimitadoras dos diferentes domínios do saber, do conhecimento e da investigação, vão-se tornando cada vez menos estanques. Deixam de ser espaços de separação e, estando cada vez mais diluídas, tornam-se zonas de proximidade enriquecedora e de sobreposição estimulante, espaços para um trabalho desafiante e fecundo.

No âmbito da Psicologia, tal tem sido bastante evidente e relevante. O contínuo alargamento dos seus domínios de intervenção e investigação tem permitido uma compreensão da realidade humana progressivamente mais abrangente, que ultrapassa os limites das suas diferentes especialidades e se projecta para além das dimensões das várias disciplinas.

Este movimento tem conduzido, por um lado, à especialização, com o surgimento contínuo de novas áreas dentro da Psicologia e, por outro, a novas articulações e interligações, com a permuta salutar e criativa de novas perspectivas dentro dos domínios mais clássicos.

Sempre temos entendido como desafiante, mas recompensador, tanto do ponto de vista profissional como académico, trabalhar nessa zona de charneira onde frutifica a investigação. Tivemos anteriormente oportunidade de tentar ir buscar ao domínio educativo contributos decisivos para o domínio da prática clínica (Franco, 1991). A presente tarefa é, de certo modo, idêntica mas num movimento de sentido contrário. A escolha da temática agora abordada é assim representativa de um percurso pessoal, intelectual e profissional situado nos limites da

confluência da Psicologia Clínica, da Psicoterapia e da Educação (por referência à acção desenvolvida, de há alguns anos a esta parte, no campo da formação de professores).

Uma visão global do funcionamento mental, privilegiada pela Psicologia Clínica e estimulada pela prática psicoterapêutica, parece-nos poder fornecer instrumentos e informação vitais para a compreensão do que se passa no campo pedagógico, nomeadamente no que se refere aos seus actores principais: professores e alunos. É esta visão clínica do desenvolvimento que dá suporte ao percurso, neste sentido circular, da nossa reflexão. No ponto de partida situa-se a identificação de um problema no domínio da Educação, que é o da acção pedagógica dos professores. Daí passamos ao domínio do desenvolvimento, porquanto é esse o motivo da nossa preocupação e reflexão: a forma como o professor organiza os aspectos psicológicos do seu desenvolvimento e personalidade. Encontramo-nos de seguida no domínio da investigação clínica que nos fornece os conceitos e modelos que nos permitem compreender o professor, já não apenas como personagem do campo pedagógico, mas como pessoa que vive significativa e dinamicamente a dimensão educativa e escolar da sua vida. Fica assim fechado o círculo da tentativa de compreensão de uma parte concreta da realidade do homem/professor/pessoa em acção.

A maior parte dos estudos efectuados tendo como base a pessoa do professor tem-se situado no domínio de estudo da Psicologia Educacional ou da Educação, ligando-se, inicialmente, com a sua satisfação profissional ou com a sua eficácia medida através dos resultados obtidos pelos alunos. O presente estudo, situando-se no domínio da Psicologia e valorizando uma perspectiva psicodinâmica, pretende verificar em que medida a própria actividade pedagógica

desenvolvida pelos docentes está marcada por factores da sua personalidade e do funcionamento mental. Considerando que cada indivíduo organiza um estilo comunicacional próprio que radica na estrutura da sua personalidade, a nossa primeira hipótese de trabalho será que os meios e os métodos pedagógicos escolhidos e utilizados pelos professores se relacionam com tal organização comunicacional e, por isso, têm valor e significado intrapsíquicos e relacionais.

Se assim acontecer, a escolha deste ou daquele método pedagógico não dependerá tanto das suas peculiaridades e da sua pretensa e abstracta eficácia, mas da forma como cada professor o pode utilizar ao serviço das suas próprias características pessoais e da sua personalidade, num contexto concreto, dinâmico e relacional.

1. Perspectivas e Paradigmas da Investigação sobre a Aprendizagem, a Prática Educativa e a Pessoa do Professor

Desde há muito que o interesse pela pessoa e personalidade do professor (Getzels & Jackson, 1963)¹ se revelou suficientemente grande e importante para lhes ser dedicada enorme quantidade de trabalhos de investigação. Grande parte desses primeiros trabalhos procuravam

¹ - Na recensão crítica feita por Getzels & Jackson, em 1963, identificavam-se já mais de 1800 títulos de trabalhos publicados nos Estados Unidos acerca da personalidade e características dos professores que são agrupados consoante o domínio investigado: atitudes; valores, interesses e actividades favoritas; adaptação e necessidades; factores de personalidade; técnicas projectivas; estudo das características do professor e competências cognitivas.

essencialmente as relações entre aquilo que o professor é e a sua eficácia, tendendo esta a ser avaliada através da satisfação ou do sucesso escolar dos respectivos alunos.

Tal tipo de investigação, assentando numa perspectiva preponderantemente quantitativa, característica das décadas de 60 e 70, marcou os principais paradigmas da Psicologia da Educação (Beltrán, 1993) e da investigação didáctica (Pacheco, 1995).

O primeiro desses paradigmas, conhecido como paradigma presságio- produto (Pacheco, 1995) ou predição- produto (Beltrán, 1993) enfatiza sobretudo as características globais do professor: aquilo que ele é, a sua inteligência, as suas capacidades e a sua personalidade. Procura demonstrar as relações existentes entre tais características e a eficácia do professor sendo esta medida a partir dos resultados obtidos pelos alunos ou, menos frequentemente, da observação de outros professores experientes. No caso de ser encontrada uma correlação elevada entre algumas dessas características e os resultados obtidos, seria possível construir um modelo do bom professor, o qual, sendo um professor ideal e idealizado, não é definido em função da sua actividade específica, daquilo que faz na aula, mas em função das suas características pessoais.

As principais críticas apontadas a este modelo (Pacheco, 1995) parecem pertinentes. Em primeiro lugar, não é levado em consideração o que ocorre na sala de aula. Não se dá a devida atenção à diferença que existe entre o que o professor é e aquilo que faz, ou seja, à descontinuidade entre ser e actuar. Há, também, um completo desprezo das actividades contextuais do processo ensino- aprendizagem, de tudo aquilo que o envolve, das condições particulares em que ocorre, não sendo igualmente levados em consideração os efeitos mediadores das actividades de aprendizagem dos alunos ou seja, o papel do próprio

aluno tanto na concretização das acções do professor como nos resultados que irá obter.

Este tipo de análise nunca foi acompanhado de um modelo teórico e conceptual de suporte suficientemente claro, pelo que tende a evidenciar grande pobreza de conceitos conduzindo, inevitavelmente, a uma situação de reducionismo pedagógico que o tornou insuficiente para a compreensão complexa do processo de ensino- aprendizagem e mesmo da acção do professor. Esta pobreza conceptual passa pela consideração das características pessoais desinseridas quer de um processo individual de desenvolvimento, quer de uma acção dinâmica (e conflitual). De outro modo, diríamos que uma perspectiva muito centrada no produto esqueceu a acção e significado do humano.

Por último, é ainda um modelo frágil do ponto de vista da sua utilidade prática porquanto, como salienta Beltrán (1993), descrever, de uma forma estática, o que o professor é, não identifica as possibilidades operativas para o seu aperfeiçoamento, para a mudança e para a formação.

No pólo oposto a este, podemos encontrar um segundo paradigma de abordagem das actividades educativas: o dos métodos de ensino. Contrariamente ao que acontece no modelo anteriormente descrito, a investigação aqui centra-se essencialmente na qualidade e eficácia dos métodos utilizados, como se os métodos pedagógicos valessem pelas suas qualidades intrínsecas. O bom professor será aquele que estiver bem informado sobre os métodos e meios pedagógicos ao seu dispor e que os souber usar de uma forma tecnicamente adequada. A investigação educativa e tecnológica nesta perspectiva caminhou no sentido de desenvolver métodos, meios, instrumentos e recursos educativos mais aperfeiçoados e operacionais e pretensamente mais eficazes.

Sem pôr em causa os contributos que tal tipo de investigação tem acarretado no sentido de dar aos docentes um apetrechamento cada vez melhor em termos de meios e recursos educativos, a investigação nesta perspectiva revelou-se fundamentalmente inconsequente (*idem*): para além da dificuldade em obter modelos rigorosos de investigação sobre este paradigma, acabou sempre por se sobrepor a constatação empiricamente evidente de que um método por vezes é bom, outras vezes não.

O paradigma processo- produto ou paradigma dos comportamentos do professor, foi um dos que mais marcou até hoje a investigação didáctica. A questão central volta a ser novamente a da eficácia do professor. Segundo Pacheco (1995: 27) encontramos três tendências de investigação dentro deste paradigma:

A primeira procura estabelecer uma correlação directa entre os comportamentos do professor e os resultados dos alunos. Pretende-se ver até que ponto a forma de agir do professor, no que se refere ao seu ensino, é eficaz no melhorar da aprendizagem.

Uma segunda tendência baseia-se no conceito de tempo de aprendizagem académico ². Os resultados dos alunos são vistos já não como dependendo unicamente da acção do professor e das variáveis referentes ao ensino, mas incluem outros factores como sejam o tempo necessário para que o aluno alcance o resultado desejado, o que ele realmente dedicou às actividades curriculares, ou aquele que foi dado

² - "Aquela parte do tempo que se atribui a uma área do conteúdo curricular em que os estudantes estão implicados e têm êxito e como as actividades ou materiais utilizados estão relacionados com valiosos resultados "(Berliner, 1986: 258, *apud* Pacheco, 1995)

pelo professor para a aprendizagem do aluno e a sua participação nesse processo.

Uma terceira tendência, mais próxima dos métodos de ensino, centra-se nas tarefas da aula, investigando como se adequam às características individuais dos alunos. Acentua a interação atitude-tratamento que supõe uma correlação dos métodos de ensino com as características individuais do aluno ³, assente no princípio de que o método escolhido se deve ajustar à individualidade de quem aprende.

Em qualquer destas três tendências, a relação estabelecida continua a ser entre o processo de ensino desenvolvido pelo professor e o produto final, isto é, o rendimento dos alunos. Tal como o paradigma presságio - produto, é um modelo unidireccional que visa apenas compreender a acção do professor sobre o aluno.

O estudo só se centra sobre o professor enquanto agente de um processo de ensino. Estamos novamente perante a noção de bom professor ou professor eficaz (aquele que desenvolve um conjunto de acções que levam á obtenção de bons resultados na aprendizagem, usando os métodos que são eficazes por adequados a determinado aluno ou conjunto de alunos).

As críticas a este paradigma processo- produto incidem essencialmente no facto de se centrar nos comportamentos observáveis dos professores e na sua subsequente procura de correlação com os resultados dos alunos, de tal forma que o comportamento do docente é

³ - Sublinhe-se que a procura de correlação é sempre feita em função das características do aluno, o que aprende, e não do que usa o método, embora se diga sempre que os métodos devem ser adequados àquele que os utiliza.

sempre entendido como a variável independente e os resultados dos alunos como a variável dependente.

No entanto, o próprio conceito de eficácia docente deve começar por ser colocado em causa. Embora por vezes com eles se possa confundir, é diferente dos resultados obtidos pelos alunos. Como evidenciam Garcia Carrasco & Villa Sanchez (1984) a maior parte dos estudos que tomam os resultados obtidos pelos alunos como critério de eficácia docente, têm sido descritos pelos responsáveis educativos como inadequados. Tal deve-se, segundo os mesmos aos seguintes aspectos:

- Não há, de forma alguma, acordo sobre o que podemos designar como um bom professor ou quais os comportamentos, traços, características ou funções que deve possuir.

- Os resultados obtidos até hoje acerca da eficácia docente são parciais e, em muitos casos, contraditórios.

- A maioria das investigações utiliza modelos que assumem unicamente a influência do professor sobre o aluno, de um modo unidireccional, quando o estudo da eficácia docente exigiria a consideração de relações em ambos os sentidos.

- A percepção que os sujeitos em interacção têm sobre si próprios, os outros e a situação é importante e deverá ser tida em consideração.

- Outras formas de avaliação do processo ensino - aprendizagem, como a avaliação dos alunos e colegas assim como a auto-avaliação devem ser consideradas.

- O estudo da eficácia docente aponta para o papel decisivo das variáveis interpessoais.

Continua a faltar uma perspectiva relacional do desenvolvimento do professor que ajude a perceber o significado interno e relacional da sua forma de agir.

Um quarto paradigma, centrando-se ainda sobre o professor, é o dos seus processos de pensamento. Enfatiza o contexto psicológico do ensino e assenta sobre a premissa de que a forma como as pessoas agem é substancialmente influenciada por aquilo que pensam. Desse modo, o pensamento do professor influencia o do aluno e os seus resultados, na medida em que a sua acção está determinada por aquilo que ele pensa: as suas crenças, valores e objectivos. Este paradigma tem levado a que a investigação se centre sobre o estudo das ideias e crenças do professor, mas também das suas tomadas de decisão e planeamento. Nas palavras de Clark e Peterson (1986; 222) "the thinking, planning, and decision making of teachers constitute a large part of psychological context of teaching. It is within this context that curriculum is interpreted and acted upon; where teachers teach and students learn. Teacher's behavior is substantially influenced and even determined by teacher's thought processes".

Pacheco (1995: 35) ao identificar este paradigma como mediacional centrado no professor (ou paradigma do pensamento do professor), caracteriza-o como "um processo de planificação e execução de actuações com base num processo de tomada de decisões, sendo o professor consciente das suas actuações, realizando-as às vezes de forma automática."

Clark e Peterson (1986) consideram o trabalho de Jackson (1968) como precursor da investigação nesta perspectiva de abordagem sobre o pensamento do professor. Este tipo de estudo tem como propósitos descrever a vida mental dos professores, compreender porque é que as actividades observáveis na sua vida profissional assumem determinadas características, explicar quais as funções que desempenham e ainda

construir o esboço de uma Psicologia cognitiva do ensino para uso pelos profissionais ligados à educação.

A orientação inicial da investigação dentro deste paradigma era marcadamente psicológica (Zabalza, 1988b) procurando ir além dos dados objectivos e dos comportamentos visíveis dos professores, para abordar as estruturas internas que lhe conferem sentido.

O modelo de Clark e Peterson (1986) define três categorias de pensamento: aquele que se refere ao planeamento (incluindo pensamentos pré-activos e pós-activos), pensamentos e tomadas de decisão interactivas e teorias e crenças.

Reconhece-se no ensino "uma bidimensionalidade que integra o subjectivo (interno) e o objectivo (externo). A inter-relação entre estas duas dimensões é um princípio estruturante de toda a investigação sobre o pensamento do professor" (Pacheco, 1995: 57). A investigação leva em conta quer os aspectos particulares de qualquer destas dimensões, quer a sua interacção, o que leva à abertura de um campo vasto de investigação uma vez que "se quisermos compreender esse mundo interno dos professores, devemos ter em conta os seguintes aspectos: experiências e conduta, opiniões e valores, sentimentos, conhecimentos, sensações, características e antecedentes pessoais" (*ibidem*). O assumir destas duas dimensões em inter-relação leva à compreensão da especificidade de cada professor: "se se reconhece que existe uma relação interdependente entre o pensamento e a acção do professor, logicamente que se reconhecerá que cada professor se caracteriza pelo seu estilo e modo pessoal de ensinar" (*idem*: 58). E da mesma maneira, é a compreensão desse estilo que permite compreender os processos de pensamento do professor. Como dizem Clark & Peterson, (1986: 258)

"the process of teaching will be fully understood only when these two domains are brought together and examine in relation to one another".

Verificamos, no entanto, que apesar da riqueza prometida por este paradigma, a abordagem do pensamento do professor acaba por se referir essencialmente aos estilos e características cognitivas, em que os restantes aspectos não são considerados. Por isso, a relação entre acção e pensamento se restringe às relações entre as cognições e a acção pedagógica, dispensando tudo aquilo que tem a ver com as formas conflituais, ambivalentes, inconscientes ou subjectivas do pensamento.

Um outro paradigma, o do pensamento prático do professor, assenta na distinção entre racionalidade técnica (de superfície) e a racionalidade prática (zonas mais profundas, onde se põem os verdadeiros problemas educativos, para lá da ciência rigorosa). É um modelo de reflexão na acção. "Para comprender la conducta del profesor, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario tener en cuenta los pensamientos del profesor que median su conducta en el aula. Y esto supone reconocer las características idiosincrásicas de la práctica profesional, especialmente de la práctica docente: incertidumbre, singularidad y complejidad, a las que debe hacer frente el profesor desde supuestos epistemológicos derivados de la racionalidad práctica que interpreta la tarea del profesor no como una aplicación de teorías y técnicas a la problemática del aula, sino como una conversación reflexiva que construye los problemas, es decir, construye el sentido de la situación. Es lo que se llama reflexión en acción" (Beltrán, 1993: 39).

O paradigma mediacional centrado no aluno assenta na observação e interpretação do pensamento discente, considerando-se este como um interveniente activo no processo ensino-aprendizagem.

O novo paradigma para que Beltrán (1993) aponta, situa-se nesta área, centrando-se na aprendizagem e na pessoa que aprende. Esta mudança de paradigma assenta em factores como a investigação sobre a inteligência, entendida esta como potência, conhecimento e estratégia.

Nesta concepção cognitivista, a ênfase é posta na aprendizagem. Procura ter em conta a natureza do conhecimento e, sobretudo, valoriza o estudante como ser activo que constrói os seus próprios conhecimentos e aprende significativamente.

O papel do professor será o de ensinar a aprender e a chave da aprendizagem deixarão de ser as suas acções para passar a ser a actividade do estudante ao aprender.

Beltrán (1993) define o perfil deste novo paradigma como estando centrado na aprendizagem. tal como o faz a psicologia cognitiva: o professor não se deve contentar em ensinar ou ajudar a aprender conteúdos, mas deve ensinar o aluno a pensar e a melhorar constantemente o seu pensamento, o que faz fornecendo-lhe estratégias e técnicas directamente relacionadas com os macroprocessos gerais da aprendizagem que são as actividades de pensamento. Este paradigma é definido como representando o esforço do professor para ajudar os estudantes a processar a informação de uma forma significativa e a tornarem-se mais autónomos na sua aprendizagem.

Em relação ao como ensinar, em vez da perspectiva tradicional centrada no produto, a instrução cognitiva acentua o processo. Para além de aprender competências particulares, o aluno aprende também a planificação, regulação e controle do seu próprio processo de

aprendizagem. Os métodos privilegiados são a modelação, o treinamento (realização e integração) e a "andamiaje" ⁴.

O professor, nesta perspectiva, terá um triplo papel: orientar as aprendizagens, ser o estrategista, isto é, um pensador, especialista em tomadas de decisão e em ter estruturas de conhecimento bem desenvolvidas para planificar e organizar a tarefa da classe; relacionar nova informação com os conhecimentos prévios, fazer compreender os conteúdos e antecipar as dificuldades; e ser o especialista que se oferece como modelo e mediador da experiência do aluno, interpretando e organizando os estímulos externos e guiando o pensamento do aluno para metas apropriadas.

Não se trata obviamente de um paradigma que privilegie a investigação sobre o professor ou que se questione sobre as exigências que lhe são colocadas enquanto pessoa e personalidade pela definição das tarefas que lhe são incumbidas e que afinal não diferem substancialmente das já conhecidas, havendo no entanto uma certa tecnicização e impessoalidade da sua acção.

Por último, o paradigma ecológico expande-se em relação aos anteriores, considerando que o processo de ensino é influenciado de forma relevante pelo meio, e resulta quer das interacções entre os participantes quer da interacção destes com o meio.

Neste sentido, podemos definir (Tikunoff, *apud* Pacheco, 1995: 39) três tipos de variáveis:

⁴ - da palavra Andamio - andaime; no sentido de apoio e suporte durante a fase de construção da tarefa.

- situacionais, que têm a ver com o clima físico e psicossocial em que o processo ensino-aprendizagem tem lugar.

- experienciais, que se referem aos significados e experiências prévias que professores e alunos trazem consigo e que fazem com que seja necessário ter em conta os factos do passado que afectam e determinam os seus conhecimentos, estratégias e atitudes.

- comunicativas, que se referem à comunicação intrapessoal, interpessoal e grupal.

2. Dos Paradigmas Educativos aos do Desenvolvimento do Professor

O motivo central do nosso trabalho não tem a ver directamente com a procura das características intrínsecas do bom professor, mas sim com a forma como cada um vive a sua acção docente. Demarcamo-nos dos paradigmas presságio- produto porquanto não nos move a procura do professor ideal definido pelas suas características ou pelo rigor técnico das suas intervenções metodológicas. Procuramos na personalidade do professor uma base para a compreensão da sua acção de forma mais clara ou, dizendo em sentido inverso, procuramos na objectividade das suas acções a subjectividade do seu mundo interno dinâmico e ímpar.

O paradigma processo- produto também não abarca o âmbito dos nossos propósitos: a variável dependente não são os resultados dos alunos, mas a própria prática do professor. Aliás, não é demais sublinhar, como foi já demonstrado por Garcia Carrasco & Villa Sanchez (1984) que toda a investigação conduzida no sentido de medir a eficácia da acção do professor através dos resultados obtidos pelos alunos, pode ser facilmente colocada em causa.

Pretendemos também ajudar a esgotar a ultrapassada (ou eventualmente renovada, na época das novas tecnologias) ênfase nos métodos de ensino. A sua validação não poderá ser feita em função dos resultados obtidos, mas na própria interacção que o professor com eles estabelece: como os escolhe, como os usa, como se sente seguro ou inseguro, protegido ou ameaçado por esses métodos.

Retirado dos nossos propósitos o estudo da avaliação da eficácia docente medida através dos resultados, parece-nos frutuoso o paradigma do pensamento do professor. Para não cairmos num reducionismo cognitivista, podemos fazer nosso o objectivo inicial enunciado por Clark & Petterson (1986) de descrição da vida mental dos professores e de compreensão de como e porquê as actividades por eles desempenhadas (na vida profissional) assumem as formas e características que podemos observar.

A nossa preocupação vai pois no sentido de conhecer como é que estruturas ou organizações internas afectam as condutas explícitas. Se cada professor se caracteriza pelo seu estilo e modo pessoal de ensinar, então a forma como ele organiza o seu ensino, a sua prática didáctica e educativa, mesmo que tome como central a preocupação com a aprendizagem dos alunos e a eles dedique a sua atenção (ou a atenção / compreensão possível) enraíza-se no seu mundo interno, na forma como viveu e organizou as suas experiências, afinal como cresceu e se desenvolveu pessoal e profissionalmente.

Não é possível negar, obviamente, a validade de uma perspectiva mais abrangente, contextual ou ecológica sobre a complexidade dos factores presentes nos processos de aprendizagem ou na situação educativa, da mesma maneira que temos de aceitar a complexidade dos factores presentes no processo de desenvolvimento.

Se à afirmação de Pacheco (1995: 39) segundo a qual "o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento mas pelas intenções e situações (...) mais do que a procura de relações entre um processo e um produto, pretende-se o estudo dos significados (cognitivos e sociais) e a sua influência na interacção didáctica" não dermos apenas um sentido estritamente cognitivo e social, mas claramente psicológico, poderemos situar-nos no campo da presente investigação.

Neste sentido, e feita a mesma ressalva em relação a uma compreensão mais ampla do pensamento do professor ⁵, parece-nos desafiadora a apreciação de Schulman (1986, *apud* Pacheco, 1995: 44) "Embora a investigação sobre a cognição do professor possa ter conduzido a resultados menos esperados do que se previa na sua primeira década, continua a ser uma área de grande futuro. As mudanças, tanto no ensino como na formação de professores, converter-se-ão em operativas através das mentes e dos motivos dos professores. A compreensão de como e porquê os docentes planificam para ensinar; as teorias implícitas e explícitas que incorporam no seu trabalho; as concepções da matéria que influem nas suas explicações, directrizes, devoluções e correcções continuarão a ser uma característica fundamental da investigação sobre o ensino. Uma compreensão ampla do

⁵ - Vicente (1993:69), intitula a sua apresentação deste paradigma "Os processos de pensamento do professor e dos alunos. Cognitivismo e as suas mensagens cognitivas. O inconsciente e as suas mensagens", dando uma abertura diferente ao modo de encarar o pensamento do professor e ao papel que o inconsciente aí desempenha.

ensino incluirá explicações tanto do pensamento como das acções não só dos professores, mas também dos alunos."

Mantendo ainda a mesma ressalva, é importante o desafio de Gage & Needels (1989, *apud* Pacheco, 1995: 44) de estudo das variáveis internas do professor ligadas às variáveis de processo, segundo o qual "a futura investigação deveria aspirar a desenvolver uma teoria baseada num processo de informação cognitiva das concepções de aprendizagem. Esta teoria deveria começar a explicar como o discurso do professor resulta em diferenças no conhecimento e compreensão do aluno de diferentes tipos de resultados. A investigação futura deveria também usar conceptualizações mais complexas. Por isso, novas formulações deveriam incluir: *a)* os processos cognitivos do aluno, mediadores entre variáveis de processo e de produto e *b)* os processos de pensamento dos professores, associados às variáveis de processo. "

Neste mesmo sentido apontam Garcia Carrasco & Villa Sanchez, (1984) ao definir o campo de investigação sobre indicadores de eficácia como sendo tridimensional : factores de estrutura pessoal (características dos professores); factores de processo (comportamento docente, competências, técnicas, etc.); factores de produto (aprendizagens cognitivas, atitudinais e motoras dos alunos). O nosso interesse está nos factores de estrutura e, principalmente, na articulação entre estes e os factores de processo.

Assim o que nos move, não é, claramente, a procura das relações entre um processo e um produto, mas o estudo da relação entre variáveis do professor e variáveis de processo, dos seus significados e da sua influência na interacção didáctica. Tal procura de significados leva-nos obrigatoriamente a saltar de um campo de compreensão da actividade

educativa para o da compreensão da personalidade e do desenvolvimento.

No limite de um paradigma de compreensão da relação pedagógica interessa-nos substituí-lo por um outro, mais vasto, que permita conhecer primeiro a relação enquanto estruturante do desenvolvimento e da vida mental e por esta mesma estruturada. Será certamente um paradigma psicológico do desenvolvimento.

Vamos assim também ao encontro da posição de Nóvoa (1992: 16): "A resposta à questão *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula ?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (...) De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor ?" (...) A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino, (...) as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser".

Esta passagem de um paradigma educacional a um paradigma de desenvolvimento tem certamente a ver com o facto de toda a teoria e prática da Psicologia Educacional estarem sempre em relação com uma concepção do desenvolvimento do indivíduo. Qualquer contributo da Psicologia do Desenvolvimento traz sempre novas exigências à forma

como é vista a relação educativa, uma vez que esta está sempre referenciada ao desenvolvimento e aos contextos em que ocorre ⁶.

É interessante notar que na raiz do modelo do pensamento do professor está uma visão clínica do professor ⁷.

O que está em causa é o professor enquanto pessoa e personalidade. Educar significa sempre o estabelecimento de uma relação em que o professor, como pessoa, se envolve de forma completa, trazendo para a relação actual a sua história pessoal, sempre inacabada, porque não

⁶ - Bairrão (1991) mostra-o, também, a propósito das relações entre as perspectivas ecológicas da Psicologia educacional e as perspectivas ecológicas do desenvolvimento. Para o autor, a Psicologia Educacional "é um ramo da Psicologia que investiga problemas psicológicos da prática educacional, isto é, analisa condições, processos e resultados da educação e do ensino. Encarada nesta perspectiva a psicologia Educacional preocupar-se-á com a pessoa, com as suas actividades, aprendizagem e desenvolvimento e finalmente, com as condições da educação".

⁷ - O painel da National Conference on Studies in Teaching (Clark & Peterson, 1986: 256) que abre este domínio de investigação sobre o pensamento do professor afirma: "The panel was oriented toward the teacher as a clinician, not only in the sense of someone diagnosing specific forms of learning dysfunctions or pathology and prescribing particular remedies, but more broadly as an individual responsible for (a) aggregating and making sense out of an incredible diversity of information sources about individual students and the class collectively; (b) bringing to bear a growing body of empirical and theoretical work constituting the research literature of education; somehow (c) combining all that information with teacher's own expectations, attitudes, beliefs, purposes...and (d) having to respond, make judgements, render decisions, reflect, and regroup to begin again"

decalcada da realidade e constantemente reactivada pelas características das interacções presentes.

Se a obra de Ada Abraham (1984) é um marco importante no sentido de identificar o professor e o seu mundo interno como objecto de estudo, ela própria vai buscar os seus modos de compreensão do desenvolvimento do professor a teorias mais gerais do processo de desenvolvimento humano. O mesmo refere Huberman (1989) ao falar do estudo do ciclo de vida e do estudo da vida dos professores.⁸

Assim sendo, interessa-nos encontrar na investigação sobre o desenvolvimento, aquilo que, muitas vezes, não chegou ainda a fecundar a educação: um modelo de compreensão que permita entender os indivíduos na sua subjectividade e motivações e na construção dos seus conhecimentos e actos significativos.

⁸ - Moreira (1993) identifica quatro grandes tipos de concepções acerca do desenvolvimento profissional do professor: a primeira entende-o numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo-desenvolvimental em que "o professor é visto como atravessando estágios cognitivos cada vez mais sofisticados, sendo o seu pensamento caracterizado em cada estágio por uma estrutura de conjunto subjacente que se torna cada vez mais complexa, abstracta e, por isso mesmo, mais abrangente; a segunda, do tipo "aquisição progressiva de competências", "liga-se à noção que o conhecimento profissional do professor é predominantemente tácito, isto é, não é imediatamente explicável de modo consciente; a terceira radica explicitamente nas correntes de estudo do desenvolvimento ao longo da vida, privilegiando as autobiografias como método de estudo; a quarta, "não procura apontar fases ou formas específicas ao longo do desenvolvimento profissional dos professores, mas antes identificar os processos inter e intrapessoais que impelem esse desenvolvimento e as condições institucionais que o facilitam.

No quadro de referência da investigação psicanalítica encontramos os alicerces que nos permitem definir o campo teórico de compreensão em que se enraíza o presente trabalho. Esta definição do quadro de referência teórico é importante porquanto um dos obstáculos à investigação sobre a personalidade do professor tem sido, desde sempre (Getzels & Jackson, 1963) a falta de uma teoria sólida que leve a descobertas úteis, relevantes e aplicáveis, uma vez que a teoria não permite apenas descrever, mas também dar sentido e explicar. Nessa medida, é a própria teoria que define os factos a observar e orienta a interpretação dos dados recolhidos.

Apesar da multiplicidade das perspectivas teóricas que podemos encontrar dentro da Psicanálise, interessa-nos uma perspectiva de desenvolvimento ⁹. Tal perspectiva desenvolvimental não se pode restringir apenas a um ponto de vista genético que leve ao conhecimento dos percursos passados e da influência que têm para a situação actual, mas, também, ter em conta as estruturas que vão sendo construídas ao longo do percurso de vida. A personalidade constrói-se na interacção permanente entre factores maturativos, ambientais e a experiência pessoal.

⁹ - "Desenvolvimento é um processo contínuo e descontínuo envolvendo um grande número de sistemas (ou estruturas) interagindo e interligando-se, cada uma, com a sua sequência desenvolvimental que deve ser considerada em relação ao desenvolvimento das outras" (Tyson & Tyson, 1993: 8)

3. Uma Perspectiva Clínica do Desenvolvimento do Professor

A questão que procuramos abordar tem pois a ver com a prática concreta de um grupo de indivíduos, definido pela sua acção profissional. Interessa-nos ver em que medida essa prática profissional pode ser compreendida a partir de um ponto de vista do desenvolvimento.

Deste modo, tentamos compreender a complexidade do mundo interno do professor e da sua vida mental, procurando ver como estas se manifestam em aspectos particulares da sua acção, nomeadamente a sua prática de ensino. Os contributos psicanalíticos são assim usados para esclarecer e alargar o campo de reflexão sobre uma prática específica, a educação, não se procurando derivar deles orientações práticas para a actuação pedagógica do professor.

No primeiro capítulo, *Psicanálise, Educação e a Pessoa do Professor*, procuraremos encontrar, dentro do quadro geral da investigação psicanalítica, as principais referências ao desenvolvimento e acção do professor. A história das relações entre Psicanálise e Educação aponta, desde o início, para uma valorização dos conceitos de desenvolvimento, quer da criança, quer do professor chamado a interagir com ela. Começaremos por esboçar, numa perspectiva mais cronológica, o surgimento das primeiras contribuições da Psicanálise para o domínio da Educação, nomeadamente com os trabalhos de Freud e daqueles que se lhe seguiram, com especial destaque para obra de Oskar Pfister, justamente considerado como o pioneiro da ligação entre as ideias psicanalíticas e a Educação. Ao remontarmos às primeiras décadas deste século, vamos, curiosamente, encontrar na Psicanálise pistas de trabalho e reflexão de extrema actualidade e cujas potencialidades

permanecem, por razões diversas, inexploradas. Procuraremos ver como os contributos mais significativos para a compreensão da actividade pedagógica se cruzam na valorização da relação educativa. Aqui a originalidade do pensamento e investigação psicanalíticos assume particular importância. O professor, enquanto elemento desta interacção e trazendo para ela o seu mundo emocional e afectivo, é o centro da nossa preocupação.

Procuraremos fazer, também, uma apresentação crítica das principais contribuições teóricas da Psicanálise para o domínio educativo. Tal contribuição é habitualmente reconhecida no que se refere às novas pistas abertas no domínio do desenvolvimento da criança, mas amplia-se também a outros domínios, quer seja o próprio processo de aprendizagem ou a organização dos sistemas e estruturas educacionais. A natureza da relação entre a Psicanálise e a Educação será também abordada, discutindo-se a noção de aplicação. Por último, será abordada a visão psicanalítica do desenvolvimento do professor em que se alicerça o presente trabalho, nomeadamente as questões relativas à sua pessoa e à forma como ele se torna professor, ao seu mundo interno e aos processos implicados nas suas formas de relação com os alunos.

No segundo capítulo, começaremos por situar as nossas hipóteses em referência ao modelo Harris-Meltzer (1990) no que se refere ao funcionamento mental do professor. Os conceitos de objecto transicional e de fenómenos transicionais trazidos para o domínio do desenvolvimento e da clínica por Winnicott (1951) parecem aqui especialmente fecundos para a compreensão da forma como o professor escolhe e utiliza os meios e métodos pedagógicos ao seu dispor. A nossa hipótese de trabalho é que estes funcionam como verdadeiros fenómenos intermediários entre os objectos internos do professor e a relação objectal

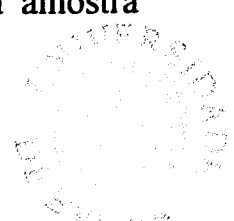
solicitada pela situação pedagógica e, especialmente, pelos alunos. A passagem da idealização para a realidade relacional (Machado, 1996) terá ao seu serviço não apenas a personalidade do professor psicogeneticamente considerada, mas também instrumentos específicos, de natureza transicional, fundamentais nas funções de defesa, protecção, modelação da proximidade e do afastamento e de construção de bons objectos internos.

Situaremos ainda o presente trabalho em relação a outras investigações acerca da vida do professor e do seu desenvolvimento. Veremos, nomeadamente, como os aspectos da personalidade que se pretendem utilizar se relacionam com o desenvolvimento. Abordaremos também dois aspectos particulares da personalidade que nos podem ajudar a definir a organização comunicacional do docente: o auto-conceito e a introversão/extroversão.

Tentaremos ainda situar-nos em relação aos meios e métodos educativos, referenciando algumas investigações que, curiosamente, situando-se no domínio estritamente educativo, parecem dar suporte prático ao ponto de vista desenvolvimental que procuramos elucidar.

No capítulo seguinte descreveremos a investigação realizada com um grupo de professores da disciplina de Ciências da Natureza, do 3º Ciclo do Ensino Básico, a quem fizemos a passagem de um questionário constituído por três partes: Questionário sobre o uso de meios e métodos pedagógicos, Inventário Clínico do Auto-Conceito e EPI-Eysenk Personality Inventory.

Foi nossa intenção verificar até que ponto podemos encontrar relações ente os aspectos da personalidade e as práticas educacionais referidas pela nossa amostra. Neste capítulo descreveremos a amostra



utilizada bem como os principais dados obtidos, deixando a sua análise para o capítulo seguinte

No quarto capítulo, procedemos então à apreciação dos resultados obtidos e à sua discussão, tendo por base as metodologias de análise de dados utilizadas.

Por último, nas Conclusões, procuraremos sintetizar os principais contributos que o presente trabalho pretende trazer para a compreensão do desenvolvimento, personalidade e vida dos professores.

Capítulo 1

Psicanálise, Educação e a Pessoa do Professor

Capítulo 1

PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E A PESSOA DO PROFESSOR

1. Perspectiva Histórica

A perspectiva psicodinâmica da vida mental desbravada por Freud tem permitido que sempre que falamos dos comportamentos humanos o façamos a partir de uma visão compreensiva do humano e da vida mental. A acção do professor enquanto educador profissional e, indissociavelmente, indivíduo caracterizado por uma vida mental própria, tem sido abordada a partir de diferentes momentos e pontos de vista dentro da Psicanálise. Pensamos poder traçar dentro da investigação psicanalítica uma linha cronológica de reflexões que conduzem a que hoje faça sentido questionarmo-nos sobre a pessoa do professor e os aspectos emocionais e estruturais que subjazem à sua acção. Procuraremos neste capítulo seguir o percurso das várias contribuições, partindo de Freud e das ideias mais optimistas sobre a educação e passando por aqueles que dentro da Psicanálise mais se têm preocupado com a concretização pedagógica das suas perspectivas, até chegarmos à abordagem das diferentes contribuições teóricas fundamentais para a compreensão psicodinâmica da acção do professor.

1.1. Primeiras Relações Psicanálise - Educação

No início deste século, os primeiros contactos entre a Psicanálise e a educação tiveram lugar num contexto de crítica e autocrítica no domínio educativo e, no campo da compreensão do desenvolvimento e do funcionamento mental, de descoberta, com o conseqüente entusiasmo que acompanha a formulação de novas ideias e conhecimentos, .

Em 1908 Ferenczi apresentou-se em Salzburgo perante o 1º Congresso Internacional de Psicanálise¹ com uma conferência sobre Psicanálise e Pedagogia em que evidenciou o carácter repressivo da educação e acusou a Pedagogia de negligenciar a verdadeira psicologia do homem. Um dos erros mais graves da educação era, na sua opinião, o recalçamento e a negação das emoções e representações. De tal modo que, mesmo a educação guiada pelas melhores intenções e realizada nas melhores condições, acabaria por influenciar negativamente o desenvolvimento do indivíduo, fazendo com que "la pedagogia actual constituye un auténtico caldo de cultivo para las neurosis más diversas." (Ferenczi 1908/1981: 53).

A sua proposta de mudança aponta para a adequação da prática educativa a uma visão mais "científica" do desenvolvimento e do funcionamento mental provinda da Psicanálise. Equacionando quais os ensinamentos práticos que a Pedagogia poderia tirar dos resultados

1 - Não se tratou ainda verdadeiramente de um congresso da Sociedade Psicanalítica mas de uma "reunião de psicólogos freudianos", proposta por Jung e organizada pelo grupos de Viena e Zurique, que juntou naquela cidade 42 participantes dos quais metade eram, ou viriam a ser, psicanalistas. Foi um congresso muito informal com a duração de apenas um dia.

obtidos pela investigação psicanalítica, aponta para uma reforma pedagógica com fins profiláticos que teria como pedra fundamental o evitar do recalçamento, considerado o mecanismo psíquico mais frequentemente nocivo. Defende uma educação moral já não baseada no recalçamento (a qual mesmo nas pessoas sãs produziria um certo grau de neurose) "La neurosis y el egoísmo son, pues, el resultado de una educación fundada sobre dogmas y que olvida la auténtica psicología del hombre" (*idem*: 57). Pelo contrário, a análise psicológica não conduz ao reino desenfreado dos instintos egoístas, inconscientes e às vezes incompatíveis com os interesses do indivíduo, mas sim à ruptura com os preconceitos que dificultam o conhecimento de si próprio, a compreensão dos motivos até então inconscientes com a possibilidade de um controle dos impulsos que se tornaram conscientes. "Tengo la firme convicción de que el remedio para esta enfermedad de la sociedad radica en la exploración de la personalidad verdadera y completa del individuo, en particular del laboratorio de la vida psíquica inconsciente que no es del todo inaccesible hoy; y como medio preventivo, una pedagogía fundada, es decir, por fundar, sobre la comprensión, la eficacia, y no sobre los dogmas" (*idem*: 58).²

São os primeiros testemunhos da reflexão sobre a utilização do conhecimento proveniente da Psicanálise no domínio educativo.

Médicos e educadores ligados a Freud interessam-se pelo assunto, procurando desenvolver, a partir destas críticas à prática educativa, as

2 - Ferenczi irá continuar a defender a posição que a educação deve abandonar o recalçamento e recuperar, tanto quanto possível, a sublimação. A pedagogia do futuro não deverá deixar ao acaso o desenvolvimento mas, fundada no conhecimento dos impulsos e das suas transformações, criar condições favoráveis para um correcto desenvolvimento, orientando a formação do carácter (Ferenczi, 1913).

orientações de uma reforma pedagógica conducente a uma educação que promova um desenvolvimento da criança correcto e harmonioso e, primeiro que tudo, evite o recalçamento das ideias e a inibição intelectual. O que se visa é, fundamentalmente, transformar a educação.

Na Suíça, as ideias psicanalíticas vão ter um acolhimento caloroso, não apenas entre a classe médica (em torno de Jung) mas também entre psicólogos e educadores. Entre estes, Oskar Pfister pode ser considerado o pioneiro³ da Pedagogia Psicanalítica, ao desenvolver um projecto de aplicação da Psicanálise à Educação no sentido de fundamentar uma Pedagogia que, tendo em conta as descobertas da Psicanálise, deveria preparar a criança para uma vida não neurótica. Pfister é um pastor protestante e pedagogo que entende que a Psicanálise deve ajudar o trabalho dos pedagogos com fins morais, numa perspectiva de libertação da "escravidão" do inconsciente.

Numa carta que lhe dirigiu em 1909 Freud dizia, em tom um tanto irónico, que a Psicanálise " encontra as suas melhores condições justamente onde dela não se necessita, isto é, nos sãos" (E.Freud & Meng, 1998:23) ou seja, nas áreas pelas quais Pfister se interessa primeiramente: a actividade pastoral e a educação. É ainda Freud que incita à produção teórica e prática nesta área fazendo saber que ficaria contente de receber um trabalho que reflectisse as impressões de um pedagogo no seu encontro com a Psicanálise.

Em 1912 a Sociedade Psicanalítica de Zurique dedicou as suas

3- J. C. Filloux (1989) considera Pfister o pioneiro da Pedagogia Psicanalítica por três ordens de razões: os seus escritos que surgem a partir de 1909, a maneira como sensibilizou Freud para as questões pedagógicas e as vocações que suscitou neste domínio e de que Zulliger é exemplo.

sessões de verão às relações entre a Psicanálise e a Pedagogia. Uma vez mais esta foi considerada como padecendo de um intelectualismo neurótico e acusada de ser incapaz de reconhecer as tarefas profundas da formação dos homens (Cifali & Moll, 1985).

Tal posição acompanhava o sentido dos movimentos renovadores que se faziam sentir também no campo da Educação. Médicos e professores estavam preocupados em transformar o campo educativo: os primeiros desejosos de prevenir as neuroses e otimizar o desenvolvimento infantil, os segundos preocupados com os resultados da aprendizagem dos seus alunos. A transformação defendida pelos primeiros psicanalistas passaria por uma nova atitude do professor face aos alunos e à classe, um novo código moral na relação professor-aluno, a criação de um novo "saber ensinar", como diz Cifali (*idem*: 4) "en miroir peu-être de ce qui était apparu à Freud comme l'obligation d'un traitement différent de ses patients" .

Assim, compreendendo os efeitos nocivos de uma educação coerciva que ignorava a sexualidade infantil e reprimia as pulsões, os primeiros psicanalistas assumiram-se como defensores da criança, procurando protegê-la de todos os males até então considerados como inofensivos e inevitáveis.

Esta primeira fase da ligação entre a Psicanálise e a Pedagogia ⁴ é, assim, marcada pela ideia que a prevenção das neuroses e perversões

4 - A crença no valor profilático da pedagogia psicanalítica está presente nos textos de Ferenczi. " Creo que sólo la transformación de la educación y de las condiciones sociales puede permitir una verdadera profilaxia de las psiconeurosis e impedir, en la medida de lo possible, la formación de complexos de representaciones inconscientes patógenas; el orden social debe asegurarse más por la razón que por las prohibiciones morales" (Ferenczi, 1909: 75).

pode ser feita pela educação.

1.2 Freud e a Educação

1.2.1. A Profilaxia das Neuroses

Se bem que não possamos encontrar em Freud um pensamento organizado e sistemático sobre a educação, a acção e o desenvolvimento dos professores, é inevitável que toda a sua obra, fazendo luz sobre os processos de desenvolvimento e o funcionamento mental, aflore, constantemente, o domínio pedagógico.

Inicialmente, tal como sublinha Millot (1987) as concepções de Freud quanto à educação assentam sobre a ideia de que esta deve limitar-se a ser um auxiliar da natureza para o desenvolvimento natural e harmonioso do indivíduo.

O texto *Moral Sexual "Civilizada" e Doença Nervosa Moderna*, (Freud, 1908) contém a base sobre a qual Freud fundou as suas críticas iniciais à educação e a sua primeira esperança numa reforma educacional que visaria, acima de tudo, prevenir os excessos de repressão sexual, evitando assim as consequências nocivas produzidas pelo recalçamento no desenvolvimento do indivíduo. Tais críticas à educação dirigem-se essencialmente à forma como esta lida com a sexualidade, tanto a infantil como a sexualidade genital da adolescência: "ao proibirem não apenas a manifestação das tendências perversas, mas também da sexualidade genital na adolescência, obrigam a sexualidade a tomar caminhos colaterais que conduzem à satisfação perversa ou neurótica"(Millot, 1987: 43).

Aponta no mesmo sentido a sua chamada de atenção para o

prejuízo que as práticas educacionais causam ao desenvolvimento das faculdades intelectuais, quando a repressão da sexualidade atinge a curiosidade infantil, demonstrando que o exercício de pensar está intimamente ligado ao destino das pulsões.

De acordo com o esquema de desenvolvimento individual traçado em 1905 na primeira teoria psicanalítica do desenvolvimento e exposta em *Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade*, a transformação da sexualidade infantil representa um dos fins da educação, "uma das mais importantes tarefas educativas é restringir e submeter a pulsão sexual à reprodução e a uma vontade individual concorde com os fins sociais (...) A educação deve, por um lado, assistir e eventualmente reforçar o processo natural que conduz à organização das pulsões parciais sob a denominação (*sic*) da genitalidade, e por outro lado, cuidar de que as pulsões parciais que escaparem desse primeiro destino se orientem para saídas socialmente favoráveis: a sublimação e a formação reactiva" (Milot 1987: 41). É neste sentido que a educação deverá ser um auxiliar da natureza.

Cabe à escola dar as explicações sexuais devendo tal educação ter um valor preventivo quanto às neuroses. A educação deve-se apoiar essencialmente no poder da palavra (princípio próprio da cura analítica) para ajudar a criança na superação dos seus conflitos psíquicos. Entre os perigos decorrentes da repressão e do recalçamento e a sua necessidade, apesar de tudo sempre afirmada por Freud, a tarefa do educador não se mostra muito facilitada. Surge aliás aqui uma das primeiras referências ao educador, porquanto os excessos de repressão na educação parecem ser proporcionais à intensidade dos recalçamentos do mesmo. Daí que este deva submeter-se à análise.

Como é sabido, as primeiras formulações psicogenéticas de Freud sobre o desenvolvimento infantil não assentam sobre o estudo directo, a observação ou o trabalho analítico com crianças, mas sobre a análise de adultos neuróticos. No entanto, com o caso do "Pequeno Hans", Freud (1909a) abre o campo para o estudo assente sobre a observação directa do comportamento infantil e a análise de crianças. É uma nova área de intervenção sobre o desenvolvimento infantil, de tal modo que, através dela, a contribuição da Psicanálise para a educação deixa de ser apenas teórica. A Psicanálise pode ser útil ao educador já não apenas pelo esclarecimento que permite sobre a natureza do desenvolvimento pulsional da criança, mas também porque fornece uma técnica que permite ajudar a criança a superar dificuldades perante as quais as intervenções meramente educativas se revelam inadequadas.

O ideal de uma orientação e intervenção verdadeiramente analíticas em educação implicaria, assim, o tratamento analítico da neurose infantil.

No entanto, no momento, a posição de Freud é ainda fundamentalmente de crítica em relação ao papel repressivo da educação, face à actividade pulsional e aos malefícios que daí advêm.

Em 1909, Freud afirma: a educação "até ao presente não se propôs outra tarefa que a dominação, ou, mais precisamente, a repressão dos instintos: o resultado não é nada satisfatório, e onde esse processo triunfou, não o fez senão em benefício de um pequeno número de homens privilegiados, cujos instintos nunca passaram pelas exigências da repressão" (Freud, 1909b: 197).

No prefácio à obra de Pfister sobre o Método Psicanalítico, publicada em 1913, que visava iniciar na Psicanálise os pastores e

educadores, Freud pronuncia-se pela primeira vez sobre a pertinência de uma Pedagogia psicanalítica afirmando: "A educação e a terapêutica acham-se em relação directa uma com a outra. A educação procura garantir que algumas das disposições inatas da criança não causem qualquer prejuízo ao indivíduo ou à sociedade. A terapêutica entra em acção se essas disposições já conduziram ao resultado não desejado dos sintomas patológicos" (Freud, 1913a: 416).

A forma como esta relação é estabelecida identifica a ideia do valor profiláctico da educação e a noção de complementaridade entre a educação e a Psicanálise. A educação teria um valor pré-terapêutico de profilaxia das neuroses e das perversões. No caso da sua acção não ser eficaz, então daria lugar à terapia, que seria assim uma espécie de pós-educação.

Quanto às vantagens da utilização da Psicanálise no domínio educacional, Freud é bastante optimista. Os educadores, devidamente preparados pela Psicanálise, exerceriam a sua função profiláctica na acção educativa de três modos distintos: avaliando as predisposições inatas das crianças que poderiam conduzir a resultados indesejáveis no seu desenvolvimento; exercendo uma influência profiláctica através da sua acção educativa e, finalmente, detectando as primeiras indicações de desenvolvimento no sentido da neurose.

Para poder desempenhar cabalmente tais funções, o educador deveria ter uma formação adequada, estar devidamente informado sobre as ideias psicanalíticas e qualificado para compreender a vida mental das crianças e jovens. Surge assim, muito cedo, a preocupação com a formação dos professores e a sua qualificação. Freud advoga que os professores, tendo tal qualificação estarão tão aptos para intervir

psicanaliticamente como os médicos, abrindo assim a questão da "análise leiga" a que voltaria mais tarde (Freud, 1926). A garantia da boa aplicação dos contributos da Psicanálise seria a "personalidade do analista" e não a sua formação de origem ou qualquer outra. Atribui mesmo ao educador maior responsabilidade face ao médico, porque trabalha com um material que ainda é plástico, enquanto este intervém quando a doença neurótica já está instalada.

No mesmo texto, Freud formula esperanças que revelam o seu marcado optimismo: "Esperamos que a aplicação da Psicanálise ao serviço da educação rapidamente realizará as esperanças que educadores e médicos legitimamente nela depositam " (Freud, 1913a: 417).

Se até aqui a posição era essencialmente de crítica em relação à educação, agora é de promoção de uma educação psicanaliticamente orientada. A essa tarefa se dedicou uma geração de educadores com formação psicanalítica. Para Freud a profilaxia das neuroses estava nas mãos de uma educação iluminada pelas descobertas da Psicanálise.

Na mesma altura Freud escreveu para a revista *Scientia*, (Freud, 1913b) um artigo sobre os contributos da Psicanálise para a ciência, em que uma das partes é dedicada ao interesse educacional da Psicanálise. Neste artigo a sua preocupação aparece ainda mais centrada na figura do educador e na importância da sua formação, porque "somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender a criança porque não mais entendemos a nossa própria infância" (*idem*: 220) . Afirma ainda, que só pode ser educador "aquele que tocar o interior da vida psíquica infantil". Os educadores, "quando se familiarizarem com a Psicanálise, podem mais facilmente reconciliar-se com certas fases do desenvolvimento

infantil e não correrão o risco de superestimar a importância das pulsões perversas que se manifestam na criança (...) Pelo contrário, farão esforços para não tentar suprimir à força tais pulsões, se aprendem que esse tipo de esforços produz resultados tão indesejáveis quanto o seu oposto, tão temido pelos educadores, que é dar livre curso às ' maldades ' das crianças. A supressão das pulsões poderosas na criança através de coerção por meios externos não conduz nem à desapareição de tais pulsões nem ao seu domínio. Conduz ao recalque, que predispõe a futuras enfermidades. A Psicanálise tem oportunidades frequentes de observar o papel desempenhado por uma severidade inoportuna e indiscriminada entre as causas que favorecem as neuroses, ou o preço pago, em perda de eficácia e de capacidade de prazer, pela normalidade tão apreciada pelos educadores." (Freud, 1913b: 224).

Volta a sublinhar a importância da sublimação: "as nossas mais altas virtudes elevaram-se, mediante formações reactivas e sublimações, das piores disposições" pelo que a educação deve "evitar escrupulosamente o sufocamento de tão preciosos mecanismos de acção, e limitar-se a estimular os processos através dos quais essas energias podem tomar rumos mais sadios". Conclui declarando que "tudo o que podemos esperar a título de profilaxia individual das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida" (*ibidem*).

Sendo o objectivo da educação o garantir de um desenvolvimento do indivíduo o mais harmonioso possível no quadro do grupo social, os dados da Psicanálise podem, então, revelar-se úteis. Mostram como o educador poderá, antes de mais nada, reconciliar-se com a infância, particularmente com as suas manifestações perversas. Com efeito, a

Psicanálise mostra " a preciosa contribuição para a formação do carácter dada pelas pulsões perversas e não-sociais da criança, se estas não forem submetidas ao recalçamento e desviadas do seu fim primitivo, graças ao processo conhecido pelo nome de sublimação, em direcção a fins mais válidos." (*ibidem*).

Se a educação pode ser definida em termos de profilaxia, isto é, de promoção da saúde, o tratamento psicanalítico, por sua vez, pode ser definido como uma segunda educação. Educação e tratamento analítico são apresentados como tendo efectivamente os mesmos fins.

Em *Formulações Sobre os Dois Princípios do Funcionamento Mental*", publicado em 1911, Freud havia já estabelecido que podemos "descrever a educação, como um incitamento à dominação do princípio do prazer e à sua substituição pelo princípio da realidade, isto é, ela procura auxiliar o processo de desenvolvimento que afecta o ego. Para este fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores com recompensa e falha, portanto, se uma criança mimada pensa que possui esse amor de qualquer jeito e não poderá perdê-lo aconteça o que acontecer" (Freud, 1911: 224).

Tal coloca novamente o problema do recalçamento. " O princípio da realidade designaria, por um lado, o efeito da integração, pelo aparelho psíquico, dos dados do mundo externo e a constituição de um critério que permita a distinção entre o que é mal e o que não é; por outro lado, significaria aquilo em cujo nome esse processo se efectuou, ou seja, a exigência de auto-conservação: a saber, que, para certa parte do aparelho psíquico, para o Eu a preocupação pela conservação teria importado mais do que o apetite de gozo"(Millot, 1987: 66).

A mesma temática é retomada na sua conferência de 1914 -

Reflexões sobre a Psicologia do Escolar (Freud, 1914) em que, partindo da sua própria experiência como aluno, fala mais sobre o papel do professor do que apresenta uma perspectiva do desenvolvimento. A relação professor - alunos é novamente tratada a partir da importância da relação da criança com a figura paterna, a forma como é vivida no complexo de Édipo e como os professores ocupam o lugar dos pais no decurso do processo de desenvolvimento infantil. Pela primeira vez é introduzida claramente a problemática da transferência no quadro da relação educativa .

O discurso de Freud constitui uma crença enorme no papel e no poder do educador e da educação. Não deixa de ser um discurso sedutor dos educadores que, assim, são chamados e conquistados, para o campo da Psicanálise.

Toda a reflexão de Freud até 1915 assenta na crítica do papel repressivo da Educação e no evidenciar da actividade pulsional da criança. O papel profilático da escola estaria sempre em ajudar a criança a organizar o seu desenvolvimento de forma mais harmoniosa.

Quanto ao professor, estando psicanaliticamente informado, poderia, pela sua acção, ajudar a criança no seu desenvolvimento, diminuindo a possibilidade deste se fazer no sentido da neurose ou da perversão.⁵

A partir daqui, é colocada uma nova ênfase na importância dos

⁵ - Ferenczi irá continuar a trabalhar no sentido que a educação deve abandonar o recalçamento e recuperar, tanto quanto possível, a sublimação. A pedagogia do futuro não deixará ao acaso o desenvolvimento mas, fundada no conhecimento dos impulsos e das suas transformações, criará condições favoráveis para um correcto desenvolvimento, orientando a formação do carácter (Ferenczi, 1913).

aspectos inconscientes presentes na relação do adulto com a criança e no reconhecimento do poder que têm as representações inconscientes na determinação dos comportamentos. Torna-se, assim, fundamental compreender a importância da clarificação da comunicação entre inconscientes para a compreensão das formas como pais e educadores exercem a sua influência sobre a criança. O papel desempenhado pelo inconsciente dos educadores é considerado como mais determinante para o desenvolvimento da criança do que a própria acção educacional programada. Daí que, o mais essencial do processo educacional escape ao domínio dos educadores, uma vez que a sua acção é orientada por motivações inconscientes. A influência do educador no processo de desenvolvimento da criança escapa em grande parte à sua acção consciente e intencional, como acontece, por exemplo, na saída do complexo de Édipo, que sendo relativamente independente das circunstâncias reais, não é eficazmente controlável pelo educador.

Tudo isto altera significativamente as esperanças depositadas numa reforma psicanalítica da educação. "Os métodos educacionais empregados, quaisquer que sejam eles, parecem ter pouca importância frente à incontrolável aspiração de Freud de que os educadores recebam uma formação analítica que lhes permita, por um lado, compreender melhor a criança, e, por outro, exercer uma acção correctiva sobre o seu desenvolvimento psíquico mediante o método psicanalítico." (Millot, 1987: 73).

No entanto, será só a partir de 1925, no seu prefácio à obra de Aichhorn, que Freud dirige o valor profiláctico da Psicanálise já não tanto para a criança, mas para o próprio educador. O complexo de Édipo é considerado a pedra de toque do empreendimento educativo. No

entanto, as condições que determinam a boa ou má saída da situação edípica, assim como tudo o que é mais essencial ao processo de desenvolvimento, parecem escapar ao controle do educador. Daí decorre a importância da Psicanálise enquanto elemento de formação e desenvolvimento deste.

1.2.2. A Profissão Impossível do Educador

A meio da década de 20, se bem que com algumas perseguições, a Psicanálise vive uma época de prosperidade e expansão que se estende ao campo da educação. Cada vez mais pessoas se debruçam sobre a Psicanálise e procuram aplicá-la nas suas áreas especializadas de conhecimento. Freud, em 1926, ao felicitar Oskar Pfister pela tradução dos seus livros diz-lhe que de todas as aplicações da Psicanálise, a única que prospera naquele momento é a iniciada por este, a da Pedagogia. Mostra ainda o seu contentamento por ver a sua filha interessar-se e começar a obter resultados nesse domínio (E.Freud & Meng, 1998).

Como referimos, no seu prefácio à obra de Aichhorn, em 1925, Freud modera o seu optimismo de 1913 a propósito da educação e fala das três profissões impossíveis: educar, curar e governar. Começa a ver-se como, a partir do trabalho desenvolvido pelos seus discípulos que trabalham no domínio pedagógico, ele inicia uma nova reflexão sobre a Psicanálise e a Pedagogia que conduzirá em dois sentidos: a separação entre a análise e a Pedagogia ao nível das práticas específicas do analista e do pedagogo, e, por outro lado, o reforçar da importância de uma formação de professores (e educadores em geral) que os "esclareça" sobre a Psicanálise. Tal reflexão implicará posições sobre o próprio

sentido da educação, não apenas a nível individual, mas também social .

Á ideia de profilaxia das neuroses sucede, nas suas preocupações, a importância do tratamento psicanalítico das crianças e a formação psicanalítica dos pais e educadores. Continua a referir as aplicações da Psicanálise à educação podendo ser a mais importante de todas as actividades de análise, radicando aí as esperanças de criação de uma nova geração. No entanto, a ideia de profilaxia, ou "vacina" das neuroses, é abandonada à medida que verifica que isso pressuporia outra estrutura da sociedade e é substituída pela Psicanálise de crianças, que comportaria tanto o tratamento psicanalítico como a influência analítica junto dos pais.

Como afirma J. Filloux (1989) a esperança de uma profilaxia das neuroses por uma educação esclarecida termina perante obstáculos teóricos e técnicos e o 12º Congresso da Sociedade Psicanalítica, em Wiesbaden, marca o fim da era da ilusão.

A demarcação clara entre o que é tarefa do analista e o que é o trabalho do educador psicanalítico é considerada pelo próprio Freud em termos de práticas e contextos diferentes: "a obra educativa é de natureza particular; não deve ser confundida com os modos de acção da Psicanálise e não pode ser substituída por eles. A educação pode recorrer à análise de uma criança a título de técnica auxiliar mas não de equivalente, por razões tanto teóricas como práticas (...) Mesmo sendo verdade que a análise de um adulto neurótico se pode comparar a uma reeducação, é preciso que não nos confundamos com esta ideia; há uma grande diferença entre uma criança desencaminhada e a-social, e um neurótico adulto, assim como há uma grande distância entre reeducação e educação de um ser em pleno crescimento. O tratamento psicanalítico

baseia-se em condições bem precisas, que podem ser resumidas pela expressão "situação analítica"; exige a formação de determinadas estruturas psicológicas e uma atitude particular para com o analista. Onde isto não existe - na criança, no adolescente a-social e, regra geral, no delinquente dominado pelas suas pulsões - é preciso recorrer a outros meios, distintos da análise, sem que com isso se deixe de buscar o mesmo objectivo "(Freud, 1925: 274)

Em *O Futuro de Uma Ilusão*, Freud (1927) aponta para o que poderia ser chamado como uma "educação para a realidade". Deposita a sua esperança de chegar à supremacia da razão face á ilusão numa mudança educativa.

Na sua perspectiva, a Pedagogia da época, "só visa retardar o desenvolvimento sexual da criança e submetê-la à influência da religião, que lhe proíbe qualquer investigação sexual sob a ameaça de castigos eternos, enquanto que lhe impõe a aceitação sem críticas de dogmas que não resistiriam a elas" (Millot, 1987: 101). A educação para a realidade seria uma educação que permitiria ao indivíduo assumir, sem qualquer tipo de ilusão, "o peso da vida, a realidade cruel" (Freud, 1927: 70).

O programa para esta nova educação, na qual Freud vê um remédio para os males da civilização, passa por "encarar a realidade rejeitando a ilusão, assegurar a supremacia da razão sobre as forças instintivas, em detrimento do recalque"(Millot, 1987:102). Esta realidade não remete nem para a educação "científica nem para uma adaptação de ordem social, mas deve ser relacionada com qualquer coisa de profundo na natureza do homem. Trata-se do lugar da educação no quadro do problema geral do destino da civilização, do narcisismo, das ilusões, das pulsões de vida e de morte" (Filloux, 1987: 117).

Como afirma ainda Millot, (1987: 106) "Freud gostaria de ver fundar-se uma nova educação: deixar a vida aberta ao reconhecimento dos desejos. Não há outra interpretação possível para a aspiração que formula de ver o educador utilizar a Psicanálise para a substituição do recalque pela condenação através do juízo: dizer não a um desejo é reconhecê-lo como dito, reconhecê-lo como desejo. O sonho demonstra que o desejo se pode satisfazer com isso: o desejo se realiza no dizer. Este poderia ser o programa de uma educação de orientação analítica. Como a Psicanálise o demonstra, a potência da razão reside nas virtudes da palavra."

As críticas iniciais ao papel da educação são alargadas: "O facto de ocultar aos jovens o papel que a sexualidade desempenha em suas vidas não é o único efeito imputável à educação de hoje. Pois ela também peca ao não os preparar para a agressividade da qual estão destinados a ser objectos..."(Freud, 1930: 93).

"A educação revela ser 'funesta' quando mantém o desconhecimento dos desejos e dos conflitos entre eles. Se a moralidade consiste em negá-los no outro e em si mesmo, ela não pode senão engendrar recalque. Ora o que provoca sentimentos de culpa não é tanto a renúncia deliberada à satisfação desses desejos, e sim o seu não reconhecimento, seu recalque inevitável de qualquer maneira para o sujeito se o próprio educador nada quer saber deles." (Millot, 1987: 115).

As *Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise*, das quais a sexta conferência aborda esta questão da Pedagogia, são escritas em 1932 e publicadas no ano seguinte. Trata-se de um texto que surge num momento importante, em que já há mais de duas centenas de artigos

publicados (a partir de 1926) na Revista de Pedagogia Psicanalítica e quando já estão sistematizadas as grandes concepções de Freud sobre a estrutura do aparelho psíquico. Daí que seja o texto de Freud acerca da educação mais comentado e discutido de sempre.

Enquanto em *O Futuro de Uma Ilusão* Freud parecia depositar esperanças numa educação guiada por uma ética de verdade, agora já não mostra esse optimismo nem faz referência a tal educação para a realidade (Barbosa, 1990).

Continua a admitir que a aplicação da Psicanálise à educação possa ser o campo mais importante das actividades analíticas e a depositar aí grandes esperanças para o futuro. Põe em relevo a importância agora reconhecida aos primeiros anos de vida da criança, à sexualidade infantil e à forma como as impressões mais precoces actuam ao nível do Ego.

Admite que a educação permite algum tipo de intervenção rápida no desenvolvimento. No entanto, afirma que usar a Psicanálise como vacina, como método profiláctico contra a doença neurótica pressuporia outro tipo de estrutura social e renuncia, claramente, a depositar esperanças na natureza profiláctica de uma reforma pedagógica que assuma as consequências das descobertas da Psicanálise acerca dos efeitos patogénicos da repressão das pulsões e do recalçamento e tente evitá-los, limitando o papel da interdição na acção educativa. Nega, assim, valor a uma educação baseada na permissividade a pretexto de evitar o recalçamento e os conflitos para a criança, mas afirma a validade da intervenção analítica para enfrentar a doença neurótica assente na eficácia do tratamento psicanalítico e no trabalho com os pais.

A tarefa primeira da educação será preparar a criança, tornando-a capaz de controlar os seus instintos, por isso a educação deve "inibir,

proibir e reprimir e nisso se esforçou amplamente em todos os tempos" (Freud, 1933: 196) embora permanentemente sob o risco de que essa supressão dos instintos provoque a neurose. Deste modo, "a educação tem de escolher o seu caminho entre o Sila da não interferência e o Caribdis da frustração" (*ibidem*). Deve-se descobrir o ponto óptimo que possibilite à educação atingir o máximo com um mínimo de dano " ou seja, a maneira pela qual será o mais benéfica possível e o menos perigosa (...) e ademais, devemos levar em conta o facto de que os objectos da nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças" (*ibidem*).

A importância da formação analítica do educador é mais enfatizada. Freud diz que face aos difíceis problemas com que o educador se depara, a preparação apropriada para ele é "uma sólida formação analítica", em que seria desejável que tivesse mesmo sido analisado, para que possa "dispensar à criança a justa medida de amor e conservar todavia uma parte eficaz de autoridade (...) A análise dos professores e educadores parece ser uma medida profiláctica mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades de pô-la em prática" (*idem*: 198).

Nesta reflexão, Freud levanta ainda o problema da relação com o papel social, conservador e reproduzidor das instituições educativas.

As contribuições fundamentais deste texto para o posicionamento da relação entre Psicanálise e educação são a da cura analítica, a título preventivo para pais e educadores, e, a título de paliativo, a intervenção terapêutica para correcção dos efeitos nefastos da educação. É o

abandono definitivo da crença ilusória no valor profilático de uma educação psicanalítica para as crianças.

J.C. Filloux (1987) sintetiza a evolução da reflexão freudiana evidenciando que ela se efectua tanto no sentido de separar a análise e a pedagogia ao nível das situações de analista e do pedagogo, como no de mostrar a importância de uma formação de professores e educadores em geral, que os esclareça sobre a Psicanálise.

1.2.3. Freud Pedagogo e Anti-pedagogo

Estamos longe de encontrar unanimidade quanto à teoria pedagógica de Freud, nomeadamente a partir da actualização do seu pensamento feita na 6ª conferência.

Por um lado, Millot (1987) procura mostrar que a teoria psicanalítica de Freud não é de forma alguma conclusiva no que se refere à Pedagogia: a Psicanálise não propõe qualquer tipo de nova Pedagogia, nem no que se refere aos meios (proibições, inibições e recalçamento) nem no que respeita aos fins (adaptar a criança à sociedade). Existe, isso sim, uma radical oposição entre processo analítico e processo pedagógico. Na opinião da autora, Freud não fornece nenhum preceito educativo novo, nem a teoria analítica é conclusiva no que se refere ao campo da educação. O impacto da Psicanálise na civilização moderna não passa, de modo algum, por uma reforma ao nível educacional. Defende, assim, a inexistência de uma educação "analítica" no sentido de aplicação da Psicanálise à educação. Educador e educando poderão, no entanto, beneficiar de uma cura analítica. "Não há aplicação possível da Psicanálise à Pedagogia; não há

Pedagogia analítica no sentido de que o pedagogo alinharia sua posição subjectiva com a do analista, e adoptaria "uma atitude analítica" para com o educando. Tudo o que o pedagogo pode aprender da e pela análise é saber pôr limites à sua acção - um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte" (Milot, 1987: 154).

Tanto do ponto de vista teórico como técnico haveria uma total oposição: "do ponto de vista tópico e dinâmico, a acção do educador e do analista são exactamente contrárias: o primeiro alia-se ao Ideal-do-Eu contra o Isso e utiliza o prazer-desprazer narcísico para conter as pulsões sexuais auto-eróticas; o segundo se apoia no Isso (...) e deve combater o narcisismo que se opõe, através do desprazer, à suspensão do recalque (...) O educador visa que o educando supere o desprazer resultante das frustrações das pulsões sexuais; o analista a que o analisante supere o que provém do seu ideal narcísico quando tem de se defrontar com a verdade, isto é, reconhecer a realidade dos seus desejos inconscientes" (*idem*: 132).

A análise não poderia ser nunca um substituto da educação pois é o seu inverso. A educação estaria do lado do imaginário, do ideal, do lado da ilusão. Uma educação que propusesse o mesmo objecto que a Psicanálise, e cuja possibilidade Freud sugeriu no prefácio à obra de Aichhorn, deveria renunciar a apoiar-se no narcisismo (Milot, 1987).

De outro lado, contrário a Milot, temos a posição de Cifali (1982) que vê na sexta conferência uma indicação de que Freud estaria a trabalhar no sentido da criação de um ramo alternativo da intervenção analítica específico no domínio da Pedagogia, ao qual ele já tinha feito alusão. Isso comportaria a análise do próprio processo pedagógico, nomeadamente a presença de efeitos transferenciais na relação

pedagógica, a ligação entre pulsões sexuais e do saber, as relações entre homossexualidade e Pedagogia, etc.

De qualquer modo, a abordagem da acção pedagógica por parte de Freud sofreu um movimento tão significativo quanto foi, por exemplo, o que se operou na sua descrição do funcionamento do aparelho psíquico.

As suas primeiras tomadas de posição, que são de crítica em relação à educação da época, não só são perfeitamente pertinentes como, também, comuns a outros movimentos de renovação pedagógica significativos.

A construção de uma perspectiva genética do desenvolvimento implicou, obrigatoriamente, que as descobertas da Psicanálise tivessem de se confrontar com as medidas educativas desejáveis não apenas por parte da família, como da sociedade em geral.

A crença inicial no valor profilático de uma educação psicanaliticamente orientada tem a ver com o conhecimento inicial da Psicanálise, quando, como mostram Lebovici & Soulé (1970) se acreditava que a neurose infantil era o produto de conflitos familiares que podiam ser evitados e se pensava também que medidas educativas adequadas poderiam diminuir ou eliminar as complicações e vicissitudes do Édipo, como, por exemplo, a angústia de castração. "On peut rappeler à ce propos les réflexions de Freud sur la nécessité de psychanalyser les éducateurs et celles que lui prête Marie Bonaparte dans son article sur *la prophylaxie des névroses*. Elle y déclare que Freud disait qu'il faudrait psychanalyser nombre d'éducateurs et de psychologues afin qu'eux-mêmes puissent psychanalyser les enfants et évitent leurs névroses. On y voit l'espérance que la psychanalyse serait susceptible, grâce à son apport éducatif, de modifier considérablement l'incidence de la

morbidity névrotique" (Lebovici & Soulé, 1970: 517).

Mas o desenvolvimento da teoria revelou o carácter falacioso dessa esperança e esclareceu sobre a necessidade da criança ultrapassar e resolver os conflitos anteriores que são o produto da sua ambivalência.

É essencialmente a compreensão do papel dos processos inconscientes no âmbito das relações de tipo educativo que vai modificar esta visão optimista inicial. O inconsciente do pedagogo e do educando vão colocar-se entre a acção pedagógica e os resultados obtidos, de tal forma que nenhuma teoria pedagógica permite calcular os efeitos dos métodos com que se opera.

A valorização dos aspectos inconscientes do funcionamento mental remete a educação para o campo da ilusão, ou seja, do desejo de educar, e também para a incontrolabilidade do acto educativo. "A ideia de que a Pedagogia é uma questão de teoria, de doutrina, de que pode haver uma ciência da educação, baseia-se na ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança. Quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo, sem o saber, é o seu Inconsciente; e isto não ocorre pelo que crê comunicar-lhe mas pelo que passa do seu próprio Inconsciente através das suas palavras"(Millot, 1987: 150).

A autora vai mais longe ao considerar que da existência do inconsciente, demonstrada pela Psicanálise, se pode concluir não poder haver uma Ciência da Educação que assegure o estabelecimento de uma relação directa de causalidade entre os meios pedagógicos utilizados e os efeitos obtidos na aprendizagem dos alunos. Assim, neste sentido, não pode haver aplicação da Psicanálise à Pedagogia.

Deste modo, o carácter onipotente da Pedagogia é substituído por

uma "visão agônica" (Barbosa, 1990) da educação e pela consideração da profissão impossível do educador. Impossível, tal como o curar e o governar, porquanto todas assentam sobre o poder da acção de um indivíduo sobre outro através da palavra, e as três encontram, em última instância, o seu limite no inconsciente e na impossibilidade de o submeter à nossa vontade porquanto é ele próprio que nos torna seus servos.

Face a estes avanços do pensamento psicanalítico sobre a educação, são de sublinhar, desde já, três pistas importantes e consensuais, que se viriam a revelar frutíferas na investigação e nas práticas educativas.

A primeira é constituída pelas recomendações de Freud relativamente a qualquer Pedagogia psicanalítica que aconselham o uso da verdade e de respeito para com a criança e a limitação das exigências educacionais. Entronca aqui uma nova perspectiva da criança, não necessariamente mais optimista, mas de aceitação das suas características próprias e respectivo reconhecimento no acto de educar. A educação seria também uma questão de tacto, de arte e relação, uma vez que repousaria sobre a intuição dos processos inconscientes do outro.

A segunda pista remete para a formação analítica dos educadores. A análise pessoal dos educadores foi vista, por diferentes autores, como condição necessária para aqueles estarem em condições de não colocar ao educando exigências supérfluas e abusivas que se relacionam com a realização dos desejos e ideais do educador. Ao realizar essas exigências, a criança não o faz pela sua própria aprendizagem, mas para satisfação do educador. "O amor constitui o motor principal da educação, a saber, a demanda de amor que a criança dirige aos seus pais

e educadores. Para conquistar esse amor, ou para conservá-lo, propõe ao adulto uma imagem enganadora de si mesmo com a qual tentará satisfazer as exigências cujo pólo é constituído pelo Ideal-do-Eu. O processo educacional repousa fundamentalmente sobre essa relação imaginária, ela própria basicamente narcísica e alienante. Parece haver aí uma contradição: segundo Freud o educador deveria renunciar àquilo que constitui o fundamento, a mola mestra do seu poder sobre o educando. Do ponto de vista analítico, do ponto de vista de uma profilaxia das neuroses, uma vez que estas são consequência do conflito inevitável entre o narcisismo e o desejo, seria preciso que o educador se abstinhasse de apoiar-se no registro imaginário; porém, fazendo isso, renunciaria aos meios da sua acção como pedagogo. Esta contradição é estrutural e constitui a principal razão da impossibilidade de fundar uma "Pedagogia analítica" (Milot, 1987: 154).

Em terceiro lugar, fica-nos a compreensão do próprio processo pedagógico a partir dos esclarecimentos trazidos pela Psicanálise, tanto relativamente ao desenvolvimento como ao funcionamento mental.

Mesmo que hoje seja difícil falar com propriedade de uma Pedagogia psicanalítica, ela conheceu um momento histórico significativo. Talvez estejamos mesmo perante a confirmação da previsão de Pfister (1921) de que não andaria longe o tempo em que Freud seria considerado como um dos maiores fomentadores da Pedagogia.

1.3. A Pedagogia Psicanalítica

Em paralelo com a construção da teoria e técnica psicanalíticas, foi

sendo desenvolvido por professores com formação analítica que, atentos aos aspectos inconscientes, procuravam adoptar uma atitude diferente face aos seus alunos, um conceito de Pedagogia Psicanalítica.

Trata-se essencialmente de professores que encontraram na Psicanálise um elemento importante para a compreensão das crianças e da acção educativa e o procuraram utilizar na sua prática. De entre estes é importante sublinhar o contributo pioneiro de Oskar Pfister, amigo fiel de Freud e que com ele manteve correspondência e debate e, na Suíça, desbravou o terreno do valor pedagógico da Psicanálise.

1.3.1. Oskar Pfister

Oskar Pfister nasceu em Zurique em 1873, falecendo na mesma cidade em 1956. Pastor protestante e pedagogo, doutorado em Filosofia e Teologia, desenvolveu uma relação de admiração e amizade com Freud, e com ele manteve correspondência e polémica. Por diversas vezes Freud elogiou o seu carácter e fidelidade.

Após a edição da sua obra *O Método Analítico*, em cujo prefácio Freud (1913a) faz importantes considerações sobre o valor pedagógico da Psicanálise, Pfister prosseguiu com o seu interesse e dedicação pelo domínio da educação analítica ou Paidoanálise, como lhe chega a chamar. Em 1916, fez em Lausanne uma série de conferências dirigidas a professores que seriam publicadas em 1921 sob o título *A Psicanálise ao serviço dos educadores* (Pfister, 1921/1954).

Apresenta aí a sua visão positiva e optimista da Psicanálise como a esperança e a possibilidade de retorno a uma "mente sã" e a uma personalidade autónoma. Estabelece como fim geral da Psicanálise a

dissociação das inibições interiores no sentido de conseguir que o indivíduo desenvolva uma personalidade autónoma, seja consciente dos seus deveres e obtenha a satisfação adequada dos seus instintos sexuais. A Psicanálise teria o valor moral de aniquilar as aparências e as ideias ilusórias acerca da vida e de evidenciar os verdadeiros desejos do homem bem como as causas profundas das suas acções. Além disso, permite um mais rigoroso conhecimento de si mesmo e o desenvolvimento da autocrítica.

Pfister assume completamente a existência de uma educação psicanalítica que teria a mesma finalidade da Pedagogia geral e em que a Psicanálise seria apenas um instrumento ao serviço e ao dispor da Pedagogia. A educação psicanalítica, levando em consideração os dados obtidos pela Psicanálise, seria uma Pedagogia que põe a descoberto as inibições ocasionadas pelas forças psíquicas inconscientes, prejudiciais para o desenvolvimento, e que procura reduzi-las e dominá-las, submetendo-as à vontade da personalidade moral. Compara esta intervenção psicanalítica com a do oftalmologista que tira do olho do paciente aquilo que de alguma maneira o impede de ver.

Resulta daqui evidente a sua perspectiva moral da educação analítica: "El educador persigue con su análisis un fin determinado completamente moral (...): supresión de las inhibiciones producidas por fuerzas psíquicas incnscientes, y sumisión de estas fuerzas al domínio de la personalidad moral" (*idem*: 131). Por esta razão é da opinião que a educação psicanalítica deveria ser incluída na Pedagogia geral, como um dos seus métodos.

Esta Pedagogia psicanalítica teria valor de diagnóstico e de terapia, o que volta a colocar a questão de quem deve tratar as crianças

neuróticas.

Pfister chama, também, a atenção sobre as novas exigências que são colocadas ao educador pela educação analítica fundamentada nas descobertas da Psicanálise: alargar o seu domínio de compreensão do consciente ao inconsciente. Dá conta da importância deste aspecto ao mostrar como ao estabelecer "el estudio de la educación analítica (paidoanálisis) como deber de todo pedagogo, éramos plenamente conscientes de la enorme osadía de este paso. Exigíamos nada menos que el educador, limitado hasta ahora a la consciencia, descendiese hasta el infierno del inconsciente, primero sólo como observador, y más tarde como personalidad activa" (*idem*: 33).

Este acesso ao "lugar onde radica o mal" conduz as forças psíquicas à situação mais conveniente, ajudando a suprimir as resistências que se opõem ao retorno à consciência; torna impossível a continuação da "linguagem misteriosa da neurose" e, rompendo as fixações ao passado, promove a reconciliação com o presente. Esta será, no entanto, a grande potencialidade de correção terapêutica da Pedagogia psicanalítica.

A sua formulação assenta quase exclusivamente na teoria analítica sobre a actividade psíquica em termos de reconhecimento do inconsciente e do significado e consequências do recalamento.

Uma mudança tão significativa ao nível daquilo que era conhecido como intervenção pedagógica, levanta necessariamente a questão da formação do educador. Pfister reconhece que a formação do pedagogo é condição do próprio êxito pedagógico e aponta para a necessidade de uma formação psicanalítica feita através de uma análise pessoal; "el que crea que puede analizar sin haber sido analizado se encuentra en un grave error (...) el que esté dominado por las represiones en modo alguno

podrá comprender y resolver de um modo adecuado las dificultades de sus analizandos" (*idem*: 141).

Tal não é de estranhar quando, ao procurar ver como é exercida esta educação psicanalítica, verificamos que, quer na forma quer nos objectivos, se apresenta essencialmente como uma análise, só que feita no contexto educativo. Pfister considera-a mesmo, repetidamente, uma Psicanálise prática. A sua finalidade consiste em suprimir as inibições prejudiciais dos instintos que se originam pela acção do recalçamento e também a consequência dos estímulos penosos recentes ou antigos.

Para poder levar a cabo tal tarefa, aconselha o pedagogo a ter em conta o seguinte:

- A interpretação dos sintomas - que deve ser leve e sóbria mas solidamente fundamentada e evitando a generalização;
- A consciência de todas as causas e condições anteriores ao recalçamento, bem como das resistências;
- Uma compreensão das vantagens da doença relativamente aos sintomas neuróticos;
- Visar a inclusão do que foi recalçado no curso da vida psíquica plenamente consciente;

Só quando se finalizarem todas estas operações terá terminado a análise.

A própria metodologia que Pfister utiliza assenta basicamente na da prática psicanalítica da época: análise dos sonhos, actos automáticos, erros e recurso a palavras sem sentido e desenhos. Não se limita apenas a enunciar a sua perspectiva de um ponto de vista teórico, mas descreve também imensos exemplos da sua aplicação prática. Ao descrever os casos em que esta intervenção faz sentido, apresenta-os sempre numa

perspectiva psicopatológica (dificuldades ligadas com a caligrafia, a escrita, a matemática, etc.), parecendo apontar mais para uma Pedagogia especial do que para uma Pedagogia geral.

Faz também algumas recomendações aos analistas sobre as normas gerais que devem ter-se em conta na Pedagogia psicanalítica e que sublinham o carácter moral da sua intervenção. Tais recomendações abarcam o campo da educação sexual das crianças, papel do pedagogo face à relação da criança com os pais, a importância do trabalho, o pretender-se a formação de uma personalidade capaz de sentir e actuar com espírito de sacrificio, o promover a ideia de renúncia ao que tem menor valor, o dever do analisando nada decidir de importante sem informar o analista, o inculcar no analisando a ideia que o trabalho mais importante na análise é feito por ele e o não ser necessário desvendar perante o analisando todos os males no início da análise.

Tal orientação moral é mais claramente assumida quando diz que, apesar de Freud, como médico, não o ter feito, "nosotros, los educadores, no podemos olvidar nuestra orientación moral... para nosotros no es hombre sano sólo el que se ha curado de sus síntomas patológicos, sino el que lo es en el sentido moral (...) Ya en los fundamentos del psicoanálisis se oculta un profundo pensamiento moral (...): la disolución de fuerzas instintivas que habían sido eliminadas de la personalidad consciente, y que de nuevo son conducidas a ella, la destrucción de las ilusiones que en determinadas circunstancias pueden dominar toda la vida, la reanimación de toda la personalidad, el fin de la realidad" (*idem*: 132).

Contudo, não será talvez essa a contribuição maior para uma Pedagogia que, ao ter em conta apenas o consciente, não lida com o

conflito interior. Também assume uma forma de ensino que não é apenas geral, de índole moral ou religiosa, mas comporta ensino sobre o próprio eu e as suas dificuldades inconscientes; "proporcionamos nuevas posibilidades de vida y la facultad de llevar a cabo lo que ha sido reconocido como bueno e beneficioso, claro está que sin prometer el dominio ideal sobre la parte baja del hombre. De este modo ayudamos al pedagogo general (*idem*: 154).

Desta forma, a aplicação da Pedagogia psicanalítica já não é apresentada numa perspectiva profiláctica, como Freud começou por advogar, mas abrange três diferentes campos de intervenção.

Primeiramente, o do tratamento analítico directo das crianças neuróticas. Pfister defende que tal análise se deve empreender unicamente depois de um diagnóstico do médico e deve ser exercida sempre sob sua indicação e vigilância, uma vez que o leigo, o pedagogo, não tem condições para poder decidir se uma doença é de origem orgânica ou psíquica. Recorda que em alguns países só os médicos podem tratar e, mesmo tendo em conta as considerações de Freud sobre a análise leiga, não se deve submeter a criança doente à análise sem autorização do médico, se possível com conhecimento psicanalítico. Faz uma distinção muito pessoal entre análises mais profundas, que correspondem às terapias mais clássicas e a possibilidade de intervenções analíticas mais superficiais: defende que as primeiras se impõem quando se está perante uma situação em que o desenvolvimento ulterior está a ser seriamente comprometido; diz que muitas outras vezes bastará uma análise superficial, uma vez que a própria força ou a sugestão fazem o resto, embora esclareça que tal tipo de intervenção deve ser evitado.

Um segundo campo de aplicação é o da análise directa das crianças sadias pelas quais o professor é responsável e em relação às quais deve estar alerta. Tal professor, devidamente sensibilizado e esclarecido, é incitado a permitir que a criança possa contar um sonho ou a submeter algum episódio a associações espontâneas. Situa aqui uma outra área frutuosa para a educação analítica a de "los innumerables sujetos que no pueden moralizarse porque la represion les cierra el camino para ello y porque están sometidos al vicio como una especie de obsesión neurótica" (*idem*: 143). Ao fim ao cabo, todos aqueles que apresentam comportamentos moralmente reprováveis na sua vida relacional e social.

Um terceiro campo é o da valorização indirecta da educação psicanalítica, ou seja, da difusão das ideias provindas da Psicanálise e que permitem compreender melhor a educação das crianças e que é, afinal, o grande objectivo tanto das suas palestras como dos seus livros ⁶. Mesmo que não se pratique a Psicanálise podem obter-se vantagens com o seu conhecimento teórico. Não pretendendo que todos ou a grande parte dos professores se dedique à Psicanálise, defende que seria útil que todos os especialistas em matérias pedagógicas tivessem conhecimentos mais fundamentais no campo da educação psicanalítica. Tal seria, nas suas palavras, de grande valor para a higiene e direcção da escola.

1.3.2. Os Pedagogos Psicanalíticos

A obra de Pfister aponta para aquele que será talvez o principal

⁶ - Pfister tem uma obra verdadeiramente notável, tendo publicado mais de 200 artigos sobre Psicanálise, religião, educação, etc.

foco geográfico da Pedagogia psicanalítica, a Suíça, a par com outros contributos que chegam da Alemanha e Áustria.

Pierre Bovet, em Genebra, é quem traduz para língua francesa as conferências de Pfister, em 1920. Bovet é o director do Instituto Jean-Jacques Rousseau e publica ele mesmo um texto sobre "A Psicanálise e a Educação". Tem uma perspectiva ainda de tipo profiláctico. Chama a atenção para a importância do professor ser capaz de interpretar o sentido dos actos do aluno antes de tomar qualquer atitude. Situa aí o interesse em que o professor se familiarize com a Psicanálise. No Instituto que dirige, promove a criação de cursos precisamente nesta óptica e com este objectivo. Nas suas palavras, a Psicanálise dá apoio científico a dois grandes princípios que todos os maiores educadores põem instintivamente em prática: deixar as crianças afirmarem-se e amá-las.

Ferenczi não reconhecendo ainda a existência de uma verdadeira pedagogia psicanalítica, advoga enfaticamente o papel fundamental desempenhado por uma "pedagogia racional" no domínio social (Ferenczi, 1914) e no desenvolvimento da humanidade, naquele momento ameaçada pela guerra, que ele considera um problema de pedagogia (Ferenczi, 1918).

A partir dos anos 20, mesmo havendo departamentos de Pedagogia Psicanalítica em Berlim e Viena foram muitas as resistências e ataques à Psicanálise. Exemplo disso é a destituição de Ernest Schneider do seu cargo de reitor da Escola de Professores em Berna por ensinar Psicanálise aos seus alunos. O próprio Pfister teve relações bastante tensas com os seus superiores devido à orientação psicanalítica da sua reflexão e obra.

Ainda no início da mesma década, é feita a edição da obra de Zulliger (1921/1930) *A Psicanálise na escola*. Zulliger foi um professor primário que durante quarenta e sete anos se manteve no exercício da sua actividade docente e que se tornou psicanalista por influência de Pfister. O seu livro relata, pela primeira vez, o percurso e as experiências de um professor analisado e influenciado pelo conhecimento da Psicanálise. Ao longo dos diferentes capítulos apresenta exemplos de uma perspectiva psicanalítica acerca da relação do professor com a sua classe. Zulliger pratica uma espécie de pequenas psicoterapias psicanalíticas (que posteriormente abandonará) constituídas por entrevistas, redacção de composições, relato de sonhos, organização de jogos ou encenações teatrais na classe. Defende a formação dos professores na Psicanálise porquanto, na sua opinião, o professor com formação psicanalítica, ou pelo menos iniciado, mudará a sua forma de julgar grande número de manifestações psíquicas da criança e conseqüentemente, a sua atitude perante ela. O pedagogo psicanalítico, deverá estar de tal modo impregnado das teorias de Freud que deve poder intervir sem reflectir, ou seja, as descobertas psicanalíticas devem estar tão presentes no seu espírito que ele deve estar em condições de agir de modo adequado sem se socorrer dos livros e da teoria. Progressivamente, Zulliger abandona as suas pequenas psicoterapias remetendo as crianças problema para o psicanalista de crianças e centrando a sua acção sobre o grupo-classe.

Na linha de Pfister, define a Pedagogia psicanalítica como um "método de educação" que deve ser fundado sobre o conhecimento psicanalítico da psicologia colectiva. Para ele, a Pedagogia psicanalítica é um método de educação que repousa sobre a compreensão analítica

das crianças na sua singularidade de indivíduos e enquanto grupo e sobre a compreensão das reacções dos educadores.

Vai diferenciar-se da generalidade dos pedagogos psicanalíticos precisamente por esta ênfase no grupo. Acentua a gestão colectiva da identificação em vez de gestão do *transfert* relativo ao professor. Se este tem pouca responsabilidade no fenómeno da vinculação, pois o *transfert* é inconsciente, se nada pode fazer e se sente completamente desamparado cada vez que é objecto de tal *transfert*, deve opor-se ao deslocamento dos conflitos psíquicos sobre a sua pessoa apoiando-se no desejo de identificação das crianças para impôr as renúncias necessárias e corrigir os seus comportamentos (Zulliger, 1921: 30).

À Pedagogia tradicional que se apoia na repressão e no recalçamento, Zulliger propõe a alternativa de uma Pedagogia da renúncia fundada sobre o deslocamento da libido para fins educativos .

Em 1928 escreve um artigo sobre a Psicanálise e as escolas novas (Zulliger, 1928) que mostra a confluência, já referida em Freud, da procura de novas alternativas pedagógicas no campo da Psicanálise e de diversos movimentos pedagógicos. Mostra como os designados métodos novos, em gestação, podem ganhar sentido pela referência psicanalítica, sem serem estritamente psicanalíticos (Filloux, 1987).

Siegfried Bernfeld (1925/1975), debruça-se também sobre o ensino, os pressupostos e função da educação, os seus meios, métodos e possibilidades. A sua posição é igualmente inovadora ao aliar uma perspectiva sociológica à perspectiva psicanalítica. Bernfeld apresenta uma análise da relação do educador consigo próprio que de algum modo antecipa perspectivas mais recentes, reflectindo, nomeadamente, como a própria natureza da relação pedagógica implica uma regressão ao

período edipiano, difícil ao educador. Mostra como se pede ao educador o amor paradoxal da criança, porquanto esse amor deve ser sublimado. Por outro lado, a criança que está perante ele é ele mesmo na idade em que era criança, com os seus desejos e conflitos. Assim, o educador está face a duas crianças: aquela que deve educar e aquela que está nele, recalcada. Tal regressão impõe, nesta análise, que "toda a vontade pedagógica de envergadura esbarra no limite imposto pelas constantes psíquicas que estão presentes no educador enquanto sujeito da educação" (Filloux, 1987: 114).

Na Alemanha e na Áustria do pós-guerra os problemas sociais são muito grandes. Há necessidade de uma pedagogia activa que constitua uma espécie de substituto intermédio entre o lugar terapêutico e o da Pedagogia. Procuram-se respostas que ajudem a lidar com o grande número de crianças e jovens que sofrem as sequelas da guerra. A obra de Aichhorn ⁷ *Os Jovens ao Abandono*, mostra um novo campo por onde vão florescer a investigação e intervenção psicanalíticas conduzindo tanto à publicação de variados trabalhos como à criação de instituições de tipo educativo e assistencial, como é o caso da creche experimental ou do lar para crianças sem família criados na época em Viena.

Na Rússia, o período de grande abertura subsequente à revolução permitiu a criação, em 1921, em Moscovo, de uma Associação Psicanalítica. Curiosamente, encontrava-se dividida em três secções: Arte e literatura; Clínica e ensino da Psicanálise e Pedagogia e

7 - Aichhorn dirigiu em Viena um estabelecimento para jovens delinquentes e associais. Foi um dos primeiros a querer explicar a inadaptação social através da Psicanálise e a propor formas de intervenção terapêutica de tipo psicanalítico para tais situações (Filloux, 1987:115).

Educação. Esperava-se da Psicanálise o contributo para a criação de um "homem novo" através de uma educação nova. Na mesma cidade, Vera Schmidt funda um Jardim de Infância e um lar para crianças, inspirados nas descobertas psicanalíticas e em que todo o pessoal deveria ser objecto de análise pessoal. Este período de abertura terminará com o encerramento da Sociedade Psicanalítica em 1930 (Person, 1994).

Em 1926, Anna Freud, conjuntamente com outros psicanalistas como D. Burlingham, E. Rosenfeld, P. Blos e, mais tarde, E. Erikson, funda, em Viena, uma escola para crianças entre os 7 e os 13 anos. As crianças que aí eram recebidas, assim como os seus pais, estavam em análise. Pretendia-se que tivesse um carácter experimental, sendo uma oportunidade de observar como é que a compreensão psicanalítica podia influenciar o processo educativo, constituindo também um bom campo para a análise das relações entre o desenvolvimento e a educação.

Em 1937, novamente Anna Freud e Dorothy Burlingham organizam uma creche para crianças provenientes de famílias com carências sociais e económicas, a *Jackson Nursery*, que permitirá uma observação mais sistemática e objectiva do desenvolvimento infantil, nomeadamente o período inicial da relação mãe - criança e o segundo ano de vida. A creche viria a ser fechada pelas forças nazis, tendo a sua continuidade em Inglaterra, em 1938, num centro para crianças órfãs ou separadas da família, a *Hampstead War Nursery*, a qual se tornaria num marco importante como centro de pesquisa psicanalítica e também no domínio dos cuidados a crianças em internamento.

Ekstein & Motto (1969) distinguem neste período dois grandes momentos relativamente às primeiras aplicações da Psicanálise à Educação. O primeiro, até à década de 20, acentua a libertação dos

instintos e assenta nas críticas à natureza repressiva da educação, tanto familiar como escolar. O segundo momento, nos anos 20 e 30, é marcado por uma viragem na compreensão do papel do educador e visa a optimização do desenvolvimento através da sua acção.

Anna Freud (1956) ao fazer o balanço das várias tentativas de promover a educação psicanalítica diz: "Nunca se desistiu de atingir essa meta, por difíceis e desconcertantes que os resultados se possam ter revelado algumas vezes. Agora, depois de mais de 40 anos, quando examinamos a história dessas tentativas o que nós vemos é uma série de ensaios e erros". Ela própria realiza, em 1929, um conjunto de quatro conferências para pedagogos sobre o desenvolvimento infantil. A quarta destas conferências é dedicada precisamente às relações entre a Psicanálise e a Educação e nela são realçados três aspectos importantes: a distinção de fases e períodos de desenvolvimento cada qual com as suas características próprias, a constituição do aparelho psíquico e a relação que mantêm entre si os sistemas da estrutura interna e a personalidade infantil.

1.4. A Revista de Pedagogia Psicanalítica

A conjugação das contribuições da Psicanálise para uma nova Pedagogia e para os aspectos assistenciais permitem que, a partir de 1926, este domínio ganhe definitivamente um nome: Pedagogia psicanalítica. O seu órgão de divulgação e debate é a Revista de Pedagogia Psicanalítica (*Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*).

Editada primeiramente em Estugarda e depois em Berlim, Viena e Zurique, publica mais de 300 artigos durante os seus onze anos de

funcionamento, entre 1926-1937.

É um período de muitas resistências e ataques à Psicanálise, mas é também a época da sua entrada no mundo científico, nomeadamente nas universidades, mantendo-se departamentos de Pedagogia psicanalítica em Berlim e Viena. Neste contexto, a revista vai ter um papel significativo na expansão da Psicanálise. O próprio nome, talvez mais correctamente traduzido como "Revista por uma Pedagogia psicanalítica", dá conta deste carácter militante e expansionista, do espírito de cruzada que anima a Psicanálise em geral, e do seu desejo de propagação e de penetração no mundo dos professores.

A revista foi criada por Heinrich Meng e Ernst Schneider, respectivamente psicanalista e psicopedagogo, tendo como objectivo a publicação de artigos sobre a aplicação da técnica psicanalítica às crianças e adolescentes, e a divulgação das experiências feitas por professores e educadores inspirados na Psicanálise, procurando mostrar ser possível a aplicação da Psicanálise à Pedagogia. O próprio Freud colabora com a Revista, tanto na sua promoção como com um artigo ⁸.

Para além da sua abertura às novas pedagogias, tem ali lugar a reflexão sobre o indivíduo, aceite no respeito pela sua vida pulsional, assim como o desejo do professor e o inconsciente do pedagogo. Os seus colaboradores procuram contribuir para o completo esclarecimento daquilo que se passa na relação educativa. Não se trata de quererem inspirar a prática pedagógica mas, pela primeira vez, como diz J.C.Filloux (1987), fazer uma leitura psicanalítica do campo pedagógico.

8 - Embora se trate de um texto de 1914, *Reflexões sobre a Psicologia do Escolar* (Freud, 1914) é publicado na Revista em 1935.

1.4.1. Do Heroísmo à Crise

A fase inicial da Revista, compreendendo os primeiros cinco ou seis anos de publicação, pode ser definida como a do heroísmo (J.C. Filloux, 1987).

Nesse período é publicado um vasto conjunto de trabalhos teóricos tanto sobre a Psicanálise como sobre a Pedagogia, paralelamente com relatos de Psicanálises de crianças e de artigos que põem em questão os problemas da prática educativa.

"L'originalité et la spécificité de la revue dans cette première période résident surtout dans la discussion des apports de la psychanalyse au champ éducatif qui se traduit par de fréquentes relations de travaux s'appuyant sur une pratique: au sein de la famille, au jardin d'enfants...à l'école primaire... dans les collèges d'enseiñemnet secondaire... et dans les institutions spécialisées et les établissements pénitenciers qui fournissent aux éducateurs l'occasion d'interroger le bien-fondé de certains méthodes, de réfléchir au problème des sanctions et de l'application des peines, aux possibilités de prévoyence sociale et de réinsertion des jeunes délinquants." (Cifali & Moll, 1985: 8).

É apresentada a descrição de experiências, com os seus sucessos e fracassos, através das quais o leitor é convidado a compreender o que se passa no acto educativo, o qual é visto como um processo dinâmico que tem lugar entre o educador e a criança, e em que o *transfert* e o *contra-transfert* estão sempre presentes e têm um papel fundamental.

Num segundo período, embora possa existir implícita a ideia comum de utilizar os conhecimentos ou as práticas promovidas pela Psicanálise para criar novos métodos educativos, a forma como os

diferentes autores o vão fazer revela vias divergentes. Alguns apontam já de forma explícita no sentido do que J.C. Filloux chama de "leitura do campo pedagógico em função de um saber ou de um escutar" (Filloux, 1987:119)

No 12º Congresso Internacional de Psicanálise, em Wiesbaden, A. Balint faz um balanço negativo quanto à possibilidade de partir das experiências dos analistas terapeutas para deduzir princípios de educação e critica duramente tanto os que procuram na Psicanálise justificação para a permissividade como os adeptos de uma Pedagogia "da medida justa" entre constrangimento e liberdade.

A partir de 1932, a Revista entra numa fase de declínio, publicando menor quantidade de trabalhos.

Em 1937, tem lugar em Budapeste um simpósio sobre a revisão da Pedagogia psicanalítica⁹, que se torna no canto do cisne da Revista. "Les divergences de *position* de l'analiste dans la cure et du pédagogue dans la classe rendraient toujours instable une alliance supposée et désirée de l'«analitique» et du «pédagogique» (J.C. Filloux, 1985).

A divergência acerca do sentido de uma pedagogia psicanalítica tinha-se tornado demasiado forte. Como diz Cifali (Cifali & Moll, 1985) se essa Pedagogia postula uma prevenção das neuroses e perversões, se visa uma substituição do psicanalista pelo educador ou, ainda, pretende propor um domínio da relação educativa no sentido de tornar o homem psiquicamente ideal, há então, efectivamente, enormes divergências e

9- Neste congresso, organizado pelas sociedades psicanalíticas de Viena, Hungria, Itália e Checoslováquia, importantes questões da teoria e prática psicanalíticas foram debatidas em três simpósios, um dos quais, pela primeira vez num congresso deste tipo, dedicado à Pedagogia Psicanalítica.

contradição nos termos, de tal modo que essa Pedagogia não se pode denominar psicanalítica.

Os anos da II Guerra Mundial irão levar a uma dupla deslocação de grande parte dos animadores da Revista: emigrando para os Estados Unidos e passando para o campo da terapia psicanalítica, com o abandono da educação. Só bastante mais tarde se voltará a trabalhar sobre a concepção de uma pedagogia inspirada ou esclarecida pela Psicanálise e na compreensão dos fenómenos inconscientes que ocupam lugar na situação pedagógica.

1.4.2. Tipos de Temas Abordados

Grande parte dos artigos publicados entre 1926 e 1937 aborda a acção e pessoa do professor. No primeiro grupo, encontramos artigos que se referem à acção pedagógica do professor de orientação psicanalítica face às crianças e à classe. No segundo grupo, a reflexão é centrada no próprio professor como indivíduo em relação, com um percurso pessoal e profissional e necessitado de formação ¹⁰.

1.4.2.1. Temas Referentes à Acção do Pedagogo "Psicanalítico"

A Revista de Pedagogia Psicanalítica publicou um numeroso conjunto de artigos tratando da actividade pedagógica do educador psicanaliticamente orientado. Neles são abordadas as dificuldades escolares, perturbações da aprendizagem, problemas referentes à

¹⁰ - J.C. Fillox (1987) apresenta uma lista completa de todos os artigos publicados nos onze anos de vida da Revista (excluindo os que se referem à Psicanálise em geral ou à análise de crianças).

sexualidade e à educação sexual, comportamento dos alunos na classe e aconselhamento e ajudas pedagógicas (entre as quais a ideia de Pedagogia curativa). São apresentadas diferentes abordagens, geralmente mais terapêuticas do que educativas, acerca dos alunos com problemas escolares e da intervenção nas situações educativas problemáticas. São igualmente analisadas as questões relativas à inibição intelectual e aos exames.

Bornstein-Windholt (1937) publica um artigo em que reflecte sobre os mal entendidos existentes na Pedagogia psicanalítica e expõe a sua perspectiva acerca da acção do educador com formação psicanalítica. Defende que o seu objectivo deve ser dar à criança um Eu tão equilibrado quanto possível, de modo que seja capaz de dominar os seus desejos pulsionais e as exigências do mundo exterior e do Super-Ego, não reagindo às situações conflituais nem pela fuga nem pelo evitamento; um Eu que não seja inibidor nem contrarie as tendências vitais para o desenvolvimento. Chama a atenção para os maus usos e interpretações da Pedagogia psicanalítica, nomeadamente a permissividade. Na sua perspectiva, os pedagogos psicanalíticos, não sendo muito severos na sua acção, devem procurar que as pulsões agressivas das crianças não se tornem demasiado importantes, considerando que é preferível a interdição a uma Pedagogia psicanalítica mal compreendida e permissiva.

Buxbaum (1930) aborda a situação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e defende um ponto de vista que é mais terapêutico do que educativo.

Federn (1930) apresenta o conceito de inibição intelectual à luz da teoria psicanalítica descrevendo os mecanismos que estariam na sua

origem.

Redl (1933) escreve sobre a posição do professor perante a angústia face aos exames.

Sterba (1936) faz um vasto relato de casos exemplificativos de problemas educativos e de dificuldades de aprendizagem.

Zulliger (1936) publica um artigo, que parece não ter tido a repercussão devida, em que sustenta a sua tese, já anteriormente apresentada, acerca de como a Pedagogia psicanalítica se deveria construir a partir da Psicologia colectiva. "Il s'agissait donc moins d'une psychologie individuelle et de relations duelles teintées d'affect et de libido, que d'une recherche, d'une connaissance et d'une régulation consciente des rapports psychiques entre une communauté et son guide" (Zulliger, 1936: 193). Diferencia a sua noção de Pedagogia psicanalítica da de Psicanálise terapêutica, Psicanálise da criança, e Pedagogia curativa psicanalítica. "Elle consiste principalement à utiliser la psychologie collective que la psychanalyse a étudiée. Le pédagogue psychanalytique travaille consciemment avec les phénomènes du transfert, du contre-transfert, du refus, du renoncement, avec le désir d'identification des enfants (...) La pédagogie psychanalytique est une méthode d'éducation qui repose sur la compréhension psychanalytique des enfants dans leurs singularité d'individu et en tant que groupe et sur la compréhension des réactions des éducateurs" (Zulliger, 1936: 198). O professor não lida com o indivíduo mas com toda a classe. Os problemas educativos mais importantes devem ter uma solução no âmbito do grupo, só podendo haver uma acção eficaz quando o professor os trata como fenómenos próprios da psicologia colectiva. Zulliger defende que a Pedagogia psicanalítica não pode ser entendida como uma actividade de

segunda ordem relativamente à Psicoterapia.

Para além destes, outros abordaram ainda as questões relativas à curiosidade sexual, a sua relação com o desejo de aprender e o desenvolvimento da sexualidade dos alunos.

1.4.2.2. Temas Relativos à Personalidade do Educador

Um segundo conjunto de artigos refere-se, directa ou indirectamente, à pessoa e personalidade do professor. Na opinião de J.C. Filloux (1987) é ao nível destes temas que se manifesta o que pode ser considerado como o atractivo de uma viragem no processo de utilização da Psicanálise enquanto "leitura do que se passa no campo pedagógico". Não se trata tanto de teorizar acerca de um "educador psicanalítico", mas de tomar como objecto de estudo a própria personalidade do educador ou do pedagogo; trata-se mais de considerar o educador perante si próprio do que perante os seus alunos.

O educador sujeito à criança que tem diante de si e à criança que foi (e tem recalcada e idealizada) vai agir sob o peso das suas próprias necessidades pulsionais, mesmo que, pela racionalização, as justifique afirmando que visa o bem da criança.

É interessante notar a conclusão de Weiss (1937) no último número da Revista, ao constatar que os trabalhos apresentados foram passando de um interesse genérico pela Psicanálise da criança para um interesse crescente pela análise do educador.

a) A presença do inconsciente na relação professor-aluno

A Psicanálise vem modificar a imagem simplista de um ensino

baseado apenas numa relação de saber entre professor e aluno. Para os autores psicanalíticos, há uma outra lógica para além da inteligência e da transmissão de conhecimentos. Os números e as letras não são neutros nem escapam ao inconsciente. Qualquer matéria a ser ensinada "occupe une place particulière dans la vie fantasmatique d'un être humain, une place susceptible de dynamiser ou d'inhiber son rapport de sujet au savoir" (Cifali & Moll, 1985: 101). Ao mesmo tempo, professor e aluno são pessoas mutuamente significativas, o que leva a Psicanálise a abordar a ligação entre os domínios cognitivo e o afectivo.

Kuending (1927) aborda a questão do *transfert* na relação professor-aluno, contestando a possibilidade de praticar Psicanálise no contexto da escola. Aqui, a "técnica psicanalítica" resume-se ao saber estar com a criança, poder intuitivo e delicadeza. O sucesso dos alunos depende em larga medida, para além do papel desempenhado pelos aspectos intelectuais, da sua atitude para com o professor e a relação transferencial que desenvolve para com ele. Defende, por isso, que não é necessário ter feito uma análise pessoal para ser bom professor.

Yates (1931) procura mostrar como os conflitos não resolvidos do pedagogo determinam o seu comportamento, evidenciando o funcionamento dos mecanismos projectivos.

Zulliger (1936) reflecte sobre a a ridicularização do pedagogo.

Fromm-Reichmann (1930) publica um artigo sobre o viver pleno das pulsões em que chama a atenção para o risco que o educador corre de mascarar as suas pulsões inconscientes sob medidas pedagógicas perfeitamente aceitáveis e que ele próprio pensa estar a tomar no interesse da criança.

b) A formação do professor e a sua relação pessoal com a Psicanálise

Ao abordar a pessoa e personalidade do professor, alguns artigos apontam mais no sentido de identificar os contributos da Psicanálise para a sua formação. É equacionada também a questão de como se faz a formação psicanalítica dos professores e que qualificações estes devem ter para realizarem uma prática pedagógica psicanaliticamente orientada.

Sterba (1936) diferencia os trabalhos do professor e do psicanalista infantil, fazendo uma reflexão clínica sobre a acção do professor cujo aluno apresenta dificuldades e que trabalha em colaboração com um conselheiro psicanalista.

Kuending (1927) escreve acerca da prática pedagógica no ensino secundário concluindo que não se pode praticar Psicanálise na escola.

Behn-Eschenburg (1934) mostra como o adulto começa por ignorar as razões da sua escolha de ser educador bem como os desejos e intenções que se escondem por detrás dela. "D'une manière schématique et un peu exagérée, on peut définir le futur éducateur comme un adulte qui sait peu de choses sur lui-même, qui a l'intention d'agir sur un «object» qu'il ne connaît pas; il veut s'occuper d'enfants, mais il ignore tout de leurs besoins réels, et ne cherche pas à les découvrir" (Behn-Eschenburg, 1934: 211). Constata haver sempre uma ligação íntima entre o desejo de se tornar educador e o vivido pessoal de cada um, o que aliás acontece também com o desejo de exercer outras profissões. Mostra ainda como a acção do educador se relaciona com as suas experiências pessoais enquanto criança. Na sua linguagem radical afirma que "du point de vue psychanalytique, nous pouvons dépeindre la

situation individuelle du futur éducateur de la façon suivante: c'est une personne qui, pour des motifs largement inconscients, voudrait exercer une activité à l'égard d'un «object», en grand partie inconnue d'elle et qui a en tête un but plus ou moins précis, en général gravement déformé par des rationalisations fausses" (Behn-Eschenburg, 1934: 211). Por último, apresenta algumas sugestões para a construção de um programa de formação, defendendo que as duas principais componentes deverão ser: ensinar ao adulto o que é uma criança, situando-o na infância, e permitir ao futuro educador tomar consciência de que o seu comportamento educativo depende de uma multiplicidade de factores e, antes do mais, da sua evolução pessoal. Quanto à forma de conseguir esta formação, a única via será através de uma análise pessoal que, no entanto, reconhece ser impraticável. Sugere ainda modificações dos cursos no que se refere aos métodos, dizendo ser preciso examinar até que ponto dependem dos objectivos educativos em vista ou da pessoa que os utiliza. O que o artigo pretende essencialmente mostrar é que as inibições da história pessoal não devem ser obstáculos para a compreensão da criança e que o professor deve saber identificar os objectivos que coloca como dependendo da sua história pessoal, reconhecendo progressivamente os deslocamentos e deformações sofridos pelos seus desejos.

Burlingham (1937) traça o percurso dos educadores psicanalíticos, identificando terem em comum a realização de uma análise pessoal, a participação em grupos de trabalho apresentando casos e aplicarem os princípios fundamentais da Psicanálise à sua prática pedagógica. Face ao contacto com a Psicanálise, verifica serem diversas as atitudes dos professores: uns assustam-se, sentem-se incapazes, limitando-se a tornar a vida das crianças o mais agradável possível, a sua acção resume-se a

uma diminuição das exigências para não aumentar os conflitos; outros não se importam de enfrentar as dificuldades das crianças mas usam a interpretação como remédio miraculoso para ultrapassagem dessas dificuldades, esquecendo as consequências das suas interpretações; outros ainda, não se contentando com tais incursões rápidas e fortuitas aos domínios do inconsciente, procuram compreender verdadeiramente a criança, complementando a observação dos seus comportamentos conscientes e inconscientes com o estudo do meio familiar em que as figuras parentais têm uma importância fundamental.

Burlingham (1937) distingue os objectivos do educador antes e após a formação analítica. O educador sem tal formação visa agir de forma didáctica para alcançar os objectivos propostos e educar o grupo levando-o a adquirir os comportamentos socialmente exigidos. Depois de obter formação, o seu objectivo será compreender a criança e os seus problemas, tendo uma compreensão do grupo como imagem da comunidade que lhe oferece os objectos com que se identificar. A derradeira tarefa educativa da Pedagogia psicanalítica será divulgar a análise de crianças, uma vez que, para além das necessidades individuais e do grupo, há sempre casos que têm de ser abordados numa perspectiva estritamente terapêutica.

Zulliger (1936) considera que para fazer Pedagogia psicanalítica é necessário frequentar um Instituto de Psicanálise e ter uma análise pessoal afim de, como diz, não temer o mundo das pulsões nem cair no perigo de seduzir em vez de conduzir.

Apesar de se poder acusar a Revista de Pedagogia Psicanalítica de ter produzido pouca reflexão epistemológica sobre a ligação entre Psicanálise e Educação, podemos ver, como mostra J.C. Filloux, que a

sua evolução se faz no sentido de passar de uma Pedagogia psicanalítica para uma Psicanálise da Educação, permitindo, pela primeira vez uma leitura psicanalítica de educação e do campo pedagógico.

A Revista acabou em 1937, só se voltando a trabalhar na ideia de uma Pedagogia de referência psicanalítica depois de 1945 e, mais tarde ainda, numa abordagem analítica dos fenómenos inconscientes que estruturam o espaço pedagógico. De qualquer das formas é curioso como só muito tardiamente tantos dos temas então abordados voltaram a ser retomados e com inteira actualidade.

2. Psicanálise e Educação

2.1. Contributos da Psicanálise para a Educação

As descobertas da Psicanálise, embora objecto de permanente controvérsia tanto dentro como fora do campo psicanalítico, foram sendo progressivamente integradas no domínio educativo.

Em primeiro lugar, há que realçar que a Psicanálise contribuiu para a Educação com uma teoria do desenvolvimento humano e o conhecimento do funcionamento do aparelho psíquico. Se é bem evidente existirem hoje teorias psicanalíticas sobre o desenvolvimento bastante diferentes (Tyson & Tyson, 1993) todas radicam numa progressiva construção de conhecimento acerca do desenvolvimento, com a particular vantagem de serem abrangentes e globais, permitindo compreender conjugadamente os diferentes factos e aspectos maturativos, relacionais e estruturais implicados na construção da personalidade e no comportamento em geral.

Em segundo lugar, a par destas contribuições mais clássicas, a Psicanálise contribuiu para a entrada no campo da Pedagogia de novos elementos de reflexão acerca dos processos educativos. Entre estes têm lugar de destaque a questão do *transfert* e *contra-transfert*, a importância dos mecanismos da identificação projectiva no quadro da aprendizagem e da relação educativa, e a identificação das angústias e medos presentes nessa relação.

A conjugação destes dois contributos chama a atenção para a importância da história pessoal e da compreensão dos significados e motivos, conscientes e inconscientes, inerentes a todos os comportamentos.

2.1.1. A Investigação sobre o Desenvolvimento Infantil

A Psicanálise trouxe uma nova forma de olhar a criança e a infância. Como sublinha Fontana (1984) o maior contributo de Freud, para o professor, reside no facto de ter trazido uma forma nova de olhar a infância que contrasta fortemente com a crença vitoriana de que o mau comportamento ou os problemas de personalidade da criança eram o resultado do pecado original, só corrigíveis por uma disciplina severa e rígida.

A abordagem psicanalítica aumentou consideravelmente o interesse pela investigação do desenvolvimento em geral e, particularmente, o desenvolvimento infantil, bem como um maior conhecimento dos processos psico-afectivos e de pensamento. Hoje, qualquer abordagem do desenvolvimento psicológico é indissociável dos nomes de Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Renée Spitz, Donald Winnicott e tantos outros que, a partir de uma perspectiva psicodinâmica, contribuíram para uma compreensão do mundo infantil e dos processos de desenvolvimento.

O estudo e compreensão do papel das pulsões, desejos, motivações e intenções foram contributos significativos destes investigadores. Em todos eles é comum a preocupação com uma compreensão global do desenvolvimento, a busca da totalidade e do sentido individuais, a valorização das experiências subjectivas, a necessidade do estabelecimento de relações e a importância das experiências intersubjectivas.

Dentro desta compreensão do desenvolvimento merecem particular

relevância: o predomínio da vida afectiva sobre os aspectos do desenvolvimento intelectual (Golse, 1985) os efeitos da carência de cuidados e de relação nas primeiras experiências de vida (Spitz, 1965; Winnicott, 1951, 1952 e 1980) da vinculação afectiva (Bowlby, 1969, 1973 e 1980; Ruitter & Van Ijzendoorn, 1993) do período pré-edipiano na organização da vida mental (M.Klein, 1975) e da organização edipiana e sua influência nos interesses e na competitividade.

Investigação, ensino e terapia surgem assim articulados nesse nó central que é o desenvolvimento (particularmente o desenvolvimento infantil) tornando-se diferentes modos de aprender e de produzir conhecimento sobre o real. A Psicanálise, enquanto modo de produção de conhecimento, desdobra-se nestas três dimensões. Como sublinha Field (Field, Cohler & Wool, 1989) ensino, terapia e investigação são essencialmente modos de aprender. Todos eles procuram descrever o mundo tal como é visto e interpretado pelo que aprende, seja o paciente ou o sujeito investigado.

2.1.2. A Aprendizagem Humana

A reflexão psicanalítica aplicada ao domínio pedagógico permitiu reconhecer a enorme diversidade de factores envolvidos na aprendizagem. Um dos seus contributos, especialmente importante, adveio do relevo dado aos aspectos mais escondidos na educação e na aprendizagem, nomeadamente os aspectos inconscientes da relação educativa.

Tal não significa uma tentativa reducionista de explicação do processo de aprendizagem. Pelo contrário, diferentes contribuições da

perspectiva psicanalítica têm incentivado a uma compreensão e colaboração transdisciplinares na abordagem das questões que se referem à aprendizagem. O próprio Freud marcou esta abertura considerando a aprendizagem humana como um conceito que não é unitário, mas muito variável e complexo ao ponto de nem a Psicanálise nem a Educação, separadas ou em conjunto, poderem pretender ser os únicos árbitros da verdade e de produção de conhecimento sobre ela.

É novamente Field (1989) quem sintetiza esta perspectiva, ao mostrar que o que a Psicanálise oferece ao educador é, afinal, uma verdade e não a verdade acerca da aprendizagem humana. É, todavia, uma verdade fundamental, sem a qual o trabalho do educador é vulnerável a ser minado por forças poderosas que se exercem nas e entre pessoas.

Salzberger-Wittenberg (Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborn, 1983) pôs em evidência a importância dos aspectos emocionais implicados na situação de aprendizagem, mostrando como há uma ligação estreita entre a aprendizagem e o sofrimento mental. Soluções fáceis para evitar a dor mental podem conduzir ao enfraquecimento da capacidade de aprender. Daí a importância da receptividade e abertura para aprender a partir dos sentimentos projectados em nós.

A compreensão dos mecanismos de identificação projectiva é aqui particularmente relevante. A relação com o outro pode assentar no desejo e esperança de ser compreendido e ajudado ou então no despejar nele dos nossos próprios problemas para deles nos livrarmos. Tal afecta inevitavelmente a relação estabelecida com aquele em quem foram projectados.

Trata-se neste caso da identificação projectiva que assenta na

fantasia, que se concretiza em acção, de que é possível separar parte da personalidade e colocá-la noutra pessoa. Tal mecanismo serve tanto para comunicar, como para o sujeito se livrar de aspectos da personalidade, como evitamento da ansiedade e do conflito.

Desde que nasce, o bebé é capaz de agir de forma a desenvolver na mãe sentimentos que ele próprio não quer ter ou que quer que ela tenha, o que permite à mãe compreendê-lo e responder de acordo com as suas necessidades. Segundo Melanie Klein (1975) a mãe que pode suportar a dor e o sofrimento colocados nela age como contentor, ou seja, a criança vendo a sua agressão ou desespero aceites e contidos, está afectivamente pronta para entender que existe de facto alguém capaz de viver com as partes de si assustadoras e rejeitadas. Bion (1965) acrescenta a esta função contentora, a função pensadora.

Ekstein (1989a) partilha desta ênfase nos contributos da Psicanálise para a compreensão dos processos de aprendizagem, dizendo que a nova colaboração entre aquela e a Educação se deve preocupar em produzir mais investigação sobre o processo de aprendizagem para poder mostrar como é possível mudar as atitudes psicológicas e as capacidades da criança de um estágio de "trabalho pelo amor" para o de "amor pelo trabalho". Tal ênfase na aprendizagem não remete necessariamente para uma perspectiva intra-individual porquanto "the setting is at least as important as the actor, and both must be analysed together as a single functional system if the act itself is to be made intelligible" (Field, 1989: 976) ou seja, a compreensão do processo de aprender numa perspectiva psicanalítica valoriza o aluno e o seu mundo intrapsíquico mas tem de igual modo em conta o professor e a sua influência, reconhecendo ainda a importância do contexto físico, social, histórico e interactivo em que

decorre a sua relação.

2.2. O Interesse Pedagógico da Psicanálise

Embora seja incontestável a grande quantidade de informação produzida pela investigação psicanalítica sobre a criança, o desenvolvimento e a aprendizagem, o debate sobre a relevância dos diferentes contributos psicanalíticos para a educação tem permanecido muito aceso durante décadas. Desde o início da reflexão sobre as relações da Psicanálise com a Pedagogia tem-se encontrado uma multiplicidade de posições cujo protótipo encontramos logo na fase de expansão da Pedagogia Psicanalítica.

Na desvalorização extrema do papel da Psicanálise para a educação, podemos encontrar posições como a de Redl (1933) segundo a qual os conhecimentos teóricos da Psicanálise (e mesmo da Psicologia) não têm qualquer interesse para a prática pedagógica, uma vez que tratam de um sector da vida psíquica com o qual o educador não tem praticamente contacto, mesmo tendo em conta que, na sua prática, é constantemente atingido pelos seus efeitos indirectos. Redl põe em causa a utilidade do conhecimento psicanalítico para os educadores, dizendo que as formas de angústia que interessam ao pedagogo e ao psicanalista nada têm em comum.

Como vimos anteriormente, as posições de Zulliger ou Pfister são completamente diferentes. Ambos se empenharam no trabalho analítico na escola. Zulliger (1928) não deixa no entanto de se demarcar, mais tarde, de qualquer assimilação da Pedagogia psicanalítica à Psicanálise enquanto forma de intervenção terapêutica individual.

Outra posição extrema clássica, antagónica à de Redl, é a de Federn (1930). Para ele, a partir da descoberta do *transfert* por Freud, a Psicanálise faz parte das técnicas da Pedagogia. Será talvez uma posição dogmática ou proselitista mas, pelo menos, acentua a necessidade de deixarem de se utilizar, de maneira cega, as ligações existentes entre educador e aluno. Na acção pedagógica, como na Psicanálise, é absolutamente necessário ter em conta os aspectos transferenciais envolvidos na relação. O próprio Freud distingue as diferentes naturezas das duas práticas de modo que a acção educativa não pode ser confundida com o modo de acção da Psicanálise nem ser substituída por ela. Entende, no entanto, que o educador não se deve abster de usar a sua formação analítica. Faz a separação das duas práticas mantendo a validade da formação analítica para o pedagogo, face à clínica e não à Pedagogia.

As posições de Burlingham (1937) ou Sterba (1936) situam-se num ponto intermédio: o contributo das descobertas da Psicanálise traz ao educador mais dificuldades e exigências no seu trabalho porque, chamado a uma atitude de escuta e compreensão, não pode nem deve assumir o papel de analista. Como as condições da prática pedagógica não constituem um quadro adequado à análise dos conflitos psíquicos, o professor, estando mais capaz de os identificar, terá mais dificuldade em lidar com eles, uma vez que os meios pedagógicos ao seu dispor são limitados.

Sterba (1936) está em consonância com Freud acerca de que o pedagogo se deve contentar em tomar consciência da natureza do material que lhe é trazido pelo aluno mas não se deve deixar tentar por uma aparente simplicidade para dar interpretação, o que seria perigoso.

Põe mesmo em questão que seja possível utilizar tal material no quadro de uma actividade pedagógica.

Baietto (1982) vai pegar precisamente nesta aparente simplicidade para enunciar as suas pertinentes críticas à ligação entre Psicanálise e Pedagogia. Critica, em primeiro lugar, a utilidade das abordagens simplistas e banalizadoras (pretensamente psicanalíticas) que levam a que todos façam Psicanálise ou uma espécie de intervenção que conduz à real impossibilidade de mudança. A Psicanálise, assim institucionalizada, torna-se a negação de si mesma. Critica aquilo que designa como perspectivas ortopédicas da Psicanálise, presentes, segundo ele, por exemplo, nas obras de Mauco ou Postic, que levam à produção de uma imagem idealizada do professor, tão alienante como as precedentes. Critica ainda a criação de um professor/homem-orquestra, capaz de dar conta de tudo e sempre estável e coerente no seu comportamento. Diz haver perigo quando a Psicanálise penetra na Ciência da Educação e no mundo de ensino e é utilizada para criar um discurso normativo. Para si, a Psicanálise é o inverso da Educação e intervém precisamente quando esta falha. Se a Psicanálise faz luz sobre os conflitos psíquicos inerentes ao desenvolvimento da criança, não assegura o seu controle e não pode, por isso, ajudar a construir uma reforma da pedagogia. A leitura dos factos psíquicos permite-lhe colocar-se em posição de denunciar e desmontar as ideologias, mesmo as educativas, mas não lhe deve permitir fomentar outras. Ensinar não se pode basear numa doutrina ou ideologia.

Gillet (1987) afirma mesmo que a Psicanálise é uma anti-pedagogia e, por isso, é fundamental que não se transforme numa Pedagogia.

Há pois bastante consenso sobre as dificuldades inerentes à aplicação dos conhecimentos psicanalíticos no domínio pedagógico. Trata-se de duas práticas diferentes e separadas. Mesmo noções que vêm da prática da psicoterapia analítica, quando são aplicadas à educação sofrem facilmente distorções e mutações. É o caso, por exemplo, da noção de *transfert* que, colocada ao serviço de uma perspectiva pedagógica, deixa o campo psicanalítico passando a funcionar como noção psicológica.

Esta questão coloca como desafio (J.C. Filloux, 1987) a necessidade de a relação Psicanálise - Educação deixar de ser olhada como um dilema a ser ultrapassado. Quando os psicanalistas pretendem legislar sobre a Pedagogia em nome do saber analítico, cessam de ser analistas e assumem-se como super-educadores, super-egos dos educadores e professores que irão falar em nome de uma ordem normativa. A história do movimento da Pedagogia psicanalítica parece mostrá-lo, assim como testemunha que a Psicanálise não pode vir preencher a falta de saber e a falta de poder dos pedagogos, sem perder a sua especificidade.

2.3. O Problema da Aplicação da Psicanálise à Educação

A discussão acerca da relação da Psicanálise com a Educação não se esgota, no entanto, na identificação do lugar que uma e outra ocupam e a forma como se relacionam. É a própria noção de aplicação que pode ser questionada.

J.C. Filloux (1987) defende que a problemática das relações entre os dois domínios, ao ser posta em termos de aplicação se torna

inevitavelmente equívoca uma vez que a noção de aplicação pode assumir diferentes sentidos. Distingue duas grandes categorias em que tal acontece:

A primeira, refere-se à inspiração de uma prática (a educativa) pela extensão de um saber ou de um modelo (psicanalítico). Trata-se de transpor o modelo da cura analítica para o da relação educativa, ou então de inspirar a prática pedagógica pelo saber psicanalítico. Este é o sentido mais corrente quando se fala da aplicação da Psicanálise à educação.

No entanto, outra categoria de relação aponta para a utilização do saber analítico ao serviço da exploração do campo pedagógico, no sentido da produção de mais conhecimento sobre este e ainda o "ser analista" no próprio acto de investigação e escuta do que se passa nesse campo. Esta será também uma "aplicação", mas no sentido de uma leitura ou decifração, uma visão do real pedagógico que tem em conta o inconsciente.

Estas duas categorias de utilização da Psicanálise no campo pedagógico visam resultados diferentes: a primeira, a inspiração imediata de uma prática; a segunda uma leitura por referência a um saber.

A contribuição de Mosconi (1986) para esta questão da aplicação da Psicanálise à educação é deveras importante. Distingue sentidos diferentes de aplicação: ciência aplicada e aplicação técnica de uma ciência a uma prática.

A ciência aplicada consiste na aplicação de uma teoria mais genérica a um novo objecto. Não se trata de um saber técnico, mas sim teórico, "de dizer o que o real é, e não como ele deve ser ou como se deve transformá-lo" (*idem*: 74).

Por outro lado, a aplicação técnica consiste na aplicação dos conhecimentos científicos a uma prática. Neste caso, a aplicação da Psicanálise à Educação pressupõe que se pode encontrar na teoria Psicanalítica um saber que pode esclarecer as práticas educativas e de ensino com vista à sua transformação.

Quando Millot (1987) entende que a teoria psicanalítica não é concludente no que se refere à educação e Baietto (1982) diz que ensinar não pode ser uma actividade baseada numa teoria ou doutrina, ambos estão, afinal, a denunciar a ilusão de deduzir directamente regras práticas de uma teoria. Assumem que a prática se retira directamente de um saber prático e permitem esclarecer a diferença entre técnica e prática (Gillet, 1987).

Qual então a natureza dessa teoria psicanalítica adequada para construir um saber prático pedagógico ? Até aqui supôs-se ser a metapsicologia de Freud mas "on peut donc supposer que la condition pour que la psychanalyse puisse s'appliquer aux pratiques éducatives, c'est q'un effort de conceptualisation et de théorisation soit fait par rapport aux pratiques pédagogiques semblable à celui que Freud a fait par rapport à la pratique de la cure. Ainsi l'absence de savoir pratique inspiré de la psychanalyse s'expliquerait non pas par une impossibilité radicale mais par l'absence, qu'on peut supposer provisoire d'une théorisation inspirée de la psychanalyse et prenant pour object les pratiques pédagogiques" (Mosconi, 1986: 77).¹¹

11- É de retomar, a este propósito, a opinião, já referida, de Cifali (1982) acerca da hipótese sobre Freud ter trabalhado nesse sentido, bem como a de Pereira (1991) relativamente ao futuro.

O reconhecimento da Psicanálise aplicada à Educação como "ciência aplicada" só é possível, segundo Mosconi, com a condição de que a teoria psicanalítica não seja tornada numa teoria mestra, isto é, como um conjunto de certezas dogmáticas que a educação, como campo de aplicação, não terá outra função senão confirmar. Se o investigador, senhor de uma perspectiva psicanalítica, se contenta em pedir à educação uma validação da sua teoria, arrisca-se a cair numa posição narcísica e ilusória.

Mosconi (1986) mostra que a teoria psicanalítica só pode ser criadora dum saber novo se aceitar ser alterada e alteradora. Ao ser deslocada do campo da cura para o das práticas educativas, ao mesmo tempo que faz surgir questões novas é ela própria modificada pelo seu objecto. Será pois possível afirmar que há lugar para uma Psicanálise aplicada à educação como ciência aplicada (Filloux, 1987; Baietto, 1982). A condição prévia dessa aplicação é a clara elucidação teórica do campo das práticas educativas e de ensino: "car seules des connaissances en psychanalyse de l'éducation pourront fournir aux pratiques éducatives et enseignantes les données permettant de constituer dans ce domaine un savoir pratique" (Mosconi, 1986: 77)

Em vez de uma Pedagogia psicanalítica poderemos, talvez, falar em Psicanálise da Educação e/ou Psicanálise da relação educativa .

Põe-se então a questão de quem pode fazer essa aplicação. Mosconi (*idem*) responde que da mesma maneira que o saber metapsicológico não chega para fazer o psicanalista (prático) mas tem de ter a sua origem no saber interior que o analista constrói no espaço da sua própria cura, a aquisição de um saber sobre a prática educativa só tem lugar numa busca pessoal de saber e de simbolização que se origina num verdadeiro

desejo de saber sobre si próprio e a sua prática.

Resta ainda uma outra questão, que é a de saber a quem pertence constituir o saber teórico. A resposta de Mosconi (*idem*) é que, da mesma maneira que os psicanalistas não deixam a outros a tarefa de teorizar sobre a experiência de cura, também os pedagogos não devem abdicar do esforço de elucidação teórica do seu campo. O mesmo autor sustenta duas condições para que os educadores possam fazer da Psicanálise uma ciência aplicada às práticas educativas e de ensino: terem uma experiência pessoal dessas práticas e uma análise individual que permita uma apropriação autêntica do saber e do poder de interpretação psicanalítica. Aos pedagogos competirá ter a teoria da sua própria prática, tanto no sentido de saber prático como de saber teórico. Neste mesmo sentido vai a posição, mais extrema, de Gillet (1987).

Por outro lado, na aplicação técnica é a prática que comanda. Ali, a Psicanálise, de "mestra" deve tornar-se serva. Enquanto na prática analítica é a Psicanálise que comanda, na prática pedagógica não é a Psicanálise que comanda, nem como prática nem como teoria científica; é a própria prática com os seus fins.

2.3.1. Orientação Psicopedagógica, Psicoterapêutica e Institucional

De um ponto de vista da produção científica e da investigação, as relações entre a Psicanálise e a Pedagogia, a partir da II Guerra Mundial, vão organizar-se, segundo J.C. Filloux (1987), em torno de três grandes linhas orientadoras: uma mais psicopedagógica, outra mais psicoterapêutica e uma terceira de carácter preponderantemente institucional.

A orientação psicopedagógica tem essencialmente a ver com a utilização do conhecimento psicanalítico no contexto da acção pedagógica do professor. É herdeira directa da posição de crítica e contestação aos métodos da pedagogia tradicional que caracterizou os primeiras relações da Psicanálise com a educação. Daí que se preocupe essencialmente com as formas e métodos da prática educativa e com o desenvolvimento de métodos pedagógicos adequados a partir da informação psicanalítica. Anna Freud (1956) havia já apontado para a importância desta via ao sintetizar os contributos da teoria psicanalítica em três dimensões:

- a crítica aos métodos da pedagogia tradicional,
- a ampliação do conhecimento do professor acerca do ser humano aumentando a sua capacidade de compreender a complexidade das relações da criança e do educador e,
- finalmente, e noutro sentido, o levar ao reconhecimento do uso da análise como método de tratamento para as crianças que precisam de corrigir os efeitos educativos nocivos.

Baudouin (1964) acentua a importância do professor compreender melhor a barreira que separa os aspectos conscientes e inconscientes. Ao ajudar o professor nessa tarefa, o saber psicanalítico torna-se assim em auxiliar precioso da Pedagogia. O autor enuncia como princípios directores desta prática pedagógica psicanalítica a mobilização de energia por parte do professor, o equilíbrio entre liberdade e restrição na sua relação com o aluno, o desenvolvimento de acções destinadas a favorecer a sublimação e a valorização positiva da imaginação e do sonho. O saber psicanalítico é assumido como um precioso auxiliar da Pedagogia, sem se substituir a ela, mas permitindo-lhe evitar erros.

Na mesma linha, Meng (1961) dá uma perspectiva de compreensão do lugar das punições e dos castigos. Alerta sobre as motivações profundas das sanções. Propõe uma “higiene mental” do professor, uma vez que a restrição e a liberdade são problemas do educador e não da educação.

Schramm (1968) defende que a função dos educadores face aos alunos é facilitar a sublimação em vez de os “encurrular” no recalçamento. Propõe uma tipologia psicanalítica do educador, segundo a predominância de traços típicos da personalidade: anal ou obsessiva, fálica ou histérica, oral ou depressiva e narcísica.

Susan Isaacs (Phillips, 1977) vê a aplicação dos contributos da Psicanálise à educação das crianças através do estudo da organização do pensamento infantil e do fornecer orientações claras aos professores em relação ao seu trabalho com as crianças.

O surgimento, nos Estados Unidos, em 1945, da Revista *The Psychoanalytic Study of the Child*, vai situar-se numa zona de confluência desta orientação mais psicopedagógica com uma orientação mais terapêutica. Nesse sentido, será uma herdeira da *Revista de Pedagogia Psicanalítica*, embora dela difira substancialmente pela maior centração na investigação sobre as várias vertentes do desenvolvimento infantil, sem uma preocupação pedagógica tão imediata.

A obra de Field (Field, Cohler & Woll, 1989) é igualmente exemplo desta possibilidade de conjugação e de diálogo a partir de diferentes orientações e até de práticas profissionais diversas.

Na linha de Zulliger e das suas pequenas psicoterapias, encontramos uma orientação psicoterapêutica muito ligada à criação, em

1946, do Centro Psico-Pedagógico Claude Bernard que inicia, em França, um período novo na história das relações entre a Psicanálise e a Educação. Neste movimento sobressaem os nomes de Berge e Mauco ¹².

Berge (1974) escreve procurando dirigir-se a um público menos especializado, permitindo, dessa forma, uma maior divulgação da informação psicoterapêutica em relação às crianças com dificuldades. Pretende ajudar os pais e professores a compreender a criança e o que se passa na sua relação. Há uma aliança entre a Pedagogia e a terapia para ajudar as crianças com problemas. As dificuldades escolares são vistas como sintomas e expressão de conflitos inconscientes.

O conceito de Pedagogia Terapêutica (Neto, 1992), pretende ultrapassar a confusão inicial entre terapia e pedagogia psicanalítica, remetendo para a orientação psicopedagógica o carácter profilático e assumindo um cariz terapêutico ¹³. O conceito de Federn (1930) acerca da Pedagogia psicanalítica ia já neste sentido ao falar de uma Psicanálise ao serviço da educação.

Mauco (1967) chama a atenção para a importância do inconsciente e aponta para a necessidade de um melhor conhecimento dos fenómenos transferenciais na situação pedagógica. Realça a importância de pais e educadores terem um conhecimento do aluno, esclarecido pela

12 - O segundo Centro Psicopedagógico é criado em Estrasburgo, tendo à sua frente dois outros nomes igualmente significativos: Boutonier e Debesse.

13 - O conceito de Pedagogia Terapêutica radica na designação de Pedagogia Curativa Escolar, utilizado por Debesse como distinto das reeducações especializadas e da Psicoterapia, referindo-se inicialmente ao tratamento de crianças e adolescentes que, embora inteligentes, apresentavam maus resultados escolares e para quem a Psicoterapia não seria útil (Neto, 1992)

Psicanálise, da sexualidade infantil, do complexo de Édipo e do seu impacto na relação pedagógica.

Tem uma concepção, inspirada na Psicanálise, da relação professor-aluno, que reconhece o valor específico do quadro escolar como estruturante e em que o professor deve ajudar o aluno a controlar as suas pulsões, pondo em evidência como as qualidades do professores interferem no percurso de aprendizagem dos alunos.

O autor propõe grupos de formação para pais e para professores, a análise do comportamento destes na sala de aula e a utilização de psicodrama na sua formação. Tal proposta abre o domínio da formação de professores a outras vias que englobam a compreensão da vida mental sem passarem necessariamente pela análise pessoal defendida por alguns dos autores já referidos e, nomeadamente por Klein (Lebovici & Soulé, 1970) que o havia já sugerido quando desejou que, na escola do futuro, os educadores e os professores, não desperdiçando mais as forças numa luta vã contra os complexos da criança, mas consagrando-se ao seu desenvolvimento, pudessem beneficiar de uma análise pessoal.

Birraux (1980) liga a história da adaptação escolar em França aos Centros Médico - Pedagógicos e procura mostrar que as estruturas médico-pedagógicas que têm a ver com a inadaptação acabam por reforçar as resistências da escola à mudança.

J. C. Filloux (1987) situa também nesta linha de orientação psicoterapêutica as posições de Lebovici & Soulé (1970) e Terrier & Bigeault (1975). Os primeiros realçam a importância da pessoa do professor no modo como as crianças se separam dos objectos parentais e investem a escolaridade e trabalham sobre a relação das dificuldades escolares com as dificuldades de identificação ao pai.

Terrier & Bigeault (1975) consideram que a educação tem como fim o fortalecimento do Eu (instância mediadora entre o Id e o Super Eu) e analisam o adolescente propondo uma escola que facilite o desenvolvimento do pensamento.

Numa linha de orientação institucional, encontram-se os textos que têm em vista a instauração de uma Pedagogia psicanalítica no quadro do sistema institucional, social e político no qual ela própria se situa ou deveria situar.

J.C.Filloux (1987) coloca neste grupo três intervenções principais: Oury & Vasquez, Audouard e Mendel.

Oury & Vasquez (1975) fazem uma análise crítica da situação social, da instituição escolar e do papel dos seus membros. Pretendem compreender e explicar as condições do meio escolar que permitem o desenvolvimento favorável dos seus membros. A sua finalidade é mostrar como a criança está submetida a muitas pressões simultâneas que determinam a sua evolução. De entre essas, a escola tem um papel importante na manutenção de uma certa situação social e ideológica.

Os autores referidos defendem uma pedagogia institucional ¹⁴, que na sua opinião não pode deixar de lado o contributo de Freud e põem em evidência o grupo classe. Recuperando as ideias de Zulliger, procuram uma reformulação das noções em termos de grupo educativo e terapêutico. Alertam o pedagogo para a noção de lugar, espaço psíquico na aula, lugar de encontro. O bom aproveitamento dos contributos da

14 - Lobrot, talvez o nome mais associado às correntes da Pedagogia Institucional demarca-se de Oury & Vásquez devido à não directividade destes, que considera "selvagem" (porque depende da inspiração do professor) e pela influência psicanalítica em relação à qual se diz céptico.

Psicanálise para a sala de aula passará por uma adequada formação de Professores. Os fundamentos teóricos da sua pedagogia institucional estão na escola activa de Freinet, nas teorias sobre o trabalho em equipa e nos contributos da Psicanálise. É nestes que se alicerça o carácter inovador da sua perspectiva, uma vez que vão servir para compreender as relações entre professor e alunos, esclarecer as consequências dessa relação de dependência no desenvolvimento da mente infantil e abordar o papel do professor.

Audouard defende um projecto de reorganização global da instituição educativa que conduza a uma nova forma de diálogo com os alunos. Propõe o conceito de educador, retomado por Gillet (1987) que será o educador que se inspira na escuta analítica para a sua própria atitude de escuta.

Por último, Mendel cria a sociopsicanálise como perspectiva de análise do sistema social e instrumento de uma teoria de mudança política conducente a uma revolução pedagógica.

2.3.2. Críticas e Limites

A aplicação da Psicanálise à Pedagogia, quer tome a forma de inspiração de uma prática ou de uma teoria pedagógica, levanta críticas e questões a vários níveis (Filloux, 1987).

A primeira, suscitada por Bigeault & Terrier (1987) tem a ver com o carácter subversivo da Psicanálise que se opõe ao carácter adaptativo da educação. Ao nível do paralelismo entre a função do psicanalista e do professor há a mesma oposição: enquanto o psicanalista segue o cliente, o professor precede o aluno, impondo-lhe normas de

desenvolvimento, saber e aprendizagem. A posição do educador comporta sempre uma imposição ligada ao seu desejo de educar. Trata-se, assim, de duas perspectivas irreduzíveis e de uma diferença radical entre o modelo da cura e o modelo do ensino.

A segunda crítica, tendo em conta a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil trazido pela Psicanálise, está em saber o que fazer com esse conhecimento. A posição normativa de Bettelheim (1969/1973) é de que a finalidade da educação é "uma personalidade em que, ao mesmo tempo, o id e o super eu estejam subordinados à realidade do eu" (Filloux, 1987: 127). Trata-se de passar a criança do nível da expressão do Id para o da realização do Eu. É também o problema das relações entre a sublimação e a idealização (Milot, 1979). Freud fala da importância da sublimação das pulsões para fins intelectuais e sociais (evitando a sua repressão violenta) mas a educação implica sempre um Ideal do Eu que se funda sobre o recalçamento. É, pois, um problema teórico, que confronta o discurso analítico com a natureza do pedagógico.

Filloux (1987: 128) identifica o terceiro perigo dizendo que "un des risques majeurs d'une application directe du savoir analytique à la pratique pédagogique réside dans le danger de réifier ce savoir, d'en faire un corpus théorique qui serait une sorte de paradigme clos, sur lequel il y aurait un consensus figé: Savoir (avec une majuscule) qui serait dès lors un savoir mort, non seulement puisqu'il est saisi en dehors de son usage dans la cure, mais plus encore parce que devenant une sorte d'idéologie de couverture ou de justification."

Por outro lado ainda, não é certo que as pedagogias que se dizem psicanalíticas, ou de inspiração analítica, estejam a fazer bom uso desse

saber. Poderão mesmo estar a deturpá-lo e a subvertê-lo. Terrier & Bigeault (1975) chamam precisamente a atenção para o que designam por infiltrações desviantes, ou seja, ideias que, vindas da Psicanálise, não penetram verdadeiramente o saber pedagógico. Será o caso, na sua perspectiva, de certas formulações das pedagogias não-directivas ou da pedagogia institucional. Trata-se de ideias pretensamente fundadas na Psicanálise e que, por exemplo, apresentam a ausência de educação como algo bom, conduzindo à educação permissiva, à hipervalorização dos discursos sobre a educação ou ainda àquilo que os autores consideram como o “veneno subtil” de considerar a educação como a Psicanálise dos pobres.

Permanecem, no entanto, em aberto alguns aspectos que apontam para a necessidade de uma utilização fecunda do saber psicanalítico no campo pedagógico.

O primeiro é o pedido que os actores do campo pedagógico fazem ao saber analítico. Trata-se de um pedido de ajuda, de esclarecimento e de informação que é formulado por pais, educadores e responsáveis educativos. É um pedido por vezes mal formulado ou ambivalente no que se refere ao rumo a tomar, oscilando entre a intervenção terapêutica e a pedagógica. Frequentemente as escolas solicitam aos psicólogos, e mesmo aos médicos, que intervenham sobre situações educativas de forma tal que demonstra grande ambiguidade. Muitos desses pedidos são no sentido de que tratem dos casos, turmas ou grupos de alunos numa perspectiva terapêutica como se nada mais, de pedagógico, houvesse a fazer.

Outro aspecto importante é que a Psicanálise propõe e possibilita a abordagem de problemas que a Pedagogia nunca coloca. Isso cria a

possibilidade de que a leitura do campo pedagógico e educativo feito pela Psicanálise e a própria compreensão que o professor formula de si nesse contexto, o possam levar a interrogar-se sobre a sua prática, colocando-se numa posição criativa, de investigação e mudança.

Um terceiro aspecto que aponta para a utilização do saber psicanalítico refere-se à formação dos professores. O alargamento do conhecimento sobre o campo pedagógico proporcionado pelo modelo analítico leva necessariamente ao questionamento das dimensões que podem e devem integrar a formação dos educadores. Em termos de objectivos e de conteúdos conduz inevitavelmente a uma outra forma de conhecer sobre si próprio e o outro. No que se refere às metodologias, permite encontrar formas novas de sensibilização, tanto para os processos inconscientes como para a compreensão do desejo, da motivação, do surgimento do inesperado e da mudança, ou de um outro modo de funcionamento na relação com os alunos, a escola e si próprio, no seguimento de pistas já há muito formuladas em que, por exemplo, o grupo surge como método e contexto de formação (Mauco, 1967; Postic, 1976; Field, 1989b; Abraham, 1986; Machado & Franco, 1994).

Fica claro como a natureza do pedagógico não permite ao pedagogo trabalhar analiticamente na sua prática. Para isso, terá de se socorrer do psicanalista ou do psicoterapeuta infantil. A aliança entre Pedagogia e Psicanálise encontra-se, pois, deslocada em relação às ambições originais e avança para novos rumos. É a renúncia a "une alliance idéal entre psychanalyse et pédagogie et invite au deuil de l'enfant imaginaire de cette alliance - l'educateur psicanalitique." (Filloux, 1989: 62).

Aquele que, no nosso país, mais contribuiu para a reflexão sobre a

Educação a partir da Psicanálise, João dos Santos (1982: 24) defende que “a teoria e a prática psicanalítica podem interpretar os fenómenos educativos, mas não orientá-los. As teorias estranhas à pedagogia não devem, não podem inspirar a práxis educativa”.

A contribuição da Psicanálise para a Pedagogia permanece como utilização do saber analítico para a exploração do campo pedagógico no sentido da produção de mais conhecimento sobre este e como atitude de análise e investigação na multidimensionalidade desse campo. É, também, a leitura do acto educativo e do campo pedagógico tendo como referência o saber psicanalítico aplicado à investigação.

Gillet (1987) acrescenta ainda que a Psicanálise só pode ser pedagogicamente útil através da formação de pedagogos que sejam permeáveis ao saber do seu próprio inconsciente e nunca pela utilização dos enunciados psicanalíticos tomados, de forma dogmática, como prescrição.



3. Uma Abordagem Psicanalítica do Campo Pedagógico

3.1. O Campo Pedagógico

O campo pedagógico é o espaço onde professor e aluno se posicionam numa relação comum com o saber (J.C. Filloux, 1987) e em permanente interacção. É sobre ele que as Ciências da Educação se debruçam, tornando-o objecto de investigação e produção de conhecimento a partir dos saberes e métodos que lhes são próprios.

A Psicanálise, como corpo de conhecimento e como abordagem específica, deve ser entendida como um instrumento de investigação neste campo. Trata-se da utilização de um tipo de exploração e investigação que é própria de um sector a outro sector do saber, no sentido de uma ciência aplicada. A nível epistemológico podemos retomar a perspectiva de Mosconi (1986) já anteriormente apresentada, para dizer que estamos na presença da elaboração de uma ciência aplicada e não mais da aplicação técnica de uma ciência a uma prática. Encontramo-nos agora no domínio da investigação fundamental, na medida em que não se trata estritamente de "aplicação" de uma teoria ou modelo mas da "utilização" do tipo de exploração da realidade que é própria de um sector a outro sector.

Trata-se de desenvolver uma visão dinâmica da educação. Field (1989b) define esta perspectiva psicodinâmica como assentando basicamente no assumir que a vida é determinada por interacções complexas entre múltiplas forças motivacionais, conscientes ou inconscientes, que podem agir em concordância ou em conflito.

Os textos que fazem a abordagem analítica desta ou daquela região

do campo pedagógico só surgiram em meados dos anos 70. A partir daí são aprofundadamente questionadas, numa perspectiva analítica, as relações professor-aluno, a instituição pedagógica e o que é ser professor. Tais textos apresentam-se como trabalho interpretativo das dimensões intrapsíquicas e inconscientes na Pedagogia, a partir da observação de classes e das práticas pedagógicas, da análise de textos de pedagogos ou de relatórios de entrevistas com parceiros do processo educativo (Filloux, 1987).

As abordagens psicanalíticas do campo pedagógico são múltiplas. A par com as contribuições clássicas assentes sobre a teoria dos instintos, temos também as das teorias sobre o desenvolvimento das relações objectais e sobre o desenvolvimento do *self*.

Pine (1989) identifica quatro perspectivas da vida intrapsíquica, que designa por Psicologias da Psicanálise, que diferem entre si quanto à compreensão da motivação e na forma como descrevem a organização da personalidade no decurso do desenvolvimento. A primeira é uma Psicologia pulsional, organizada em redor dos instintos e da noção de conflito. A segunda é uma Psicologia das relações objectais, que realça a importância das experiências precoces vividas pela criança. A terceira é a Psicologia do *Self* que acentua o sentido do Eu e as noções de diferenciação, continuidade e coesão, e, por último, a Psicologia do Eu, que enfatiza a capacidade de adaptação e defesa.

Todas estas perspectivas de compreensão psicológica do indivíduo se preocupam em abordar o desenvolvimento e a aprendizagem. O aprender é visto como mudança no desenvolvimento ao nível das estruturas internas e das experiências do indivíduo e a educação pode ser entendida, como dizia Bernfeld (1925), como uma resposta da

sociedade aos dados do desenvolvimento.

A abordagem psicanalítica tem uma preocupação peculiar com os aspectos subjectivos do acto de aprender, com a experiência pessoal e subjectiva que este pressupõe, da mesma forma que valoriza o papel do afecto nessa aprendizagem. Preocupa-se ainda em clarificar a importância fulcral das relações interpessoais em qualquer aprendizagem.

É na articulação destas preocupações que encontramos os contributos mais significativos para o esclarecimento da situação educativa.

O que é aprendido não depende apenas do conhecimento que o professor possui e procura transmitir, nem daquilo que efectivamente transmite quanto a um domínio do saber, mas também das experiências e atitudes que estudantes e professores trazem para a sua relação com uma dada matéria, bem como para a sua relação mútua, incluindo os sentimentos que são activados no processo. A perspectiva psicanalítica enfatiza " the relational contexts of learning and provide the conceptual and technical tools for understanding the latent meanings and intents behind overt behavior... The psychoanalysis, with its traditional emphasis on the role of motive, meaning and affect on the learning process contributes an added dimension as well as a balancing perspective to the deeply entrenched educational emphasis on cognitive functioning and subject matter mastery in the teaching-learning process." (Field, Cohler & Wool, 1989: 967)

Não é intenção da Psicanálise dar as soluções e panaceias para todos os problemas da Pedagogia ou fornecer novos métodos pedagógicos. A investigação psicanalítica torna-se em instrumento

criador de reflexão e saber sobre temas que, embora se liguem com o desenvolvimento da criança e do adolescente, vão muito além e constituem a especificidade dos lugares e actores das práticas educativas: o grupo classe, a escola, o professor (na sua relação consigo próprio, os alunos, o saber e a sua formação) os saberes e as aprendizagens.

Apesar de, para o presente trabalho, nos interessarem especificamente os temas referentes ao professor, não é possível deixar de começar por algumas referências, ainda que breves, sobre alguns contributos significativos dos trabalhos sobre as restantes áreas.

3.2. O Grupo - Classe

Na sequência da perspectiva pioneira de Zulliger, alguns autores têm procurado valorizar o papel do grupo na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Daí resulta um conjunto de trabalhos centrados na classe como grupo.

Fritz Redl (1942) define uma tipologia das relações entre o professor e o aluno no quadro do grupo-classe.

Grossman (1969) situa os processos de transferência e identificação no quadro da classe.

Kaës (1973 e 1976) e Anzieu (1975) mostram como o grupo favorece condutas regressivas.

Field (1989) evidencia como os contributos de Winnicott, nomeadamente o conceito de *holding environment*, trouxeram uma nova perspectiva para os processos ligados com a formação, coesão e fragmentação do grupo, que têm a ver com o que se passa na classe. O

holding environment, constituído pela classe, pode funcionar como contentor da ansiedade durante a aprendizagem e como estrutura e sistema de suporte para os alunos.

Kohut (Field, 1989) fala de *group self*, que funciona como *self-object* para cada membro, contendo e mediando as tensões e ansiedades do próprio processo de aprendizagem .

Baietto (1982) afirma que a classe é terapêutica para o professor e o grupo tem um "poder revelador".

Pajak (1982) identifica na turma, enquanto grupo, funções de espelho e idealização. Tal como a mãe permite a existência do Eu infantil através da sua função de espelho e idealização, o grupo-turma desempenha funções similares.

3.3. A Relação com as Disciplinas e o Currículo

Se, como diz Cifalli (1982), para a Psicanálise há outra lógica para além da inteligência e se os números e as letras não escapam ao inconsciente, qualquer matéria ensinada ocupa uma posição particular na vida fantasmática do ser humano e um lugar susceptível de dinamizar ou inibir a sua relação de objecto com o saber.

Daí que as primeiras formulações psicanalíticas coloquem a ênfase no valor simbólico dos assuntos estudados, especialmente no que se refere às dificuldades sentidas pelos alunos e que foram relacionadas com o carácter simbólico dessa área de saber. Lebovici & Solé (1970) identificam um vasto conjunto de autores (M. Klein, K. Abraham, Fenichel) que quiseram estudar as bases dinâmicas que tornam

possíveis algumas aprendizagens particulares.

J. C. Filloux (1987) indicia esta área de investigação como das mais proveitosas, indicando estarem em curso investigações sobre a relação psíquica do sujeito com a disciplina a aprender, nomeadamente a história (com a problemática da filiação e da origem), as línguas e a matemática (como objecto de angústia ou de defesa contra a angústia)

Todas estas contribuições apontam, também, para um "uso" da Psicanálise mais do que para uma aplicação.

Uma segunda via profícua neste domínio de aplicação do conhecimento psicanalítico aos conteúdos do ensino é a que Field (1989) identifica como currículo escondido ou subjectivo, conceito hoje popularizado nos textos sobre educação.

O conhecimento e as competências são vistos na sua relação com o desenvolvimento das pessoas e como instrumentos que o indivíduo pode usar na sua própria aprendizagem e busca de sentido, mais do que como fim em si mesmos. O conhecimento nasce no contexto da relação dinâmica entre professor e aluno e, por isso, é constituído pelas respectivas intenções, interpretações e experiências subjectivas. Assim, nem sempre os conteúdos identificados nos programas escolares são os de facto aprendidos, nem a forma como são aprendidos corresponde aos objectivos e forma como foram ensinados. Por isso, uma perspectiva psicanalítica considera o modo como os estudantes experienciam o processo ensino - aprendizagem e para a influência do sentido e intenções nas suas percepções e nas respostas aos materiais de instrução. Daí a grande importância atribuída ao currículo escondido na aprendizagem dos alunos.

Bernfeld (Cifali & Moll, 1985: 101) afirma "la didactique croit en

outre qu'il existe dans la psyché de l'enfant une zone bien distincte consacrée à la lecture, à l'écriture, au calcul, aux travaux manuels et à la moral; elle étudie les phénomènes dont cette zone est le siège, et tient pour des lois psychologiques les règles qu'elle constate. Ce faisant, elle ne voit rien de la vie même de l'enfant, de ses pulsions, de ses désirs, de son idéal, rien de ses plaisirs, et rien de sa haine de tout ce qui est enseignement".

No mesmo sentido vão as palavras de J. Filloux (Kaye & Rogers, 1973:5): "Ao dizerem que o bom professor é aquele que pode facilmente recorrer a este ou aquele método e que sabe qual convém melhor com aqueles alunos em tal ou tais circunstância, Kay & Rogers põem a hipótese que a mobilidade do professor ou o seu imobilismo são mais da ordem de um querer metodológico do que submetidos ao jogo das determinantes institucionais do papel do professor, é daqui que se pode afirmar a possibilidade de integração de uma pedagogia nova".

3.4. O Professor

Sendo a situação educativa intrinsecamente relacional, o professor participa nela carregado de significados. Para além dos conteúdos ou das matérias ligadas ao saber, o professor, enquanto pessoa, na sua subjectividade (vivida intersubjectivamente na relação com os alunos e a escola) torna-se objecto de estudo e investigação.

Como indivíduo, traz consigo para a situação educativa a sua personalidade, história pessoal, temperamento, pensamento e afectos. O seu próprio desejo de ensinar e a sua escolha da profissão docente radicam nesta história pessoal, tanto quanto o tipo de relação que vai

estabelecer com os alunos.

3.4.1. A Escolha Vocacional - O Desejo de Saber e o Desejo de Ensinar

A escolha da profissão de professor ou educador, como qualquer outra, transporta em si significados. Como vimos através das palavras de Behn-Eschenburg (1934/1985) há sempre, à semelhança do que acontecerá nas outras profissões, uma ligação íntima entre o desejo de se tornar educador e a história pessoal. Este desejo está directamente ligado ao percurso de vida de cada um. Nesta perspectiva, a decisão de ser professor radica em razões que escapam ao próprio indivíduo e, por isso, o autor define aquele que aspira a ser educador como um adulto que sabe pouco sobre si mesmo, que tem a intenção de agir sobre um objecto que não conhece e que, querendo ocupar-se de crianças, ignora tudo sobre as suas reais necessidades .

Mauco (1967) relaciona a escolha de ser professor com o facto da criança continuar a ser um símbolo carregado de ressonâncias afectivas no inconsciente do adulto. "Ela atrai inconscientemente aquele que se conserva ligado à sua própria infância: suscita o sadismo pela sua fraqueza e o autoritarismo pela sua passividade; solicita a libido pela sua necessidade de ternura e a ansiedade pela sua falta de domínio das pulsões" (Mauco,1967: 128). Isto leva a que a escolha da profissão seja em grande medida orientada pelos desejos inconscientes do professor: "um para continuar no mundo da infância e fugir da realidade dos adultos. Um outro procura a afirmação mais fácil de si mesmo. Aquele outro obedece a tendências homossexuais ou sádicas inconscientes. Alguns obedecem ao desejo de desempenhar o papel de pai, e outros ao

desejo de compensar um ciúme fraterno recalçado" (*ibidem*).

Birraux (1980) faz notar que há na escolha da profissão (para além de factores económicos, culturais e sociais) uma identificação à imagem dos seus próprios mestres e um desejo de a reproduzir. "L'école, à cause de son histoire, fonctionne fantasmaticquement dans un registre de toute-puissance et évacue ce qui pourrait menacer l'équilibre ainsi réalisé" (Birraux, 1980: 97). Ser professor é conjurar o medo de se tornar adulto reencontrando a infância.

Kaës (Kaës & Anzieu, 1973) acentuando mais o desejo de ensinar, defende que o fantasma de formar é, nas suas formas mais puras, um fantasma de onnipotência e imortalidade, cuja outra face são a destruição, a angústia e a culpabilidade.

Octave Mannoni (1970) sobre esta relação entre o desejo de saber e o desejo de ensinar, realça que o desejo de saber do aluno é paradoxalmente deslocado pelo desejo ambíguo, por parte do professor, de que ele saiba. O seu desejo de saber é como que raptado. Como é suposto que o aluno deseje saber o que o professor quer que ele saiba, temos novamente a questão da onnipotência do mestre. Daí que, comparando a aprendizagem escolar com a aprendizagem através da análise, o autor distinga, em termos do papel da formação, entre a informação sobre a Psicanálise e a aprendizagem feita no decurso da análise. Nesta, o instrumento é o *transfert* e não há comunicação de saber. O saber analítico não é essencialmente um saber sobre o inconsciente, mas um saber onde o inconsciente tem a sua parte e cumpre a sua função.

Ekstein (1989) sintetiza o percurso daquele que decide tornar-se professor como um percurso que vai do amor de aprender ao amor de

ensinar. Considera que a formação de professores é uma verdadeira tarefa psicológica, tanto para o formador que ajuda os professores como para estes que durante a sua carreira passam através de fases complexas de desenvolvimento.

Numa primeira fase da sua formação, o professor vai desenvolver transferências que devem ser compreendidas. Nesta fase, a identificação com o aluno e com o papel de aprendiz, pode tornar-se num obstáculo que o professor pode ter dificuldade em ultrapassar. Identificando-se com a criança, permanece na sua luta contra a identificação com o mundo adulto, o que é um obstáculo ao seu processo de construção da identidade. No entanto, essa luta contra a identificação pode ser importante durante as primeiras fases da aprendizagem, possibilitando a construção de uma identidade positiva.

Numa segunda fase, correspondendo à entrada na profissão, a aprendizagem intelectual vai ter de se transformar em capacidade de ensino. Ekstein defende que o professor vai então passar pelas mesmas fases que a criança percorre na sua relação com a aprendizagem escolar, que vai do aprender para ter amor (dos professores e dos pais) ao amor pelo aprender. O professor ensina primeiramente para obter amor, que no caso da criança é o que vem dos pais e aqui é o dos professores, supervisores, directores, colegas, família, etc. Só depois se evidenciará o verdadeiro amor por ensinar. O amor por aprender e o amor por ensinar são apenas os dois lados do mesmo *self* multifacetado do professor.

Abraham (1984b) coloca a hipótese da elevada taxa de perturbações da saúde mental entre os professores ser devida à escolha profissional de indivíduos que procuram na profissão docente um meio protegido, favorável à manutenção dos seus conflitos infantis não

resolvidos. Vai buscar a Schraml a indicação das motivações inconscientes que podem levar à escolha da profissão, mas também podem suscitar as referidas perturbações: conflitos de autoridade não resolvidos provindos da sua própria infância que poderão levar o professor, por identificação com o pai, a encerrar os seus alunos num sistema de ordens e proibições; motivações relacionadas com a agressividade, em que a escolha da profissão é feita a partir da recusa massiva das pulsões agressivas, beneficiando de maior protecção face aos problemas de rivalidade e agressividade com indivíduos da mesma idade e permitindo-lhe, por outro lado, descarregar a sua agressividade sobre a criança sob a capa de medidas pedagógicas necessárias ao processo de ensino; e tendências homossexuais inconscientes, motivação que poderia ser satisfeita pela possibilidade de uma relação de proximidade com as crianças e adolescentes.

A mesma autora defende (Abraham, 1986) que o "Eu autêntico" deve ser o cerne da motivação que conduz o professor à profissão, dando-lhe o sentimento de existir realmente no seu corpo e a segurança da diferenciação, permanência e autenticidade.

3.4.2. O Professor Perante a sua Própria Infância

O professor perante o aluno transporta-se a si próprio enquanto história pessoal da sua infância reorganizada pelo tempo e pelas experiências, confrontando-se com tudo aquilo que a própria criança lhe suscita. Cifalli & Moll (1985) mostram que o educador face à criança, é também a criança que foi e que tem idealizada e recalçada. Por isso, ao agir, fá-lo em função das suas necessidades pulsionais, embora possa

justificar o seu modo de agir através de racionalizações que pretendem que o faz tendo como objectivo o interesse da criança.

Fromm-Reichmann (1930/1985) havia já chamado a atenção para este risco de o educador mascarar as suas pulsões inconscientes por detrás de medidas pedagógicas que podem parecer perfeitamente aceitáveis e que ele pensa tomar em função e para o bem da criança.

Esta criança recalcada dentro do professor constitui, para Hameline (1972), uma característica específica da profissão de professor: um retorno à infância. O professor perante o aluno, confrontando-se com a criança recalcada em si, faz uma "regressão sublimada" com ajustamento das respostas ao universo infantil, ou, caso contrário, pode radicalizar as suas atitudes defensivas.

Na medida em que a relação com os alunos faz surgir, ao nível inconsciente, os conflitos edipianos com os seus próprios pais, ou, mais profundamente, os fantasmas pré-edipianos da onnipotência infantil, assim o professor se situará perante as suas pulsões mais primitivas. A organização defensiva da escola tem por isso, para Furstenau (1972), uma função de protecção contra este risco de transbordar pulsional. Daí que certas medidas pedagógicas, por vezes insistentemente reivindicadas e defendidas, acabem por esbarrar com enorme resistência quando, finalmente, chega o momento de serem postas em prática.

No entanto, como sublinha J.C. Filloux (1987), os rituais escolares (horários, testes, exames) não fazem mais do que "sequestrar" parcialmente as pulsões que aí se fixam e satisfazem. Permitem particularmente a mobilização de um certo tipo de agressividade e dão ao ensino o sentido de um presente ou de uma punição. Querendo derrotar as pulsões, os rituais escolares dão ao professor a oportunidade

de exercer um poder em que se exprime a necessidade arcaica de onnipotência.

Reich (1926/1985) havia já ligado esta actividade pulsional com a ideia de compulsão para educar, dizendo que esta não se manifesta apenas no facto de o educador impor frustrações inúteis, mas pode reconhecer-se também na maneira como se faz a necessária inibição das pulsões. Estas, ou são reprimidas desde o início com grande severidade, ou deixa-se que se desenvolvam plenamente. A tarefa educativa, desde o nascimento, consistirá em favorecer o desenvolvimento das pulsões e em seguida impor, progressivamente, a frustração. Isto leva-o a ter uma perspectiva de educação menos interventiva, defendendo a maior abstenção possível no que se refere às medidas educativas.

Mauco (1967) realça a importância da maturidade afectiva do professor. É ela que permite à criança os mecanismos de identificação e investimento emocional, sem os quais não pode haver interesse, actividade escolar, ou comunicação interpessoal construtiva. A partir de um inquérito acerca das características do professor descrito como simpático em contraposição ao professor antipático, mostra-se que o primeiro se caracteriza por uma disponibilidade afectiva positiva e por um manifesto interesse pelos alunos e pelo seu trabalho. É a possibilidade de identificação com este professor simpático, o bom professor, definido pela sua disponibilidade afectiva, que exprime o desejo de crescer que é fundamental para o aluno. Assim, a maturidade do professor e o desenvolvimento do aluno ficam intimamente ligados.

O contributo de Salzberg-Witenberg (1990) para esta questão funda-se na observação de como as primeiras experiências de vida permanecem na mente mesmo sem ser sob a forma de recordações mas

como estados corporais, emocionais ou fantasmas. Cada nova situação vai evocar esses sentimentos iniciais. Os medos infantis não podem assim ser ignorados, porquanto são reacendidos perante qualquer situação nova que implique um novo começo. Na situação relacional de ensino, tais medos estão presentes na vulnerabilidade do professor perante uma nova classe, levando-o a precisar de algum tipo de suporte. As ansiedades infantis são reanimadas pela classe. Tal forma de ansiedade tem a ver com o que o autor designa por capacidade de estar num "estado de não saber", que é uma condição necessária para o aprender e o descobrir. O professor demasiado assustado para se permitir estar suficientemente aberto a uma nova experiência emocional, fecha-se, também, à percepção de qualquer coisa diferente, à descoberta e produção de algo novo. Pelo contrário, o professor que não rigidifica o seu pensamento e afectos, paga o preço de se sentir desamparado, confuso perante o medo do desconhecido, de estar, ao fim e ao cabo, uma vez mais no estado de principiar, no tal "estado de não saber".

Estes sentimentos ligados à infância do próprio professor vão manifestar-se na maneira como ele se pode sentir confuso, perdido e assustado, bem como na esperança ou no medo em relação às pessoas com autoridade ou aos membros do grupo.

3.5. As Relações Professor - Aluno

3.5.1. Para Além da Transmissão de Conhecimentos

Um dos maiores contributos da Psicanálise terá sido, ao nível da análise da situação pedagógica, permitir uma nova abordagem da relação

entre professor e aluno.

A situação educativa é, por definição, interpessoal; professor e aluno estão presentes "na plenitude da sua subjectividade" (Field, 1989).

A relação que vão estabelecer não é apenas baseada na transmissão pretensamente neutra de informação ou de conhecimentos, nem é apenas uma relação de saber. Como sublinham Cifalli & Moll (1985) para a Psicanálise há outra lógica para além da inteligência; procura fazer a ligação entre os aspectos cognitivos e afectivos subjacentes à relação educativa. A Psicanálise veio contribuir para que fosse posta em causa a ideia simplista de uma relação entre professor e aluno assente numa troca neutra de saberes.

Ekstein (Ekstein & Motto, 1969) entronca nesta relação, entre professor e aluno, o desenvolvimento do que considera uma ligação fecunda entre a Psicanálise e a Educação baseada na "capacidade de amar e trabalhar". A capacidade para ensinar, assim como a capacidade para aprender, são uma situação particular da aptidão para "amar e trabalhar" que Freud usa como definição de saúde mental.

A relação educativa é entendida como relação de amor: a criança deseja aprender pelo seu desejo de ser aceite, recompensada e reconhecida como bom aluno. O professor deve preparar o caminho para uma relação baseada no respeito e afecto que estabelecerá as condições da situação de trabalho.

A criança identifica-se com o professor nos seus objectivos e necessidades, ao mesmo tempo que o professor precisa de se identificar com a criança e com a sua tarefa. Este é o primeiro passo do ser professor. Os passos seguintes consistem em transformar o "trabalho para o amor" em "amor pelo trabalho".

A compreensão da natureza subjectiva profunda do processo ensino-aprendizagem e do significado do contexto relacional em que ocorre, requer do professor tanto uma boa capacidade de observação empática, de comunicação e de se dar, como requer conhecimento sobre os conteúdos e métodos implicados nessa aprendizagem. "The best teacher would be one who is capable of integrating the principles of all learning modes and using them in accordance with his understanding of where a child or a group of children may be at any given moment. Such a teacher is not committed to one specific tool of teaching but can shift these tools in accordance with the needs of the child. Indeed, the best teacher needs to have a mature capacity for love. If he as a primitive capacity, his teaching is a function only of his own need to be loved and admired by the child" (Ekstein, 1989a: 89).

O contexto relacional exige por seu turno a compreensão das condições do processo ensino - aprendizagem e das posições ocupadas por professor e alunos. Daí que Field (1989a) diga, no mesmo sentido, que a visão psicodinâmica da interacção ensino - aprendizagem é contrária ao princípio, frequentemente implícito na acção educativa, segundo o qual o foco principal da Educação está na resposta que o aluno dá ao professor, expressa no seu comportamento observável, resultados escolares e outras atitudes manifestas. O que torna o ensino efectivo não é a capacidade do professor funcionar como observador imparcial e objectivo mas é, pelo contrário, a sua capacidade para se colocar em sintonia com as experiências subjectivas dos alunos e reflectir sobre as suas próprias reacções subjectivas aos comportamentos destes, individualmente ou como grupo; ou seja, a sua capacidade para assumir plenamente a intersubjectividade da interacção educativa e para

aumentar a compreensão de si próprio.

Um dos maiores contributos da Psicanálise para a compreensão do acto educativo e da relação professor aluno decorre da sua "descoberta" do inconsciente e dos aspectos inconscientes que nele estão presentes. Como já vimos, aquilo que o professor é afectiva e relacionalmente está impregnado pelos aspectos inconscientes da sua personalidade.

Nas palavras, sempre claras, de Mauco (1967: 127), "a relação professor-aluno vai depender em larga medida do que o professor é inconscientemente. Do seu grau de maturidade afectiva, das suas reacções ao comportamento inconsciente da criança, vai resultar a natureza do seu diálogo. Por isso, o diálogo educador - criança é um diálogo a 4 vozes (consciente e inconsciente). Não se trata (...) de dar à criança palavras, ordens ou saber, mas uma relação positiva que lhe facilite a aceitação do casal dos pais na relação triangular do Édipo e o reconhecimento da sua personalidade na cadeia das gerações".

3.5.2. O Significado Relacional da Aprendizagem

Lebovici & Soulé (1970) apresentam uma perspectiva assumidamente relacional para a compreensão da acção do professor e da escola. Tudo o que concerne à criança e à escola deve ser estudado nessa perspectiva relacional, porque só ela permite a compreensão da multiplicidade dos conflitos, da sua resolução e do emaranhado das motivações internas e externas.

Isto não significa que os autores não mantenham, em relação ao desenvolvimento intrapsíquico, uma posição que vai ao encontro da evolução anteriormente referida na própria obra de Freud e que

demonstra os limites da educação e do educador no desenvolvimento interno do seu aluno. Defendem que "l'incidence de la relation scolaire dans la vie de l'enfant intervient dans son conflit intrapsychique évolutif, en favorisant le déplacement vers le monde extérieur, en accroissant le plaisir du Moi capable de trouver des issues favorables à l'angoisse ou à la culpabilité, et en préparant les changements caractéristiques de la période de latence. Ce sont ces évolutions dynamiques que l'école et l'hygiène mentale doivent utiliser et protéger (Lebovici & Soulé, 1970: 501). Fazendo igualmente suas as concepções de M. Klein, prosseguem mostrando que o desejo inconsciente de satisfazer o mestre pelo seu esforço se confronta com o medo inconsciente de o alcançar, daí decorrendo o conflito insolúvel que impregna toda a inibição. Por isso a atitude do professor pode atenuar ou intensificar o conflito interior da criança, mas não modificará nada do que de essencial se refere a esse conflito. O que ele pode fazer para obter bons resultados é manifestar simpatia e compreensão, reduzindo parte da inibição que se liga à representação da pessoa de um mestre vingador.

Sobre o amor às crianças, Mauco (1967) chama, no entanto, a atenção para a acção daqueles professores que amam as crianças para satisfazer as suas próprias necessidades afectivas. Amam-nas por sedução e pelas satisfações que daí auferem. Acontece que, por vezes, a criança se deixa captar por essa solicitação e a acção educativa pode conduzir a um êxito pedagógico meramente aparente.

Janine Filloux (1974) refere-se também às interpretações relativas aos processos inconscientes que organizam as relações professor - aluno (ou grupo de alunos). Mostra como ao contrato objectivo e assimétrico (Eu estou para ensinar, vós para aprender) se substitui um outro, latente

e simétrico, fundado na aliança, no amor ao professor e na denegação da autoridade e do poder. Este novo contrato traduz-se, por parte do professor, na dádiva de saber e da sua própria pessoa e no apelo à dádiva total do aluno e à sua submissão. Assegura ao professor uma autoridade pessoal fundada no captar do desejo do aluno e do pôr em acção de invejas narcísicas. É no interior deste novo contrato que tudo se joga. O professor torna-se numa imagem ideal e idealizada de professor-pai, as relações transferenciais sobre o professor e a contra-transferência tornam-se o substrato dominante daquilo que acontece na aula e o modo de investimento libidinal na relação com os alunos torna-se central. A instauração de uma ordem identificatória é assim o objectivo mas também a condição do processo educativo (Filloux, 1974).

Daqui a importância da questão da sedução enquanto saída e impasse da relação pedagógica, com a sua ligação ao narcisismo.

Pujade-Renaud (Filloux, 1987) fala dos aspectos não-verbais da comunicação e da relação com o corpo (um corpo imaginário e um corpo simbólico) e da sexualização da relação pedagógica.

Este acentuar da importância da relação remete de novo para o percurso formativo e para a maneira como o professor vive a sua autoridade na relação. É necessário "que saia das identificações fantásmicas para aceder a uma relação de autêntico intercâmbio (...) supõe que o detentor da autoridade tenha elaborado em primeiro lugar a sua própria educação, dominado os seus problemas pessoais de maneira a dominar as suas tendências e contra-transferências afectivas para a criança (...) educador deve ser capaz de se identificar com a criança sem se deixar captar afectivamente" (Mauco, 1967: 151).

Daí que muitos psicanalistas, como Pfister e Zulliger, sempre

tenham advogado, que o ideal seria que todo o educador tivesse uma experiência psicanalítica. Mauco (1967: 153) diz, no entanto, que o primeiro conhecimento que todo o educador deve possuir é o conhecimento de si próprio e, especialmente, das "fontes profundas da sua sensibilidade relacional".

3.5.3. A Importância do Professor para o Aluno

Vemos assim que o professor assume para a criança um significado profundo.

Cozzarelli & Silin (1989) procurando evidenciar a importância do professor no amadurecimento das capacidades e na promoção do crescimento e autonomia do aluno, identificam algumas qualidades que consideram fundamentais no âmbito da relação educativa.

Em primeiro lugar, é o professor que "tempera a grandiosidade" dos alunos através de respostas empáticas que permitam aos alunos, tanto a manutenção da auto-estima, como o desenvolvimento do sentido do que é realisticamente possível.

Em segundo lugar, os professores são figuras idealizadas. Como tal, assume particular importância aquilo que o aluno procura, na relação educativa, para preencher as suas necessidades narcísicas. Pode procurar a admiração e afirmação para si mesmo como pessoa, ou então, simplesmente alguém passível de ser idealizado. O seu comportamento defensivo face a estas necessidades narcísicas pode ser apenas uma tentativa de se proteger da desilusão, ou o seu comportamento pode visar o preenchimento de algum tipo de limitação.

"Children respond to the total personality of the teacher, and, in a

reciprocal fashion, to the respect, appreciation, and enthusiasm the teacher communicates to the child about himself" (Cozzarelli & Silin, 1989: 814).

Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborn (1990) procuram também identificar os factores que interferem na relação professor aluno e na forma como o professor estrutura essa relação. Chamam a atenção para a necessidade do professor aprender a compreender a natureza da relação, para a extrema importância que ele próprio tem na vida mental dos seus alunos e para como, frequentemente, os professores são investidos de sentimentos negativos e positivos muito fortes que se relacionam directamente com as expectativas em relação ao professor em abstracto. As expectativas mais comuns acerca dos professores, trazidas pelos alunos são:

- Ser fonte de conhecimento e sabedoria. A existência de problemas a este nível pode relacionar-se com o aluno achar que o professor não é competente ou não está a fornecer todo o conhecimento que possui.

- Ser providenciador de respostas aos desejos dos alunos e ser o que traz conforto e consolo, ou seja, um realizador automático dos desejos que permitirá ao aluno aprender passivamente. Os professores, como outros profissionais de ajuda, tornam-se facilmente objecto de desejos infantis, ou seja, alguém que cura magicamente a dor, afasta a frustração, o desamparo, o desespero e, pelo contrário, traz felicidade e satisfação dos desejos.

- Ser objecto de admiração e inveja pelas suas características, qualidades e poder.

- Ser juiz ou uma figura de autoridade; aquele que tem poder para resolver os conflitos, administrar a justiça e dar segurança perante os

problemas mais ameaçadores.

No entanto, a relação entre professor e aluno é afectada não apenas pelos sentimentos e expectativas do aluno mas, também, pelas acções do professor: o seu *transfert*, as suas aspirações, os seus medos e outros problemas de que o próprio professor não estará até consciente. Uma vez que sobre o *transfert* do professor se falará mais adiante, são de referir por agora as restantes situações.

As aspirações referem-se àquilo que os professores desejam, podendo ser de natureza muito diversa.

Podem traduzir-se no desejo de comunicar, transmitindo conhecimentos e competências. No seu ponto extremo, esta aspiração tem a ver com o exibicionismo: o gostar de se ouvir, de se mostrar e de ter uma performance brilhante. Comporta o perigo de levar os alunos a quererem adoptar o seu estilo, absorvendo o seu conhecimento com vista a poderem ser reconhecidos pelo seu estatuto, em vez de desenvolverem um genuíno interesse pelas matérias.

Outra aspiração pode ser o capacitar os alunos para terem sucesso. Também ela comporta riscos, nomeadamente o de exacerbar a competição pelos resultados.

O desejo de promover o desenvolvimento pessoal pode, igualmente, ser outra aspiração do professor. O perigo que pode gerar é de, em vez de estar a promover desenvolvimento, estar a promover a dependência, através de uma relação de tipo parental, em que a procura da admiração e respeito dos alunos tem a ver com a própria vida privada do professor. Querer ser pai ideal resulta ineficaz, porquanto não permite a frustração. Esta tornar-se-á numa das muitas formas de impedir o aluno de crescer.

O desejo de ser amigo dos estudantes é outro exemplo de como um anseio do professor se pode tornar problema na sua acção educativa ao levar à sua identificação aos alunos, ao pretender ser como eles, à negação da juventude perdida, ou ao não assumir da autoridade.

Para além das aspirações do professor, também os seus medos podem ter consequência directa ou indirecta no tipo de relação que vai estabelecer:

- O medo de ser censurado pelos alunos pode evidenciar-se na sua intolerabilidade perante qualquer forma de crítica, tornando assim difícil para os estudantes desenvolverem uma relação sincera e honesta para com ele e para consigo próprios.

- O medo da hostilidade que leva ao evitamento e à negação do conflito, mesmo o que se refere ao exercício da autoridade.

- O medo de perder o controle, que pode levar o professor a ter receio das relações próximas e calorosas, tornando-se mais teórico na sua actividade educativa e a ter um comportamento frio (o medo de que os impulsos sexuais saiam do seu controle).

- O medo de ser "esgotado" pelos problemas dos alunos e por eles submerso.

Tais medos podem corresponder aos aspectos particulares da própria realidade. A ansiedade do professor pode ser real e como tal deve ser respeitada.

Há ainda outros problemas de que o professor pode não estar consciente e que, tendo origem na sua história pessoal, se inserem na vida mental, intervindo na sua prática educativa. Estão nesse caso: a hostilidade para com os pais, começando pelos seus próprios pais, mas que se volta para os do aluno levando-o a insistir em procurar na família

deste as causas dos problemas; a identificação com os desejos infantis, que corresponde ao pedido da criança (aluno) de que todos os seus desejos sejam satisfeitos e que leva o professor a sentir a necessidade de ser continuamente gratificado; a identificação com aspectos destrutivos do aluno; a rivalidade com os irmãos que perturba a sua capacidade de trabalho em grupo.

3.5.4. A Aliança Pedagógica

O conceito de aliança pedagógica ¹⁵ foi introduzido por Fleming (Wool, 1989) a partir do seu interesse pela Pedagogia psicanalítica, referindo-se à especificidade de aprender no contexto de uma relação interpessoal.

O desenvolvimento do conceito fez-se a partir do paralelismo com o conceito de aliança terapêutica. Tal como esta é o veículo analítico de mudança, também a aliança professor - aluno é, em si própria, veículo de aprendizagem. Isto levou a autora a enfatizar os aspectos experienciais da aprendizagem, fazendo do seu contexto dinâmico o ponto focal de compreensão do processo pelo qual esta tem lugar .

Tal perspectiva admite que o processo de aprendizagem possa ser considerado tanto do ponto de vista intrapsíquico, concebido a partir da observação dos comportamentos, como do ponto de vista interpessoal da relação professor - aluno, como ainda de um terceiro ponto de vista, o da experiência transicional, ponte entre a experiência interpessoal e

¹⁵ -Preferimos traduzir *Learning alliance* por aliança pedagógica, em vez de uma tradução mais literal, porque permite o paralelismo com o conceito de aliança terapêutica e, por outro lado, não se refere estritamente à acção de aprender mas remete para o contexto relacional em que ocorre o acto educativo.

intrapsíquica.

Fleming terá sido quem primeiro aplicou o conceito de Winnicott (1951) ao domínio da educação, considerando que o professor funciona como um verdadeiro objecto transicional. A aprendizagem é mediada por uma forma de experiência transicional em que o professor toma parte.

A aliança pedagógica será, assim, como que uma variante do que Winnicott designa por "estar só na presença do outro". Professor e aluno, em relação, fazem apelo a esta individualidade, esta capacidade para estar só, construída durante a primeira infância a partir da experiência de estar só na presença de uma mãe suficientemente boa.

Tal como em termos de desenvolvimento infantil o contexto humano da relação da criança com a mãe contribui para o crescimento interno e para a construção da autonomia e da capacidade para funcionar por si próprio, da mesma maneira a aliança pedagógica oferece um contexto transicional que permite ao aluno a aquisição do conhecimento e a progressão escolar.

Wool (1989) ao enfatizar os aspectos afectivos e relacionais da aprendizagem, fá-lo em contraponto com o que considera ter sido o primeiro foco de interesse da Psicanálise pelo processo educativo: a psicopatologia da aprendizagem, com ênfase na cognição e na percepção.

Nesta perspectiva cita Fleming ao dizer que "a teacher uses himself as an instrument to stimulate active participation in a creative learning process. Whether this relationship is called a therapeutic alliance or a learning alliance actually makes little difference. The essential job is to serve as a catalyst for the preconscious and conscious experiential and

cognitive processes that go on in the mind of a student or patient that help him grow and mature in knowledge, wisdom and skill" (Wool,1989: 751).

Da mesma maneira que a aliança terapêutica pode ser vista de forma análoga à relações iniciais pais - crianças, também a aliança professor - aluno pode ser vista à luz destes paradigmas desenvolvimentais e terapêuticos. É a existência de uma relação diádica que permite ao professor usar-se a si mesmo como instrumento de aprendizagem, de uma maneira análoga àquela em que o analista se usa como instrumento de análise. A aliança pedagógica é apresentada, deste modo, como uma variante da aliança terapêutica. Apesar do objecto e conteúdo diferirem, são idênticas na origem e no modo como operam.

Neste contexto relacional competem ao professor, essencialmente, as funções e papéis relativos à regulação do afecto, idealização e integração. Compete-lhe ajudar o aluno a regular a sua tensão, mantendo-a a um nível adequado, possibilitando tanto a contenção da regressão ou da resistência excessivas, uma vez que a confiança e o optimismo inerentes à situação de aprendizagem, só parcialmente podem conter a tensão que se associa com o esforço para aprender e a resistência à aprendizagem que a acompanha.

Um ambiente de suporte é assim gerador de confiança e abertura ao futuro.

Uma segunda função do professor no contexto da aliança pedagógica é a de idealização. Trata-se da idealização mútua, essencial em qualquer situação ensino-aprendizagem. É do senso comum que "o professor mais eficaz é o mais admirado". A preferência pelo professor "simpático" de Mauco pretende mostrar isso mesmo. É também desta

idealização que fala Freud (1914) na sua *Psicologia do escolar*. De igual modo, o professor não poderá ser eficaz se não acredita que os alunos podem e vão aprender. A idealização mútua fornece assim o pano de fundo às tarefas complexas de ensinar e aprender. No entanto, como mostram Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborn (1990) uma vez mais se deve colocar aqui o perigo de aprender superficialmente, por identificação com o professor idealizado.

São ainda competências do professor: organizar, sintetizar e integrar aquilo que acontece no contexto da aliança pedagógica.

O aprender é, assim, entendido como internalização, um processo dinâmico que leva à expansão da autonomia através da acção de tomar do mundo externo funções e qualidades que passam a ser inseridas na estrutura do carácter ou, nas palavras de Schafer (Wool, 1989: 759) "all those processes by which the subject transforms real or imagined regulatory interactions with his environment and real or imagined characteristics of his environment, into inner regulations and characteristics".

Os mecanismos de introjecção (interiorização de uma relação de objecto) e de identificação (modificação do *self* subjectivo) são importantes, sendo considerados modos de aquisição de competência e produtos estruturais que significam uma extensão do *self*.

Neste processo de internalização, o papel transicional do professor é pois importante porquanto, à semelhança do que se passa no bebé, as funções calmantes do objecto transicional são internalizadas como parte do *self*.

Wool (1989) faz uma síntese dos trabalhos de Pearson e Zabarenko evidenciando o papel da identificação, incorporação, introjecção,

imitação, síntese e criatividade nos processos de construção do conhecimento.

Pelo carácter transicional da experiência relacional implicada na situação de ensino - aprendizagem, o aprender torna-se num processo criativo. Winnicott (1951) enfatiza a natureza crítica deste processo. O objecto transicional e os fenómenos transicionais pertencem à área da ilusão, área intermediária para que contribui tanto a experiência subjectiva como a objectiva. Diferenciando entre mundo da ilusão e mundo "real", o mundo interno é mediado pelo objecto transicional e torna-se o mundo do brincar e da criatividade. A ilusão esconde-se por detrás da divisão habitual entre o que é objectivo e subjectivo.

Na medida em que o processo de aprendizagem visa o desenvolvimento e a autonomia, a aliança pedagógica terá como herdeira (no aluno) a função auto-analítica da personalidade que permite criar conhecimento sobre si próprio e sobre os outros, facultando assim o estar atento à realidade.

Bernstein (1989) situa aqui o *Ego learning*, no interface do mundo externo e do mundo interno dos afectos e a ambos simultaneamente exposto. Estando à vontade com o mundo interno, o indivíduo está livre para investir no mundo externo e aprender. Neste sentido, a auto-estima é uma importante função avaliativa do Ego relativamente à sua própria totalidade.

Terrier & Bigeault (1975) atribuem ao professor uma qualidade de substituto provisório do Eu, considerando-o como objecto de ligação ou objecto intermediário entre as pressões do Id e o mundo exterior e como barreira entre as exigências pulsionais e as do Super-Ego. A sua acção permite conciliar prazer e realidade, à custa da transformação tanto do

mundo externo como do mundo interno.

Birraux (1980) confere também à escola uma função de espaço transicional. Para Winnicott, o objecto transicional é o primeiro objecto não-eu, correspondendo à área intermédia da experiência entre a ausência de percepção do objecto externo e o seu reconhecimento como não fazendo parte de si. Alargando a sua teoria à experiência cultural, Winnicott situa os fenómenos transicionais no espaço potencial entre o indivíduo e o meio, sendo aí que Birraux vai colocar o papel da escola: espaço intermediário entre a ignorância e o saber, a família e o mundo, a infância e a maturidade. A escola torna-se espaço de transição com três funções primordiais distintas: iniciar ao saber, iniciar ao grupo, iniciar à autonomia.

3.5.5. O Problema do *Transfert*

O reconhecimento dos aspectos inconscientes presentes na relação professor-aluno, leva-nos de novo à questão do *transfert*¹⁶.

Para J.Filloux (1989) trata-se do ponto fulcral da separação das práticas analítica e pedagógica, encontrando-se aqui o cerne das dificuldades de aplicação da Psicanálise à educação. A autora usa este conceito como demonstração do problema da descontextualização, que pode ocorrer quando se aplicam conceitos psicanalíticos a outros domínios.

Basch (1989: 773) define *transfert* como o "display of behaviour patterns that do not seem to be directly related to what is going on here

¹⁶ - Optou-se por manter o termo *transfert* sem o traduzir por transferência porquanto esta designação, usada com um sentido completamente diferente no domínio da Educação, se poderia prestar a alguma confusão.

and now, but are preconceptions based on earlier experiences and one's reactions to them".

Assim, a relação educativa e os afectos que nela se desenvolvem não têm apenas a ver com as condições concretas e presentes dessa relação. J. Filloux (1989) diz que a grande ferida narcísica que a teorização freudiana dos fenómenos transferenciais inflige aos professores é, precisamente, terem de renunciar à ilusão de serem a origem dos impulsos, ternos e hostis, que lhe são dirigidos, não havendo para ela consolação de qualquer espécie no campo pedagógico.

As manifestações transferenciais não são meras repetições de acontecimentos passados numa nova situação ou perante novos sujeitos. No contexto da prática clínica analítica, o conceito de *transfert* tem o sentido de uma actualização do passado e de deslocamento dos impulsos inconscientes infantis sobre a pessoa do analista.

Cozzarelli & Silin (1989) em consonância com as posições de Anna Freud a este respeito, identificam três tipos de *transfert*: das formas habituais de relação, das relações actuais e das experiências passadas. No que se refere aos professores, o *transfert* pode assim ser caracterial, temporário (relacionado, por exemplo, com uma situação conjuntural de stress) ou ter a ver com algo ligado aos modos infantis de funcionamento.

Sendo essa ou não a sua vontade, o professor, na medida em que está atento e responde às necessidades psicológicas evidenciadas pelas crianças, funciona de modo algo similar ao terapeuta, pelo menos no âmbito da definição feita por Basch (1989: 772) de Psicoterapia como "a arte de ajudar as pessoas a examinarem-se a si mesmas e as respectivas situações de forma a que possam estar aptas a chegar a decisões que

façam sentido dadas as suas personalidades próprias e as suas circunstâncias"

Pode pôr-se, no entanto, a questão de que modo este conceito tão importante na teoria e na clínica psicanalíticas pode ser útil na compreensão da situação educativa e da acção do educador.

A posição de Freud a este propósito era, como vimos, que se pode reconhecer a importância do *transfert* na relação pedagógica mas nada se pode fazer em relação a ele, uma vez que reconhecê-lo é reconhecer a existência de processos psíquicos inconscientes e das leis que governam o nosso funcionamento mental.

Kuendig (1927/1985) é mais enfático a propósito da importância dos aspectos transferenciais da relação educativa, afirmando que o acto educativo é um processo dinâmico que tem lugar entre o educador e a criança e onde o *transfert* e o *contra-transfert* estão sempre presentes, tendo um papel de tal forma importante que mesmo os resultados obtidos pelos alunos dependem deles. Esta foi a base central das intervenções de Kuendig, Zulliger ou Pfister, não reconhecidas como verdadeiras análises, mas usando métodos adaptados ao conjunto da actividade educativa.

Mannoni (1970) compara a aprendizagem escolar com a aprendizagem através da análise e distingue o ensino teórico da Psicanálise do ensino feito no decurso da análise precisamente pela presença, neste, do *transfert*, o qual se torna em instrumento de mudança sem haver comunicação de um saber. O saber analítico não é essencialmente um saber sobre o inconsciente, mas onde o inconsciente tem a sua parte e desempenha a sua função. Uma vez que na situação escolar existe sempre um conflito básico e profundo, encontramos nela

um *transfert* mascarado. No entanto, na opinião do autor, não há grande vantagem em desmascará-lo.

Nesta medida, o contributo do conhecimento psicanalítico para a prática de ensino faz-se através da própria capacidade do professor olhar para ela, sendo capaz de aí reconhecer a sua implicação pessoal.

O tomar em conta a importância da situação transferencial levanta problemas acerca do modo de lidar com o *transfert* e com o *contra-transfert*. J.Filloux (1989) sugere que, tal como na análise, a forma de abordar o *transfert* é regulada por dois princípios: primeiramente é preciso deixá-lo instalar-se como obstáculo à relação e ao desenvolvimento, para só depois poder ser investido como instrumento de cura, de tal modo que não deve ser induzido nem favorecido.

Na prática educativa os problemas ao nível do seu controle e da sua indução põem-se de igual modo, uma vez que o *transfert* é um fenómeno que se coloca no âmago da própria actividade educativa. Põe-se a este nível o problema relativo à sedução do aluno, à aliança narcísica professor - aluno e ao *transfert* erótico sobre o professor. Para a autora, o contributo da Psicanálise neste domínio não se encontra ao nível da análise do *transfert*, mas simplesmente no conduzir do professor à renúncia e sublimação da libido através de uma intervenção educativa activa e reflectida. Trata-se de ajudar o pedagogo " à apprivoiser cette épouvante du lien qui le renvoie à ses propres refoulements, à mieux tolérer les manifestations affectives dans le champ pédagogique" (Filloux 1989: 66). A Psicanálise não tem, pois, como objectivo interferir directamente na educação escolar mas, uma vez que tem uma visão mais nítida acerca do funcionamento mental, pode contribuir, a longo prazo, para a sua progressiva transformação.

Abraham (1984) debruçando-se especificamente sobre o domínio educativo é também da opinião que os estudos actuais provam a veracidade das intuições de Freud acerca da ambivalência e das atitudes transferenciais do professor.

Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborn (1983) tal como Cozzarelli & Silin (1989) e J. Filloux (1989), sublinham que o que é transferido é muito mais do que medos e esperanças infantis; é uma concepção completa do mundo que o indivíduo construiu gradualmente na sua mente como resultado da interacção com os outros. Faz assim sentido falar de *transfert* na situação de aprendizagem, uma vez que o aluno, tal como o professor, cria um padrão próprio, pessoal e único de relacionamento. É essa representação mental do mundo e das suas relações com os outros (bem como entre os outros) que é transferido para a nova situação.

Tanto na situação terapêutica como na pedagógica, em cada novo encontro pode ser revivida a esperança de uma relação perfeita, entrando-se num estado de ilusão a que se seguirá a inevitável desilusão. Daí a afirmação de J. Filloux sobre a ferida narcísica envolvida na situação transferencial: há sentimentos dos alunos que não se dirigem particularmente àquele professor. O que afecta o presente, a percepção, a interpretação e a acção. Não é imprescindível que a história passada do professor e dos alunos seja clarificada para que se possam entender. O estar consciente da presença de elementos transferenciais dá ao professor mais espaço para pensar acerca da natureza da relação, permitindo-lhe ter uma perspectiva mais objectiva acerca dela.

Os aspectos transferenciais ou contra-transferenciais também vão estar activos na relação interpessoal estabelecida pelo professor no

quadro da situação educativa. Ainda segundo Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne (1983) sentimentos contra-transferenciais serão compostos essencialmente a partir dos desejos, medos e ódios da infância (que lhe podem permitir ser mais empático com a criança mas também podem conduzir ao aumento da ansiedade) da imagem de adulto que se formou na sua mente (e que se relaciona com o seu auto-conceito) e da forma como concebe a natureza da ligação adulto-criança. Daí que os autores reforcem a importância de diferenciar entre as atitudes que fomentam o desenvolvimento mental e emocional dos estudantes e as que, sendo baseadas nos conflitos infantis não trabalhados do professor, podem tornar-se um obstáculo ao desenvolvimento dos estudantes em direcção à vida adulta.

3.5.6. Os Métodos do Professor

Habitado por um passado que se reactualiza e chamado a viver real e fantasmaticamente uma relação que se situa no limite do contacto entre o seu mundo e o dos alunos, põe-se agora ao professor a questão do sentido e significado dos seus actos pedagógicos.

Como vimos, para Ekstein (1989) o melhor professor será aquele que é capaz de integrar os princípios de todas as formas de aprender e de as usar de acordo com a maneira como, naquele momento, vê a criança ou o grupo de crianças com quem está a trabalhar. Para isso, não pode estar de alguma forma comprometido com um determinado instrumento de ensino, mas deve estar em condições de usar os seus meios e métodos em consonância com as necessidades e características dessa criança. O que está em causa, relativamente ao professor, é a sua "maturidade e

o Ser volatiliza-se em virtudes tristes que se tornam em ignorância da vida. Quando a didáctica prevalece, a educação falha e a inteligência criativa do homem é posta em risco. Quando a relação educativa prevalece, a didáctica surge espontaneamente. A didáctica cria-se a dois, a três ou a muitos, que delimitaram um espaço cultural (Santos, 1983:267).

Passadas em síntese as principais contribuições da Psicanálise para o domínio da Educação e do desenvolvimento dos professores, podemos interrogar-nos sobre as portas que permanecem ainda abertas, as que é necessário abrir, bem como sobre as vias que ainda vale a pena desbravar.

A orientação de F. Pereira (1991a: 334) a este respeito é particularmente proveitosa e esclarecedora: "as questões centrais em Educação não residem na simplificação/organização externa dos processos de "transmissão" e avaliação, mas na compreensão interna dos processos de construção de conhecimento inseridos no campo social e relacional da acção educativa ". A noção de relação é fundamental, sendo o "ponto de articulação e espaço de complementaridade entre: teoria psicanalítica, psicologia cognitiva, psicologia do desenvolvimento e teoria da acção educativa".

Ao falarmos do professor, estes quatro espaços complementares de reflexão entroncam num determinado momento. É nesse ponto que iremos procurar trabalhar no capítulo seguinte, a partir de uma perspectiva psicanalítica do desenvolvimento.

capacidade para amar", sem as quais o seu ensino será apenas o resultado da necessidade que tem de ser amado e admirado pelos alunos.

O problema fundamental não está pois no estilo pedagógico porque, como acentua J.C. Filloux (1987), quer se trate de um ensino "não directivo" ou de um ensino "tradicional", podemos encontrar sempre, ao nível do desejo inconsciente, a mesma encenação de "uma captação narcísica", que pode implicar a vontade de instruir e ao mesmo tempo a de conservar para si o que sabe.

Como vimos, a acção do professor vai depender da sua própria competência para lidar consigo mesmo. Não podem retirar-se da Psicanálise princípios pedagógico-didácticos universais. "Elle ne peu guère aider les enseignants à mieux enseigner ce qu'ils ont conscience d'enseigner, à atteindre les buts *officiels* de l'enseignement, les buts clairement avoués. Mais elle est sensible à ce qui se passe de l'autre côté, du côté de l'inconscient, à la façon dont sans le savoir et sans l'avouer, l'enseignement perpétue - mal - une très ancienne fonction sociale. Car là l'analyse peut reconnaître, sous une forme dégradée et déchue, quelque chose qui est de son domaine, qui a quelque chose à voir avec l'inconscient, même si s'est perdue sa vraie valeur et ne se remplit plus que très mal sa fonction" (Mannoni, 1990: 219).

Para João dos Santos (1982: 24)" o material didáctico tem de ser considerado apenas como um meio de estabelecer relações". Daí que estabeleça entre a educação, a pedagogia e didáctica a seguinte ligação: " O saber aprende-se com a educação que é a relação humana. A educação é também pedagogia, que é a filosofia do ensinar. Mas didáctica não é educação; é instrumento da relação pedagógica. Quando a educação é só relação, o Ser estagna; quando a educação é só filosofia,

Capítulo 2

Processos Transicionais no Desenvolvimento e Acção do Professor

Capítulo 2

PROCESSOS TRANSICIONAIS NO DESENVOLVIMENTO E ACÇÃO DO PROFESSOR

Ao longo do capítulo anterior podemos analisar a existência de uma linha de continuidade na reflexão psicanalítica sobre a acção educativa e o lugar que nela ocupa a personalidade do professor. Partindo de interesses e perspectivas diferentes, uns mais ligados à educação, outros à clínica e outros ainda à investigação, todas as posições anteriormente descritas acabam por acentuar a importância da ligação entre a acção do professor e o seu funcionamento mental.

Situando-nos numa perspectiva de compreensão dos significados e sentidos do comportamento, todas essas diferentes abordagens se encontram inevitavelmente interligadas.

É nesta linha de desenvolvimento da investigação, que procura uma melhor compreensão dos processos internos de construção do conhecimento e personalidade e assenta na aceitação da natureza estruturante da relação, que situamos a nossa reflexão. A acção do professor, a forma como ele age no contexto da relação educativa, fala-nos sobre aquilo que ele é enquanto personalidade, ao mesmo tempo

que deve ser entendida no contexto do seu próprio desenvolvimento.

Neste capítulo começaremos por procurar compreender os processos de funcionamento mental, de tal forma que seja possível acompanhar o desenvolvimento do professor a partir de um ponto de vista intrapsíquico. Mais concretamente, interessa-nos compreender a relação entre a forma de agir do professor (expressa na forma como escolhe e usa os meios pedagógicos) e aspectos da sua personalidade.

Numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional do professor procuraremos ver que lugar, papel e significado têm os meios e métodos pedagógicos.

A utilização do modelo psicodinâmico de Harris-Meltzer como quadro teórico de referência, permite-nos gerar algumas hipóteses que serão posteriormente confrontadas com a investigação proveniente de outros domínios e abordadas empiricamente.

A nossa primeira grande hipótese de trabalho é que a escolha de meios e métodos pedagógicos, por parte do professor, tem a ver com aspectos internos da sua personalidade.

Daí decorrerá que a forma como cada professor usa os meios ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional é diferente. O modo como organiza a sua comunicação tem a ver com a sua personalidade e a forma como vive a relação com os alunos e expressa-se no uso diferenciado dos meios pedagógico-didácticos ao seu dispor.

Numa segunda parte deste capítulo procuraremos então ver como é que as questões levantadas a partir deste modelo teórico do desenvolvimento mental têm sido consideradas a partir de outros pontos de vista, na maior parte dos quais da investigação educacional. Tal pode mostrar-nos como a utilização de um paradigma clínico do desenvolvimento pode ser útil na compreensão de problemas do campo pedagógico.

1. O Modelo Harris-Meltzer do Funcionamento Mental

1.1. Concepções Básicas do Modelo

O modelo Harris-Meltzer (Harris & Meltzer, 1990) reveste-se de particular importância e utilidade para o estudo que pretendemos efectuar. Os seus autores chamam-nos a atenção para que não o devemos considerar como mais uma teoria mas como um modelo, isto é, uma organização e conjugação de várias teorias psicanalíticas sobre o funcionamento mental (nomeadamente de S. Freud, K. Abraham, D. Bion, R. Money-Kyrle e D. Meltzer). Pretende ser uma primeira tentativa de elaboração de um modelo psicanalítico abrangente que possa orientar a investigação socio-psicológica sobre a função educativa da família e da comunidade e é apresentado como um instrumento que pode dar racionalidade às observações do comportamento humano e dos estados mentais, a partir de diferentes métodos e pontos de vista. O desafio que o modelo coloca é que os interessados em trabalhar numa determinada área devem poder situar o seu problema dentro das definições do próprio modelo, e identificar assim que outras áreas de estudo e que outros métodos poderiam trazer contribuições úteis e, ao mesmo tempo, ser enriquecidos com os resultados da sua investigação.

Ao considerarmos este modelo vislumbramos nele potencialidades para enquadrar o nosso problema e as nossas hipóteses, tanto em relação às áreas em estudo como às definições conceptuais. Não se trata de um modelo explicativo do desenvolvimento do adulto mas podemos tê-lo como referência ao considerarmos qualquer segmento do desenvolvimento, porque permite compreender e representar os

processos de interacção dos indivíduos. Estando para nós em causa o desenvolvimento interno do professor, será essa a zona que iremos ter em particular consideração.

Face à multiplicidade das contribuições psicanalíticas que enunciámos anteriormente, este modelo permite-nos situar o nosso problema numa perspectiva que é essencialmente de desenvolvimento, estrutural e dinâmica.

Vai, inclusivamente, para além de uma tentativa de teoria unificadora das perspectivas psicanalíticas sobre o desenvolvimento (Tyson & Tyson, 1993) abordando o funcionamento mental na sua globalidade e multidimensionalidade.

O Modelo Harris-Meltzer identifica seis dimensões do funcionamento mental a partir das quais se constróem os diferentes níveis de interacção e as diferentes estruturas, numa perspectiva dinâmica de continuidade. Para além disso, define sete tipos de aprendizagem, seis tipos de família, seis estados mentais (mais o esquizofrénico) três tipos de “grupos de suposição básica” em que a aprendizagem é substituída pela acção, e seis tipos de orientação da comunidade face à família e aos seus membros.

Tal como acontece na generalidade das concepções psicanalíticas, o conceito central é o de dor mental, inevitável para o aprender e para o viver. A dor mental pode ter diferentes tonalidades: um carácter persecutório se envolve uma ameaça ao *self*, um carácter confusional se é sentida como ameaça à capacidade de pensar ou um carácter depressivo se indica uma ameaça aos objectos de amor.

Numa perspectiva relacional e genética, esta dor mental na vida do professor tem a ver com o estar perante os outros (nomeadamente os alunos e a escola) ter de comunicar com eles, organizar perante eles o seu próprio saber e o seu discurso, conduzir a aprendizagem. Numa

perspectiva de desenvolvimento do professor, tem a ver com o crescer, com o passar de apenas aluno a ser também professor, o deixar de ser o que recebe e interioriza para passar a ser o que dá, o que transmite e se despoja da sua aprendizagem. Esta é a dor mental presente em toda a mudança, a ansiedade inevitável no desenvolvimento de que fala Ada Abraham (1984) quando afirma que "a ansiedade é o motor do Eu". Dor inevitável e sempre presente: "do que eu falo é de uma dor. E ainda de como mobilizar o pensamento apesar dela, com ela, não contra ela" (Dias, 1995: 36).

Estando-se a tratar do desenvolvimento do professor, interessa-nos particularmente analisar as contribuições deste modelo no que se refere às diferentes dimensões do funcionamento mental. Os aspectos ligados à família e à comunidade não serão aqui tão significativos.

1.2. Dimensões do Funcionamento Mental

O quadro teórico definido pelo modelo permite-nos objectivar e situar as nossas interrogações no quadro do funcionamento mental. As várias dimensões do funcionamento mental a partir das quais são diferenciados e descritos os vários níveis de interacção são as seguintes: genética, estrutural, geográfica, dinâmica, económica e epistemológica.

Passamos a identificar cada uma destas seis diferentes dimensões, tal como são descritas pelos autores, procurando delimitar a nossa área de estudo e enquadrar as nossas interrogações em relação a cada uma delas.

1.2.1. Dimensão Genética

A dimensão genética refere-se à compreensão que podemos ter das pessoas e das estruturas ao longo da respectiva história. Tem a ver com a forma como o funcionamento mental e a personalidade dos indivíduos se vão modificando no decurso da vida. Esta dimensão genética da personalidade está presente desde Freud quando este considera a personalidade "como la resultante de la suma de las experiencias de vida que dejaram su marca, ya sea como modificaciones estructurales, tendencias dinámicas alteradas, cambios en principios económicos o recuerdos"(Harris & Meltzer, 1990: 4).

Ao referirmo-nos aos professores, não podemos dissociar aquilo que é observável na sua prática num determinado momento, da sua história pessoal, numa perspectiva de permanente desenvolvimento e estruturação. "A forma como o professor constrói e mantém a sua identidade, ao longo da carreira, é fundamental na compreensão daquilo que é e faz como professor" (Machado, 1996: 21).

Para compreendermos o significado subjectivo do comportamento pessoal e profissional do professor temos de ter em conta um percurso construído desde as suas experiências mais precoces como criança, filho e aluno, passando pelas aprendizagens do ser professor e pelas experiências de vida da sua adolescência e adultez, incluindo as que se relacionam com a vida e prática profissionais.

As questões que esta dimensão nos permite colocar têm a ver com a forma como o uso dos meios pedagógicos se inscreve na construção da personalidade e da identidade pessoal e profissional. Poderemos ver a sua utilização numa perspectiva de continuidade, ou seja, assumindo significados e funções ao longo dos diferentes momentos da vida e do percurso profissional, ou o seu uso tem um lugar estático nesse processo,

resultando de uma convicção pedagógica assumida de uma vez por todas ? Será que têm o mesmo significado das aprendizagens e da formação que correspondem a momentos significativos de transição para a realidade relacional e pedagógica da prática educativa ?

A perspectiva que aqui apresentamos sugere-nos que devemos situar o uso de meios pedagógicos no quadro geral das experiências de vida e das modificações estruturais, dinâmicas e económicas que ocorrem ao longo do processo de tornar-se professor.

Esta primeira dimensão do funcionamento mental permite-nos colocar como hipótese que os meios e métodos pedagógicos têm significado diferente, e são usados de maneira diferenciada ao longo da história pessoal de cada professor e consoante o modo como cada indivíduo foi estruturando a sua personalidade ao longo da vida e percurso pessoal.

Assim sendo, o uso de meios e métodos não depende só dos conteúdos, dos alunos, ou do tipo e grau de formação, ou seja, as contingências de um determinado momento. A preparação e a formação do professor começam com as suas primeiras experiências de maturação e crescimento na relação. Passa pelas experiências de ser aluno, mais tarde pelo ser aluno-professor (uma preparação para a prática educativa mas que não permite ainda viver essa relação a não ser no próprio momento, uma vez que não tem a possibilidade de assumir autonomamente as suas decisões) e culmina com a integração pessoal das vivências profissionais próprias.

Convém frisar desde já que esta dimensão genética não implica que haja uma correspondência directa entre a idade e qualquer aspecto desenvolvimental que estejamos a considerar.

Para além disso, e ainda no quadro desta perspectiva genética, parece ser igualmente relevante considerarmos que a própria acção do

professor é também marcada pela forma como concebe e encara o tempo e a história. As possibilidades de introdução de mudanças na sua prática, no seu comportamento e desenvolvimento, são marcadas pela forma como vê o tempo, tanto num sentido genérico e abstracto, como o tempo em que se situa e perante o qual se posiciona.

Como nos é mostrado por Harris e Meltzer (1990), uma perspectiva de atemporalidade, em que não está presente uma verdadeira compreensão ou aceitação da mudança, conduzirá à compulsão à repetição, na medida em que são ignoradas as consequências das experiências anteriores. É o caso do professor que não consegue organizar a sua história como uma verdadeira narrativa, uma história pessoal com significado, mas tende a repetir, vez após vez, a sua acção, a mesma prática, a mesma relação, que apenas variam em função de condicionantes do momento ou das obstruções da realidade, mas sem um passado ou um futuro geradores de sentido.

Uma concepção de tempo como sendo oscilante favorecerá, por seu lado, a apatia: não vale a pena alterar seja o que for, tudo é imprevisível e está determinado por forças que nos ultrapassam; o mundo, ou seja, a realidade, é controlado por forças e estruturas fortes, incontrolláveis e impossíveis de serem compreendidas. Por isso não vale a pena melhorar ou mudar. Grande parte do mal-estar dos professores e da sua desilusão e resistência face à mudança e à inovação é desta natureza e ligar-se-á com uma perspectiva deste tipo.

Uma concepção de tempo circular dá lugar às diferentes formas de cinismo perante a realidade e a relação com os outros. A postura básica será: por mais que se faça, nada muda, tudo fica igual, tudo tende a voltar a ser igual. Tal posição é utilizada como demonstração cínica da ineficácia dos esforços de mudança. O carácter cíclico das actividades lectivas, o constante recomeçar em cada ano, poderão eventualmente

facilitar tal posicionamento. A postura que resulta desta concepção tende a confirmar-se e a reforçar-se, circularmente, a si própria: os professores mais velhos mostram aos mais novos que não vale a pena mudar porque tudo voltará a ser igual. O que de facto acabará por acontecer, pela incapacidade dos mais inexperientes suportarem o peso da mudança sobre os seus ombros.

Por último, uma perspectiva linear do tempo e do seu próprio desenvolvimento representa, para o professor, a aventura de caminhar para diante, para a mudança, para o desconhecido. É também, no entanto, a possibilidade de sofrer e de perder o que se ganhou, que está inevitavelmente associada à disponibilidade para reconhecer os erros, as limitações e as insuficiências, mesmo daquilo que foi conquistado com esforço.

A acontecer assim, o professor é então capaz de observar tanto o mundo externo como o interno.

Esta linearidade não significa uma progressão constante num mesmo sentido e com meras alterações quantitativas. Pelo contrário, concilia-se facilmente com uma representação em que processos similares ocorrem em momentos estruturalmente diferentes ou em que ocorrem correcções do sentido e da velocidade de progressão.

Seria interessante investigar como estas concepções de tempo estão fortemente interligadas com a prática pedagógica dos professores e a sua relação com os alunos.

1.2.2. Dimensão Estrutural

A dimensão estrutural refere-se às transformações que ocorrem do ponto de vista do *self*. O aprender a lidar com a dor mental faz-se, desde o nascimento, através da relação com os objectos. Primeiramente com a

figura materna que consola, nutre e frustra, ligando-se depois com a estrutura da personalidade em crescimento. Tal estrutura é o *self*, "la unidad teórica funcional de estructura de la mente (...) que comprende tanto al yo como a los aspectos del ello en lo referente a las funciones y a las representaciones de estados corporales, estando estas últimas incluídas en las funciones perceptuales generales del *self*" (Harris & Meltzer, 1990: 9).

O modelo Harris-Meltzer identifica vários níveis de estruturação.

O primeiro, tem a ver com as disposições inatas do indivíduo. Usando a imagem dos autores, o temperamento pode ser considerado como um equipamento inato que representa, em relação ao *self*, o que os recursos naturais de um país representam em relação à comunidade humana, ou então, mais concretamente, o que o meio físico total, dado pela natureza e pela história, representa para as pessoas de uma determinada geração. Reúne o equipamento fisiológico-anatómico e a herança mental.

Os aspectos inatos estão fortemente ligadas à fisiologia geral e podem variar ao longo da vida de acordo com as mudanças no estado fisiológico. Por exemplo, características temperamentais como activo-passivo, reflexivo-comunicativo, masculino-feminino, violento-plácido ou lento-rápido, podem ter a ver com este nível estrutural (Blatt & Blass, 1992).

A primeira questão que podemos colocar em relação aos professores será: quais os aspectos temperamentais do *self* profissional (considerando este como sendo a parte do *self* correspondente às funções e representações ligadas à prática profissional) ?

Os aspectos da personalidade marcados por características estruturais deste nível poderão necessariamente reflectir-se na prática profissional.

Muita da investigação sobre a pessoa do professor, numa perspectiva predição-produto, fundamentou-se aqui, sem tomar em conta os meios e recursos (internos e externos) que ele tem ao seu dispor e pode usar "à sua maneira" na construção do *self* de forma a poder ser sempre bom professor. Daí resulta evidente a existência de diferentes modos de ser bom professor, independentemente dos aspectos temperamentais, ou melhor, agindo em consonância com eles .

Um segundo nível de estruturação refere-se á organização do objecto interno. Assentando sobre o nível estrutural anterior, o *self* começa por não estar unificado (nas funções ou imagem corporal) mas vai-se progressivamente organizando em torno do objecto internalizado, o qual primeiramente é parcial e se situa no domínio da fantasia, só mais tarde se tornando em objecto combinado. Os objectos internos são idealizados, induzindo a certa divisão no *self* e separando as partes más das partes idealizadas e boas. Esta organização dos objectos internos não é fixa e estática e a sua variação vai fazer-se de acordo com parâmetros que tomam em consideração a sua integração, grau de conexão, beleza, bondade, etc.

Os objectos internos podem ser identificados com partes do *self* de vários modos. Um deles é a identificação introjectiva, que está na origem da parte adulta da personalidade. Assim, aprender da experiência tem lugar quando uma ideia nova pode ser assimilada pelo objecto interno combinado, o qual ajuda o *self* tanto a dominar esta área, como a repercussão emocional que a acompanha. A dor mental situa-se aqui em ligação com este aprender da experiência.

A um terceiro nível situa-se a organização adulta que se faz através da identificação desejada com os objecto internos. A estrutura adulta, ao contrário das organizações infantis que o fazem directamente, apenas se relaciona de forma indirecta com o estado fisiológico e as necessidades

que desperta. A relação directa da estrutura adulta é estabelecida com os objectos internos. É com eles que se identifica no sentido do que aspira a ser. Os autores sugerem-nos como exemplo o grau dos atributos femininos e masculinos da mente que dependem da integração dos objectos internos, sendo a identificação com o objecto combinado um pré-requisito para o funcionamento mental criativo.

Os professores podem ser objectos de identificação a este nível. A imagem interna do bom professor, construída ao longo da vida, serve como elemento de identificação.

Por último, temos a organização infantil, formada pelas partes infantis da personalidade. A este nível, a parte destrutiva compete pela liderança com os objectos bons, procurando dominar as outras partes infantis: opõe-se fundamentalmente a analisar o significado das coisas e, por isso, tende a insistir em que só existem objectos externos (o que representa a negação da realidade psíquica) e que as coisas são o que parecem. As pessoas e, no domínio que agora nos interessa, os alunos, podem ser tomadas como a soma dos seus comportamentos observáveis.

Para além de nos levar a reflectir sobre os aspectos temperamentais da personalidade do professor, esta dimensão estrutural permite-nos situar algumas questões fundamentais.

Em primeiro lugar, temos a relação do professor com os seus objectos internos, a sua organização e a passagem à organização adulta. Neste contexto, a questão da auto-imagem e do auto-conceito são importantes uma vez que, como vimos, a relação directa da estrutura adulta é com os objectos internos com que se identifica. Tais objectos internos contêm aspectos internalizados, como bons objectos, das experiências de vida e que se referem aos seus próprios professores e àqueles que de alguma maneira o sensibilizaram.

É a identificação com o objecto combinado que permite ao

professor corresponder à diversidade das necessidades relacionais dos alunos e que, segundo Harris & Meltzer, funda, por exemplo, uma ética do trabalho, a capacidade de companheirismo afectuoso e a cooperação amistosa que permite o trabalho de grupo.

Nesta medida, os meios e métodos ainda não serão objectos internos. Podem no entanto ser usados como uma primeira fase de identificação que seria como que a identificação ao estilo do objecto interno. Não se trata da identificação adesiva à figura de um professor, mas da identificação desejada com uma parte idealizada do objecto interno correspondente ao *self* profissional. Isto se considerarmos que os métodos e meios pedagógicos assim utilizados não correspondem a verdadeiros objectos internos, nem são igualmente objectos externos tomados da aprendizagem.

A dor mental ligada ao *self*, e nomeadamente a partes do *self*-profissional, tem a ver com o processo doloroso de tornar-se professor. Um tornar-se professor que passa necessariamente pela realidade do aprender da sala de aula. O mesmo é dizer, a partir das experiências proporcionadas pela relação educativa.

O professor refractário à relação, ou seja, o professor dominado pela parte destrutiva da sua organização infantil, que se opõe a analisar o significado das coisas, negando a realidade psíquica, está incapaz de aprender da experiência e incapaz de suportar transformações significativas ao nível do *self*. Incapaz, por isso, de uma utilização dos meios e métodos pedagógicos ao serviço da relação, isto é, ao serviço dos alunos e de si próprio no quadro da situação educativa.

1.2.3. Dimensão Geográfica

A dimensão geográfica é a que se refere ao espaço em que tem

lugar a experiência, e parece-nos ser uma dimensão central para situarmos a nossa reflexão.

De acordo com o modelo que estamos a utilizar, o espaço vital é experimentado como tendo, pelo menos, quatro espaços, balizados pelos limites do próprio corpo.

O mundo externo é o espaço em que coexistem o *self* e os objectos externos. Trata-se do mundo da natureza a que a acção e personalidade do homem conferem significado. É também a este mundo de formas e objectos que o homem vai buscar os meios que lhe permitem dar significado às representações do seu mundo interno. Por isso, pode tender a tratar o mundo externo como tendo sentido e significado em si mesmo.

O mundo interno, que contém as partes infantis do *self* e os objectos internos, é habitado pelas estruturas infantis da personalidade e pelos objectos internalizados que ocupam um espaço mental. "Cuando la vinculación es adecuada, el mundo interno se convierte en un escenario sobre el cual los dramas de la fantasía inconciente y el sueño generan el significado, que es el material sobre lo qual puede operar el pensamiento" (Harris & Meltzer, 1990: 18).

O mundo interno é um mundo construído na imaginação, mas é ao mesmo tempo um mundo real porquanto foi construído sobre a verdade, sobre a visão que o indivíduo tem do mundo exterior. O estado deste mundo interno é o próprio estado mental do indivíduo.

Para além destes, e do não-lugar do sistema delirante, há ainda a considerar outros dois espaços que correspondem ao interior dos objectos tanto internos como externos.

Como mostram os autores a que nos estamos a referir, uma tarefa fundamental do terapeuta, e que é de alguma forma também a do professor ou do pai, é encontrar o caminho para entrar no mundo

habitado pelo outro, o paciente, o aluno ou o filho.

Trata-se de aceitar que o mundo interno do outro está habitado pelos seus próprios objectos: pela sua vida mental, pelas suas experiências emocionais.

Ao analisarmos o desenvolvimento e acção do professor de um ponto de vista geográfico, podemos referir-nos em primeiro lugar ao seu mundo interno. Os objectos internalizados que conjuntamente com as estruturas infantis da personalidade constituem esse mundo interior, correspondem também aos alunos, à escola e às situações educativas de uma maneira geral

Um aspecto importante tem a ver com a forma como as partes infantis do professor são accionadas perante as partes infantis dos alunos. Estamos perante aquilo para que nos alerta, por exemplo, Mauco (1967: 128) ao dizer que a criança "atrai inconscientemente aquele que se conserva ligado à sua própria infância; suscita o sadismo pela sua fraqueza e o autoritarismo pela sua passividade; solicita a libido pela sua necessidade de ternura e a ansiedade pela sua falta de domínio das pulsões. Confere um sentimento de superioridade ao adulto inferiorizado. Faz nascer a angústia no masoquista entregue à sua agressividade. Ateia as tendências sexuais perversas pelo seu inacabamento sexual e capta as necessidades de ternura dos adultos imaturos. Todos estes inconvenientes afectivos explicam que a criança seja tantas vezes objecto dos mais contraditórios sentimentos e das pulsões mais grosseiras dos adultos. É aliás conhecido o papel de vítima que desempenha frequentemente a criança na criminalidade adulta, para a qual é uma presa de eleição. E tanto mais quanto no adulto perturbado o inconsciente continua habitado pelos fantasmas da sua própria infância".

Aqui reside também o problema do "paradoxo sobre o ensino" de

que fala Hannoun (1989): a necessidade de ser (os seus objectos internos) mas não poder ser. Ser natural e espontâneo, mas ser simultaneamente actor.

Outro aspecto importante refere-se à existência dessa "pele" que delimita o mundo interno do externo. Quando ela se encontra frágil, permeável ou incompleta "la diferenciación entre interno y externo está tan deteriorada que no puede construirse una familia interna estable y la identidad debe formarse mediante medios más primitivos, usando fantasías omnipotentes de proyección o adhesión a personas externas " (Harris & Meltzer, 1990: 18). Nos professores a importância desta pele tem a ver com a possibilidade de enfrentar os objectos externos, garantida que esteja a segurança dos objectos internos. O mundo interno tem de ser construído sobre a verdade, ou seja, a verdade das suas experiências emocionais e a verdade relacional da escola e dos alunos. A fragilidade dessa delimitação podemos encontrá-la na construção da falsa identidade profissional usando os meios primitivos referidos.

O mundo externo, esse é habitado pelos alunos, a escola e ele próprio como professor naquele local. É o espaço em que tem lugar a verdadeira relação educativa.

Uma relação privilegiada com os métodos e meios educativos aponta-nos para um momento anterior à construção do *self* profissional e ao reconhecimento dos alunos como verdadeiros objectos externos. Os alunos são ainda em grande parte o ele-próprio-aluno, diferente do seus alunos internos e do seu professor interno.

Pelas suas características, pelo lugar que ocupam e pela função que desempenham na acção educativa, podemos então considerar os meios pedagógicos como entidades intermédias ou fenómenos transicionais: não são verdadeiros objectos internos que correspondam às estruturas infantis de relação, mas ainda não são tirados do mundo externo (os

alunos e a escola).

Os conceitos de objecto transicional¹ e de fenómenos transicionais foram desenvolvidos por Winnicott (1951)² a partir do estudo do desenvolvimento infantil, e têm sido utilizados para a compreensão de aspectos importantes da actividade humana.

O objecto transicional é, para o bebé, aquilo a que Winnicott chama a sua primeira possessão não-eu, não sendo no entanto o primeiro objecto de relação. Trata-se do uso, pelo bebé, de objectos que não fazem parte do seu corpo e que ele não reconhece ainda como pertencendo completamente à realidade exterior. O objecto transicional não é um objecto interno, mas uma possessão, não sendo também um objecto externo.

Winnicott (1951: 111) considera também esta dimensão geográfica ao descrever a existência de um mundo interno, de um mundo externo e de uma zona intermediária. A construção desse mundo interno é uma finalidade do desenvolvimento, dizendo o autor que para todo o indivíduo que atingiu o estágio de unidade (com uma membrana que o cerca e delimita um interior e um exterior) existe uma realidade interior, um mundo rico ou pobre, em paz ou em conflito.

Na sua perspectiva, há que juntar ao mundo interno e mundo externo um outro elemento, outra parte da vida que não pode ser negligenciada, a terceira parte, que constitui uma zona intermediária

1- A utilização de transicional (relativo à transição) em vez de transitivo é justificada por Relvas (1984) como sendo a tradução mais adequada da palavra *transitional*.

2 - Winnicott foi uma das principais figuras da Psicanálise britânica na geração que se seguiu a Freud e, curiosamente, o seu contacto inicial com a Psicanálise foi feito através da leitura da obra de Pfister sobre o método psicanalítico (Winnicott, 1990).

para cuja vivência contribuem tanto a realidade interior como a vida exterior. "C'est une zone qui n'est pas disputée, car on n'en exige rien; il suffit qu'elle existe come lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine incessante qui consiste à maintenir la réalité intérieur et la réalité exterior distinctes, et néanmoins étroitement en relation" (*ibidem*).

No desenvolvimento infantil, os objectos transicionais e os fenómenos transicionais situam-se nessa zona da experiência que é "intermediária entre o polegar e o urso de peluche, entre o erotismo oral e a verdadeira relação objectal, entre a actividade criadora primária e a projecção do que foi já introjectado, entre a ignorância primária da dívida e o reconhecimento dessa dívida" (Relvas, 1984: 91).

Essa primeira possessão não-eu (que não é o urso de peluche em si mesmo) corresponde também à zona intermediária que separa o subjectivo daquilo que é percebido objectivamente.

A forma como esta primeira possessão é utilizada está, no entanto, directamente dependente das qualidades do objecto interno e, indirectamente, dos próprios objectos externos e das experiências com eles relacionadas. "A criança só pode usar o objecto transicional quando o objecto interno é vivo, real e suficientemente bom. Mas este objecto interno depende, quanto às suas qualidades, da existência e do comportamento dos objectos externos (o seio, a imagem da mãe, os cuidados do meio). Se o objecto externo falha ou é mau, isso reflecte-se no objecto interno (...) e é então que o objecto transicional perde o seu significado"(Relvas, 1984: 118).

O objecto transicional liga-se, pois, tanto com o objecto interno como com os objectos externos, mas diferencia-se de ambos. Como

sintetiza Winnicott, o objecto transicional não está jamais sob controle mágico como o objecto interno, nem está também fora do controle como a verdadeira mãe.

O autor define um quadro das particularidades da relação no que se refere aos objectos e fenómenos transicionais:

- a criança arroga-se direitos sobre os objectos, sendo-lhe isso permitido (havendo no entanto uma certa anulação da onnipotência);

- o objecto é afectuosamente acariciado, podendo ser amado com paixão ou mutilado;

- o objecto não deve ser modificado, a não ser pela criança;

- o objecto deve sobreviver ao amor instintual, à raiva e à agressividade;

- o objecto parece dar calor, movimento ou uma certa textura; algo que pareça mostrar uma acção ou realidade que lhe seja própria;

- embora do ponto de vista do adulto o objecto venha do exterior, esse não é o ponto de vista da criança. Não vem também de dentro, não sendo alucinação;

- está votado ao desinvestimento progressivo: no decurso do desenvolvimento normal o objecto transicional não entra "no interior" e o sentimento que com ele se liga não é necessariamente recalcado; não é esquecido e não é feito luto por ele; perde a sua significação, porquanto os fenómenos transicionais se tornam progressivamente difusos, espalhando-se por todo o território intermediário que separa a realidade psíquica interior do mundo exterior.

Os objectos transicionais estão assim na base da diferenciação entre realidade interna e externa, sendo utilizados pela criança na sua luta pela individualidade. Para identificar e diferenciar o Eu e o outro.

Como ficou dito, para serem vividos como verdadeiros objectos e fenómenos transicionais é necessário que se verifiquem algumas

condições. A primeira é que a mãe seja "suficientemente boa" e, depois, que permita a ilusão.

Por isso os fenómenos transicionais correspondem aos primeiros estádios do estado de ilusão. Pensar ou "fantasmar" liga-se com as experiências transicionais.

Como sublinha Winnicott, o valor do objecto transicional não reside tanto no seu valor simbólico como na sua realidade. O facto do cobertor ou a fralda não serem o seio é tão importante como o facto de o representar. Há uma relação entre os objectos transicionais e o simbolismo. Aqueles estão na origem do simbolismo, acompanham o percurso que vai da subjectividade para a objectividade, da subjectividade para a experiência vivida. Quando usa o simbolismo, a criança já faz claramente a distinção entre fantasma e realidade, objectos internos e externos, actividade criativa primária e percepção.

Os fenómenos transicionais representam os primeiros estádios do uso da ilusão, sem o que o ser humano não atribui sentido à ideia de uma relação com um objecto percebido pelos outros como exterior a si.

Se a mãe se adapta suficientemente bem às necessidades da criança, esta funda aí a ilusão de que existe uma realidade exterior que corresponde à sua capacidade pessoal de criar; mas não há verdadeiro intercâmbio mãe-criança: o bebé chucha no seio que faz parte de si mesmo e a mãe aleita um bebé que faz parte dela mesma.

Os objectos transicionais têm assim também um papel primordial como defesa contra a angústia, principalmente contra angústia de tipo depressivo. Servem para acalmar, para dar segurança.

É ainda Winnicot quem identifica, de um ponto de vista genético, o lugar dos objectos transicionais:

1. O objecto transicional representa o seio ou o objecto da primeira relação;

2. É anterior à prova da realidade;
3. A criança passa de um desejo onipotente a um domínio por manipulação;
4. Pode tornar-se objecto *fétiche* e persistir como objecto da vida sexual do adulto.

Em resumo, para Winnicott, os objectos e os fenómenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão, a qual é a base da instauração da experiência. A zona intermediária da experiência constitui a parte mais importante da experiência infantil e vai manter-se ao longo da vida nos domínios das artes, religião e criação científica.

O objecto transicional permite caminhar no sentido da individualidade e da identidade, ou seja, o estabelecimento do *self* e a sua diferenciação face ao objecto.

A utilização dos conceitos de objecto, fenómeno ou processo transicionais, tem-se revelado de particular importância na investigação (Relvas, 1984) a três níveis:

Na aplicação a nível teórico, nomeadamente na compreensão dos fenómenos culturais, artísticos e religiosos; na aplicação clínica, a nível da evolução do processo terapêutico e da psicopatologia e em estudos empíricos sobre a base do próprio conceito, a partir do estudo do desenvolvimento do bebé.

As principais críticas à utilização deste conceito referem-se, nomeadamente, a que deveria ter-se confinado aos fenómenos próprios do objecto transicional ou, por outro lado, que o conceito de fenómeno transicional é mais importante no mundo da cultura que no das relações interpessoais (*idem*).

Interessa-nos aqui o primeiro dos três níveis identificados para aplicação do conceito, parecendo-nos que a noção de fenómeno e processo transicional é particularmente importante no domínio do

desenvolvimento e acção do professor.

De facto, no domínio da Educação, este conceito foi já utilizado por diversos autores: Fleming, Wool (1989), Pons (1981), Birraux (1980), A. Abraham (1984) e Malpique (1993).

Como anteriormente tivemos oportunidade de referir, Fleming utilizou-o para descrever o valor transicional do professor para o desenvolvimento do aluno.

Birraux (1980), por seu lado, fala do papel transicional da escola enquanto espaço intermediário, para o aluno, entre a ignorância e o saber, a família e o mundo, a infância e a maturidade.

Ada Abraham (1984b) aplicou-o à matéria ensinada, considerando-a como um objecto transicional que é utilizado pelo aluno com duas condições: que o próprio professor empregue a disciplina e possa jogar com o material de maneira criativa e pessoal, fazendo-o seu na realização do seu desejo, e que o professor, enquanto "suficientemente bom", apresente a matéria de forma que facilite, também ao aluno, o mesmo jogo da descoberta. "A relação com o objecto das Ciências Naturais enquanto objecto transicional possui uma maior carga positiva; a transmissão do saber por causa da relação de osmose entre os planos afectivos e cognitivos, torna-se fonte de prazer, de jogo e de criação, condições essenciais do equilíbrio mental" (*idem*: 34). Abraham continua afirmando que lhe parece também que os próprios métodos de ensino no campo das Ciências Naturais, estando mais baseados na experimentação que o próprio aluno faz, serão métodos mais personalizados. A autora, no entanto, não deu continuidade a esta reflexão.

Apesar de tudo, a matéria ensinada só é considerada como verdadeiro objecto transicional quando o professor não está dependente de decisões tomadas por outros níveis de hierarquia que podem levar a

que o seu ensino se transforme em mera transmissão mecânica, mas pelo contrário, o pode usar de forma criativa com os alunos.

Para o próprio professor, a matéria ensinada também teria o valor de objecto transicional, facilitando o desenvolvimento das partes do Eu profissional; "Chego pois agora a uma concepção que definirei como de integração, pois a atitude do Eu profissional face às matérias ensinadas enquanto objecto transicional deve ser também tida em conta como um dos elementos decisivos que determinam o equilíbrio psíquico dos professores" (*ibidem*).

A concluir o seu raciocínio mostra, no entanto, que a matéria como objecto transicional vai para além da matéria em si, ligando-se mais com a forma como é usada, ou seja, como se torna parte dos modos e estilos do professor. "Em conclusão, parece que necessitamos de desenvolver instrumentos específicos para efectuar o diagnóstico dos modos e do estilo que caracterizam a pessoa do professor na sua existência profissional específica" (*ibidem*).

Tais modos e estilos, a nosso ver, caracterizam mais as questões da prática e da organização da comunicação do que a matéria propriamente dita. Passando a olhar para o desenvolvimento do professor e a sua prática educativa, poderemos dizer, parafraseando Winnicott, que os métodos e meios pedagógicos podem ser a "primeira possessão pedagógica" do professor.

Malpique (1993) fala do écran do computador como espaço criativo e potencial para defender uma cultura informática entendida como fenómeno transitivo. Considera que o computador pode ser visto como um objecto privilegiado para permitir ao aluno a separação do professor, em segurança, sem sentimentos de abandono, a partir da criação de uma área intermediária. O computador é visto como um objecto com o qual se pode pensar.

A nossa questão central a este respeito é qual o lugar que o uso de meios e métodos pedagógicos específicos ocupa no desenvolvimento do professor enquanto fenómenos ou processos transicionais.

Os métodos e meios pedagógicos usados pelo professor situam-se, a nosso ver, numa zona intermediária entre o mundo interno e o mundo externo, na zona intermediária entre os objectos internos (infantis e da formação) e a verdade da situação relacional externa que é lugar de ansiedades e angústias. Situam-se entre o mundo interno e a verdadeira relação objectal. Estão ainda ao serviço do mundo interno e da sua segurança, mas são tirados dos objectos externos (o saber sobre a prática educativa). Não vêm dos alunos mas também não são o seu próprio corpo ou discurso.

Apesar disso, a sua utilização como verdadeiros fenómenos de transição terá a ver com as qualidades "suficientemente boas" dos objectos internos.

Dai que tenham também essa função primordial de acalmar a angústia e a dor mental. Antes de ter os alunos (reais perante si) e a relação, o professor tem um objecto com funções securizantes.

É o situarem-se nesse espaço intermediário que permitirá ao professor desinvesti-los progressivamente, desilusionar-se e organizar progressivamente a sua comunicação pedagógica com base num pensamento construído a partir da relação. A ilusão pedagógica é, assim, poder ensinar (com ou sem alunos). Está aí, no entanto, a base para a instauração da experiência. Também aqui os meios pedagógicos se instauram, como diz Winnicott, como lugar de repouso para o indivíduo comprometido na tarefa humana incessante que consiste em manter distintas, e no entanto em relação estreita, a realidade interior e exterior.

Permitem ao professor em desenvolvimento caminhar para a individualidade e para a relação, diferenciando-se face aos objectos

(saberes e alunos).

1.2.4. Dimensão Dinâmica

As dimensões dinâmica, económica e epistemológica permitem-nos compreender e situar a forma como a dor mental é gerida e, neste caso, como os meios e métodos pedagógicos são usados ao serviço da personalidade e do funcionamento mental do professor, bem como do seu desenvolvimento e aprendizagem.

A dimensão dinâmica refere-se ao modo como a dor mental pode ser modificada, isto é, como é possível lidar com ela de tal forma que possa permitir a adequada utilização das experiências emocionais.

A primeira forma de lidar com a dor mental identificada por Harris & Meltzer (1990) é agindo sobre o significado da experiência. Procedimento que é feito através da manipulação, na fantasia, do significado da experiência e a criação de pensamentos de tipo onírico.

Esta acção é feita pela modelação do pensamento, que permite um de dois processos, de alguma forma similares aos conceitos de assimilação e acomodação: a sua modificação e adaptação ao mundo externo ou a internalização de novas qualidades nos objectos internos que confortem e fortaleçam a personalidade.

As técnicas que permitem a modelação da dor mental são: fantasia, pensamento, pensamento verbal e comunicação. Harris e Meltzer descrevem o pensamento como sendo a acção de prova e o pensamento verbal como a sua descrição, internamente, na preparação para a comunicação. A linguagem também pode ser usada, a níveis mais infantis, como forma de acção: "una persona puede no tener el equipamiento interno para modular su dolor mental y debe entonces buscar una relación esencialmente de transferencia con alguna persona

externa para llevar a cabo essas funciones (siendo la más primitiva la representación de la situación en el pensamiento onírico, llamada por Bion función alfa y comparada por él con el servicio del ensueño materno para la criatura angustiada" (*idem*: 16).

Na medida em que se deseja a modelação, o objectivo é descobrir a verdade do significado, da experiência emocional e de qualquer ideia nova que possa ser inerente a ela. Tal é considerado o alimento da mente, especialmente para o crescimento e desenvolvimento. "Diante de uma dor e das outras, resta-nos modelar e integrar, ainda mesmo o insuportável" (Dias, 1995).

No entanto, por não se conseguir modelar e integrar a dor mental e a experiência emocional, pode-se procurar modificar essas ansiedades. Trata-se, nesse caso, de modificar ou fugir à dor. Então, da mesma maneira que a verdade é considerada o alimento da mente, esta modificação ou fuga gera a mentira que é o seu veneno. O indivíduo procuraria demonstrar que nada de importante se passou, ou pelo menos nada que requeira uma reordenação dos conceitos de si mesmo e do mundo. Entram aqui os mecanismos de defesa onnipotentes que podem visar fugir, evitar ou despejar a ansiedade: introjecção, identificação projectiva, mecanismos obsessivos, mecanismos confusionais, *acting out*, etc.. Cada um deles pode produzir regressão ou perda de *insight*. Nas palavras dos autores do modelo, os mecanismos de defesa são mentiras que se sabe serem falsas mas são adoptadas como base de valores, atitudes, juízos e acção, de maneira essencialmente cínica.

É de realçar a distinção entre as confusões que existem devido ao choque de experiências emocionais novas e as que foram geradas e tenazmente mantidas pelo seu valor defensivo. Esta acção defensiva de negação e modificação da ansiedade, na sua forma mais perigosa, constrói um mundo cujo centro é o sistema alucinatório.

Ada Abraham situa também aqui a possibilidade de surgimento da doença mental dos professores: "Quando um mecanismo de defesa individual é fortalecido massivamente pelos mecanismos de defesa social próprios para o exercício da profissão. É o caso da meticulosidade obsessiva reforçada pelas normas escolares de perfeccionismo e de controle sem paliativos" (Abraham, 1984: 29).

Também em relação aos professores poderíamos dizer, como Harris e Meltzer, que o sistema de segurança baseado na dependência a níveis infantis e, a nível adulto, na identificação com o objecto amado, pode enfrentar qualquer característica do mundo externo, porque a sua casa interna só pode ser assediada pela actividade destrutiva do *self*. É este pois o caminho da construção da identidade profissional do professor. Da mesma maneira, os processos de transferência são ocasiões em que o indivíduo pessoa perde o seu *insight* em relação à natureza de uma situação emocional e "es arrastrada por el drama cuyo autor y director no siempre puede estar en condiciones de detectar"(Harris & Meltzer, 1990: -15).

Os meios e métodos pedagógicos mesmo não podendo ser ainda verdadeiros pensamentos, permitem modelar a dor mental . O seu uso pode ser maior ou menor conforme a ansiedade. Enquanto o professor não internaliza novas qualidades, o que pode fazer é ir buscar, de empréstimo, essas qualidades ao mundo externo.

Ao intensificar o seu uso, poderia levar esses meios educativos a funcionar como mecanismos de defesas, tornando-se em *acting-out* ou mecanismos obsessivos.

O professor comunicativo e reflexivo representa mentalmente, modela a sua ansiedade e por isso pode dispensar mais facilmente mecanismos de defesa e de modificação da ansiedade.

Por seu lado a capacidade de *rêverie* do professor (representação

onírica dos seus alunos e do seu lugar na relação) estará também ao serviço do professor oferecendo-se como instrumento de relação e desenvolvimento dos alunos.

Pelo contrário, o evitamento ou o despejar da ansiedade tem a ver com a rigidificação dos comportamentos educativos: pelos mecanismos obsessivos, maníacos ou confusionais.

Ao fim ao cabo, estes comportamentos didácticos funcionariam como mecanismos de defesa contra a relação, o objecto interno, a internalização, e sendo base de valores, atitudes juízos e acção, passariam para o domínio da mentira.

1.2.5. Dimensão Económica

A dimensão económica refere-se aos diferentes princípios seguidos para descrever a forma como o indivíduo lida com a dor mental.

São três os princípios apresentados pelo modelo em relação ao qual nos estamos a posicionar:

O primeiro é a compulsão à repetição de padrões de comportamento. Esta é a base da aprendizagem por treinamento ou por condicionamento e assenta essencialmente no apelo à obediência dos sujeitos.

O segundo é o princípio do prazer-realidade. Visa minimizar a dor mental e está sujeito a modificações derivadas das consequências experimentadas a partir da relação com o mundo exterior. Seria o princípio ideal para aprender acerca de algo; não leva a alterações na imagem de si mesmo e do mundo nem há transformações emocionais, uma vez que a emocionalidade se resume à noção de prazer ou dor. Situa-se fora das relações internas.

O terceiro é representado pelas posições esquizo-paranóide e

depressiva. Não estão tão relacionadas com o comportamento e seus resultados mas sim com o significado das interacções. Este é o foco económico do conflito emocional a partir do terceiro mês de vida. Esta passagem da posição esquizo-paranóide para a posição depressiva é fundamental na compreensão do desenvolvimento mental.

Qualquer destas posições representa sistemas de valores que enfatizam, no caso da posição esquizo-paranóide, a segurança e a comodidade do *self*, ou, em contrapartida, o bem estar do objecto de amor (especialmente, na posição depressiva, o objecto interno).

O problema fulcral aqui é quem tem a dor mental e a dicotomia existente é, fundamentalmente, entre o interesse próprio e o bem estar do outro.

Isto conduz-nos à questão da contenção da dor mental. Num extremo, teremos o partilhar a dor de alguém com vista a diminuí-la, e noutro, a descarga da dor mental, num contínuo que vai da dependência ao parasitismo.

A contenção da dor mental é, de acordo com os autores e o modelo que vimos referindo, o conceito central para analisar as funções educativas da família.

Centrando-nos no domínio do desenvolvimento e acção dos professores, a análise dos princípios económicos pode levar-nos primeiramente à compreensão de como os meios e métodos podem ser postos em acção numa perspectiva de compulsão à repetição de padrões de comportamento (base do treinamento, adestramento, obediência e condicionamento).

Por outro lado, o princípio prazer-realidade, visando minimizar a dor mental, pode levar a que não haja necessidade de os meios e métodos serem vividos como verdadeiros instrumentos ao serviço da relação. Nesse caso, o professor fica dependente das exigências do

mundo externo ou então os meios são usados em função do prazer que lhe proporcionam no próprio acto de serem utilizados.

Situando-nos no princípio posição esquizo-paranóide *versus* posição depressiva, poderíamos procurar nos meios e recursos tecnológicos ao serviço da educação um papel no evitamento da posição depressiva ou, na melhor hipótese, de facilitação da passagem para ela. Isso enfatizaria a segurança e comodidade do *self*, sem se preocupar com o bem-estar dos alunos ou dos objectos internos (ser bom professor). Tais professores não seriam bons nem maus, seriam apenas utilizadores clivados de um discurso (que não é completamente seu) agindo, por exemplo, através da apresentação, com base num aparato tecnológico, de ideias, conceitos ou informação que não têm afectivamente a ver consigo ou com os alunos.

Quanto à centralidade da ideia de contenção da dor mental nas funções educativas da família (e dos professores) poderemos interrogar-nos sobre a relação educativa e as formas dos professores lidarem com essa dor, como fazem a sua contenção, quais as consequências da sua descarga, quais as formas da sua passagem (discreta) para os alunos através da sua relação e sobre como os meios educativos poderão ser uma espécie de tampão nessa contenção.

1.2.6. Dimensão Epistemológica

A dimensão epistemológica permite definir várias categorias relativamente ao aprender e os estados mentais inerentes a cada uma delas. Permite também identificar as suas consequências em termos de desenvolvimento da personalidade. Os autores do modelo baseiam-se aqui nos trabalhos de Bion, Freud e Klein, apontando esta dimensão como a mais importante para a função educativa, considerada na

perspectiva de quem aprende.

A posição teórica do modelo assenta em dois princípios fundamentais. O primeiro afirma a posição primordial da realidade psíquica para gerar significado e a importância dominante da intencionalidade. O segundo considera que o conhecimento deve derivar do pensamento e não pode ser dado, pelo que o pensamento só pode operar guiando-se pela observação de factos, quer se trate do mundo externo ou interno. "Dado que los hechos del mundo externo son cognoscibles sólo a través de sus cualidades secundarias (...) la capacidad para pensar acerca de hechos de una experiencia emocional exige que la emocionalidad, especialmente el dolor, sea sostenida. Este dolor es, esencialmente, la "nube del desconocimiento", la "capacidad negativa" relacionada con la incertidumbre." (Harris & Meltzer, 1990: 23).

A verdade liga-se com a introjecção, a posição depressiva e o aprender da experiência, enquanto que a mentira se liga com a projecção, a posição esquizo-paranóide e a propaganda. Dito de uma forma mais explícita: " a procura da verdade diz sempre respeito ao sujeito. A pessoa que procura a verdade tem sempre uma posição reflexiva, é sempre uma pessoa que a todo o momento é capaz de questionar o seu próprio processo de vida, por isso é capaz de mudar, é capaz de duvidar, é capaz de interrogar. A propaganda é sempre uma falsificação desta questão." (Dias, 1995: 24).

Harris e Meltzer definem cinco categorias da aprendizagem que representam diferentes formas de aprender e que podem expressar o desejo de conhecer e compreender ou, pelo contrário, podem apenas representar a curiosidade intrusiva. A estas categorias é possível acrescentar mais uma que se refere ao "aprender acerca do mundo" que tem a sua origem no desejo e motivação do que ensina e não no que

aprende.

A primeira categoria de aprendizagem refere-se ao aprender a partir da experiência. Envolve a vivência de uma experiência emocional de tal forma que se verifica alguma modificação dinâmica ao nível da personalidade. De todas as cinco categorias é a única que requer mudança de valores, com a passagem da posição esquizo-paranoide à posição depressiva. Depende em grande parte da presença e da orientação dos bons objectos (internos e externos) com os quais possa partilhar a carga de angústia (confusional ou persecutória) que acompanha uma nova ideia. O surgimento do sentimento depressivo derivado de uma nova visão do *self* e do mundo inerente a essa aprendizagem, é acompanhado de sentimentos de gratidão e reconhecimento privilegiado para com o mentor, ou seja, aquele que acompanhou o indivíduo no decurso desse processo.

Há pois um paralelismo entre o aprender da experiência, introjecção e posição depressiva. Trata-se de "aprender por dentro", por oposição ao aprender por apresentação externa de qualificações e competências.

Uma segunda categoria é o aprender por identificação projectiva. Tal tipo de aprendizagem envolve a fantasia onnipotente de obter para si as características e capacidades do outro. Outro esse sempre limitado pela projecção feita nele das qualidades do próprio sujeito.

Outra forma de aprender é por identificação adesiva. Envolve " una fantasia profundamente inconsciente de quedarse pegado sobre la superficie del objecto y la identificación resultante escoge solamente la apariencia social adquiriendo, así, los atributos de una imitación descuidada en apariencia y comportamiento" ((Harris & Meltzer, 1990: 5). Este tipo de aprendizagem é instável, uma vez que se faz apenas pela identificação com os atributos externos, e não é constante, deslocando-se

de um para outro objecto de identificação e desaparecendo facilmente sob pressão da realidade.

Uma quarta categoria de aprendizagem é designada por aprender por "pilhagem de desperdícios" ou por predação. Tipifica a parte invejosa, que não pode pedir ajuda nem aceitá-la com gratidão. Tende a ver todas as capacidades e conhecimentos como secretos e mágicos. Aproveita o conhecimento dos outros consoante lhe são úteis num determinado momento, apropriando-se deles.

A aprendizagem delirante, diferente de todas as anteriores, assenta em que tudo o que é revelado pela natureza ou pelo homem não tem qualquer valor e só o escondido, o oculto, é válido. Tal leva à construção de um outro mundo de conhecimento.

Como já ficou dito, aprender acerca do mundo tem uma outra origem distinta das formas de aprender agora descritas: no que ensina e não no que aprende. Os seus métodos são essencialmente do tipo adestramento e o seu êxito e eficácia dependem apenas de conseguir a colaboração de aspectos do outro como a voracidade, a timidez, a docilidade ou a competitividade. Este tipo de aprendizagem não causa qualquer modificação profunda, servindo essencialmente para compor a sua personagem social com o fim de a adaptar às exigências do meio, tendo pouco a ver com objectivos últimos ou princípios éticos.

No domínio da Educação, esta dimensão epistemológica parece ser bastante importante para a compreensão e descrição do desenvolvimento e dos estados mentais correspondentes. Nomeadamente para a compreensão do desenvolvimento da criança/aluno e das respostas da escola, família e comunidade.

Centrando-nos no professor e no seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento, estamos no campo do aprender a ser professor. A questão não é como ensinar, mas como é que o indivíduo se torna

professor, aprender sobre a sua própria aprendizagem, o mesmo é dizer sobre si mesmo. Aprender a ser professor significará compreender as transformações resultantes da experiência. Não da identificação projectiva com os seus próprios professores.

No que se refere à utilização dos meios e métodos pedagógicos, podemos distinguir a aprendizagem da sua utilização consoante resulta da verdade da experiência ou da identificação com os estilo (do outro ou de si próprio) ou ainda com a identificação adesiva que leva o sujeito a ficar preso na superfície dos objectos.

No primeiro caso, o professor irá elegendo e utilizando os meios e métodos que se lhe impõem a partir da experiência relacional obtida no processo de ensino-aprendizagem. Os bons métodos serão aqueles que, transformados pela experiência de comunicação com os alunos e os conteúdos a ensinar, permitem ao professor expressar o que é, sentindo-se seguro e simultaneamente receptivo ao que acontece na sua interacção.

Quando a utilização dos meios e métodos pedagógicos e a forma como o professor organiza a sua comunicação se fazem pela identificação com o estilo do ser professor, o que prevalece é uma representação de bom professor. Pode ser o bom professor construído a partir da identificação com um objecto externo considerado ou mesmo com uma representação idealizada de bom professor construída a partir do seu estilo pessoal de ensinar e comunicar.

A verdade relacional está assim filtrada e obscurecida.

Tal aponta para uma formação de professores dirigida ao desenvolvimento do ser professor e da relação educativa por oposição a uma formação de professores que torne os aspectos transicionais da prática educativa em verdadeiros objectos de relação pedagógica e, por isso, obstáculos à própria aprendizagem.

1.3. Contributos do Modelo para a Compreensão da Utilização dos Meios e Métodos Pedagógicos

Podemos sintetizar os principais contributos do modelo Harris-Meltzer para a nossa reflexão nos seguintes aspectos:

1. O uso dos meios e métodos pedagógicos não depende exclusivamente dos conteúdos, dos alunos ou do tipo e grau de formação do professor, mas da sua história e das suas experiências pessoais.

2. As mudanças ocorridas neste domínio ao longo do tempo têm também a ver com a própria perspectiva do professor acerca do tempo e da forma como entende o seu desenvolvimento e a possibilidade de mudança.

3. Os meios e métodos pedagógicos não pertencem ao grupo dos objectos internos mas podem ser uma primeira identificação ao estilo do bom professor interno.

4. Também não são objectos externos tomados da aprendizagem feita a partir da relação com o outro, os alunos.

5. Para que o processo educativo seja bem sucedido, os meios e métodos pedagógicos devem estar ao serviço da relação.

6. Os meios e métodos pedagógicos podem ser considerados como fenómenos transicionais, sendo a primeira possessão pedagógica do novo professor e situando-se numa zona intermédia entre o mundo interno e externo.

7. O seu carácter transicional tem a ver com a existência de bons objectos internos.

8. Como fenómenos transicionais têm um papel importante na acalmia da angústia e da dor mental.

9. Os meios e métodos pedagógicos permitem a modelação da

ansiedade enquanto são internalizadas novas qualidades, permitindo a progressiva descoberta dos alunos e da relação.

10. Podem no entanto funcionar como mecanismos de defesa contra a angústia, assumindo características maníacas, obsessivas ou confusionais.

11. O uso dos meios e métodos pedagógicos permite o pôr-se em causa com mais segurança no processo de servir os alunos ou, pelo contrário, enfatiza a procura de segurança do professor inseguro.

12. Como fenómenos transicionais permitem ao professor caminhar para a individualidade, a especificidade como profissional e a criatividade no contexto da relação.

13. Permitem aprender da experiência, por introjecção, estando ao serviço da personalidade; estão ao serviço do desenvolvimento assegurando a passagem à posição depressiva, mantendo a auto-estima e a capacidade de aprender e de mudar.

O quadro teórico fornecido pelo Modelo Harris-Meltzer permite-nos situar as interrogações que são objecto da presente investigação. O próprio modelo nos fornece as hipóteses de trabalho e cria espaço para a compreensão dos dados que venham a ser obtidos.

A questão fundamental que pretendemos investigar é em que medida os aspectos relativos ao desenvolvimento e personalidade do professor estão relacionados com a forma como ele escolhe e usa determinados meios pedagógicos. Se assim acontecer, interessa-nos, por um lado, ver como é que alguns aspectos da personalidade se reflectem na forma concreta como organiza a sua actividade comunicacional e que se traduz no uso de determinados meios didácticos, por outro, compreender o lugar, papel e significado que esses meios têm numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

A partir desta questão fundamental e alicerçando-nos no modelo

psicodinâmico que vimos a seguir, podemos desde já colocar três hipóteses que desdobram a nossa hipótese central.

A primeira é que a forma como o professor vai usar os meios e métodos pedagógicos ao longo da sua vida, ou mais concretamente do seu desenvolvimento pessoal e profissional, é diferente. Será assim de esperar que professores em momentos diferentes da sua carreira usem os meios e métodos pedagógicos de forma diferente.

A segunda hipótese é que a organização comunicacional do docente e a forma como vive a sua relação com os alunos tem a ver com a sua personalidade. Assim sendo, aspectos particulares da personalidade do professor levarão a que organize a sua comunicação e a sua relação de modo diferente.

Em terceiro lugar, podemos esperar que tal organização comunicacional se expresse pela forma diferenciada como usam os meios pedagógicos ao seu dispor, ou seja, que a sua comunicação assente mais numa forma que os expõe mais enquanto pessoas ou mais defendidos pela mediação de objectos ou técnicas que tenham uma função mais protectora.

Na segunda parte deste capítulo procuraremos ver como estas hipóteses que nascem no âmbito de um modelo de reflexão psicodinâmico do desenvolvimento têm encontrado corroboração e suporte na investigação produzida a partir de outros pontos de vista.

É interessante notar que o assumirmos uma visão clínica do desenvolvimento não obsta a que as hipóteses que formulámos vão ao encontro daquilo que diferentes autores têm descrito a partir de uma perspectiva mais educacional. Antes de passarmos à abordagem empírica das hipóteses, procuraremos então identificar alguma evidência teórica e experimental que nos chega a partir de outros domínios da Psicologia e da Educação.

2. Desenvolvimento do Professor e Uso de Meios e Métodos Educativos.

2.1. Os processos de desenvolvimento do professor

Até aqui temos desenvolvido uma perspectiva clínica que permite uma abordagem psicodinâmica da acção e desenvolvimento do professor. À luz desse quadro teórico de referência existe uma clara interligação entre o desenvolvimento do professor, a forma como ele interage com os alunos e as modalidades comunicacionais que utiliza nas suas relações.

Fazendo agora uma rotação no nosso ponto de observação desta realidade complexa que é o mundo emocional e afectivo dos professor, procuraremos ver como é que as hipóteses formuladas ao nível do desenvolvimento interno e do valor transicional dos meios pedagógicos se articulam com o conhecimento produzido a partir da investigação sobre o uso desses meios e a prática do professor orientada por um interesse mais pedagógico.

Tanto a investigação clínica como educacional nos mostram que a forma como o desenvolvimento se processa vai marcar toda a organização comunicacional do professor, nomeadamente no que tem a ver com a prática profissional. O modo como se relaciona e comunica com os alunos, os seus pares e os outros elementos do contexto escolar, decorre daquilo que ele é.

Os métodos educativos que usa e a forma como comunica estão assim na intersecção daquilo que o professor é como pessoa, a aprendizagem que pretende e o conjunto de acontecimentos que têm lugar na sala de aula. Tal constatação, se bem que empiricamente assumida, não tem sido alvo de investigação educacional ou psicológica

clara e aprofundada, eventualmente pela carência, já referida, de um modelo de desenvolvimento e de compreensão da vida mental que não se limite apenas a descrever mas, também, permita a compreensão dos processos internos e relacionais implicados.

É manifesto, apesar de tudo, o significativo aumento do interesse acerca do desenvolvimento do professor, que tem feito deste um novo objecto de investigação educacional, psicológica e clínica, sendo-lhe dedicado um número cada vez maior de estudos (Nóvoa, 1992; Esteve, 1984b; Esteve & Garcia, 1992).

Na base deste acentuado e renovado interesse podemos encontrar as mudanças sociais rápidas e profundas que têm produzido variações significativas na forma de entender a prática profissional (Kremer-Hayon, 1991) assim como preocupações novas com as consequências que tais mudanças produzem na vida emocional dos indivíduos.

O falar-se muito frequentemente na pessoa do professor mostra como neste contexto de intensa produção de conhecimento é fundamental não perder a perspectiva de que o nosso objecto de estudo é o indivíduo, a pessoa, não um grupo profissional. A obra de A. Abraham (1984a) ao intitular-se "*O professor é uma pessoa*", correndo o risco de não dizer mais do que aquilo que é óbvio, tem a inegável virtude de não deixar esquecer que, antes de mais, estamos perante um indivíduo que vive, sente e se expressa como todos os outros e deles difere apenas porquanto a condição de docente ocupa parte significativa da sua vida. Como repete Nóvoa (1992) o professor é a pessoa e parte importante da pessoa é o professor.

Decorre daqui que estudar o desenvolvimento do professor não será desde logo um problema pedagógico, mas, antes de mais, psicológico. No entanto a separação entre um Eu pessoal (deixado à investigação psicológica) e um Eu profissional (que interessaria á Educação) pode

relacionar-se com a crise identidade, muitas vezes identificada, dos professores (Nóvoa, 1992).

O desenvolvimento do professor é um processo de natureza complexa, subjectiva, interactiva e contextual (Bullogh, Kowles & Crow, 1992).

Huberman (1986; 1989; 1992) identifica três grandes linhas na abordagem da vida humana: psicodinâmica, sociológica e *life-span*, considerando que, em conjunto, constituem uma espécie de pano de fundo para o interesse pelos estudos biográficos, nomeadamente dos professores. Tal significa que não podemos deixar de considerar quer as mudanças que ocorrem ao nível do desenvolvimento profissional, da identidade ou ao nível dos acontecimentos biográficos fundamentais.

Uma perspectiva mais sociológica tende a acentuar as mudanças que ocorrem ao nível do mundo profissional e da profissionalidade. Vivemos numa época de mudanças tecnológicas constantes, de grande mobilidade social e demográfica. A forma de encarar a profissão tem sido alterada no sentido de se passar de uma perspectiva de natureza estática e convergente, para outra assente na posse do conhecimento e na autonomia (Kremer-Hayon, 1991). Na primeira, alicerçada numa concepção positivista, as características de cada profissão eram claras, bem definidas e estáveis ao longo do tempo. O reconhecimento profissional advinha do corpo de conhecimentos próprios da disciplina escolhida pelo indivíduo e que orienta a sua prática.

Na segunda perspectiva, o profissional tem, essencialmente, de responder perante os problemas práticos que se lhe colocam, sendo socialmente pressionado para o fazer de forma autónoma e competente, não se podendo escudar na sua pertença ao grupo profissional. Esta mudança na forma de compreender a profissão está ligada, por exemplo, com as novas definições do papel do professor como profissional

reflexivo: não já um mero transmissor de conhecimento ou aquele que passa para a nova geração os valores sociais tradicionais, mas um facilitador da aprendizagem autónoma do aluno e criador de novas alternativas. Tal professor vê o conhecimento não como um fim em si mesmo, mas como um veículo para melhorar o pensamento e a tomada de decisões (*idem*).

O trabalho de Huberman (1989; 1992) mostra como, ao longo do percurso profissional dos professores, há mudanças significativas no que se refere aos seus comportamentos e atitudes, mudando radicalmente a visão que têm da sua actividade profissional. Tais mudanças irão, conseqüentemente, repercutir-se no seu trabalho e no dos seus alunos.

Utilizando um método biográfico para estudo do desenvolvimento do professor, Huberman descreve um ciclo composto por sete fases diferentes. A primeira corresponde à entrada na profissão e na carreira. É considerada uma fase de exploração, descoberta e sobrevivência face à nova situação. Caracteriza-se essencialmente pela dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos; pelo encontrar do ponto certo de equilíbrio no que se refere à relação com os alunos, não entrando em relações demasiado próximas ou demasiado distantes; dificuldade em agir perante os alunos que criam problemas; e em lidar de forma adequada com o material didáctico. Tal descrição aponta para que o acesso à verdadeira relação pedagógica é um problema crucial do desenvolvimento e, de uma forma especial, da fase inicial da vida profissional. Mostra-nos que a adequação do material pedagógico se liga com as necessidades de relação que são, simultaneamente, necessidades de desenvolvimento.

Uma segunda fase é a da estabilização ou do comprometimento definitivo com a profissão. Na linha da perspectiva de Erikson, a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no

desenvolvimento e um contributo para uma forte afirmação do Eu: "como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência (...) para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências" (Huberman, 1992: 40).

A terceira fase é a da diversificação e experimentação, a partir da qual os percursos individuais parecem divergir, encontrando cada um a sua forma diferente de ser professor.

As fases seguintes serão o pôr em questão o seu próprio percurso, expressando sentimentos de rejeição e crise, uma fase de serenidade e distanciamento afectivo, uma sexta fase de conservantismo e lamentações e uma última fase de desinvestimento.

A partir também de uma perspectiva biográfica, Kelchtermans & Vandenbergue (1994) mostram que o comportamento do professor não é apenas determinado pela situação contextual em que ocorre, mas igualmente pela sua história de vida e pelas experiências com ela relacionadas. Os conceitos fundamentais são os de *self* profissional e de teoria educacional subjectiva. O *self* profissional é, para os autores, um sistema complexo, multidimensional e dinâmico de representações e significados, que se vai desenvolvendo ao longo do tempo como resultado das interacções entre o indivíduo e o meio e que inclui a auto-imagem, auto-estima, satisfação profissional, motivação profissional e percepção da tarefa. A teoria educacional subjectiva é uma parte deste *self* profissional decorrente da biografia profissional, que consiste num quadro interpretativo e conceptual global, através do qual os professores dão sentido à sua situação profissional.

Ferreira-Alves e Oliveira, consideram, neste mesmo sentido, que a

pessoa do professor corresponde ao mais poderoso currículo oculto³. É a partir das suas experiências passadas que cada um dá sentido ao que faz. O conhecimento não é apenas um conhecimento geral das teorias aprendidas, mas está também nas acções e teorias pessoais que delas decorrem. É a reflexão na e sobre a acção que permite ao professor conhecer as suas próprias teorias pessoais. Desse modo, o desenvolvimento do professor será um constante “escrever e reescrever” da sua experiência, pelo que a formação deve começar pela pessoa (Ferreira-Alves & Oliveira, 1996).

Outros autores têm descrito o desenvolvimento do professor de acordo com diferentes fases: Fuller mostra como as preocupações iniciais são com os alunos, depois com a sua própria sobrevivência, mais tarde com as exigências e limites das situações de ensino e só depois há a preocupação com o impacto do ensino. Na mesma linha, Ryan descreve quatro estádios: um primeiro, de fantasia, em que o professor recém chegado à actividade profissional se considera o melhor dos professores; um segundo estádio de sobrevivência; o terceiro de mestria e o último o estádio do impacto (Machado, 1996).

Machado (1996) descreve o processo de desenvolvimento como sendo uma passagem progressiva da idealização (no sentido de um estado de fantasia) de si próprio, da actividade do professor, da escola e das aulas (e da sua relação) para um estado de reconhecimento e descoberta da realidade. Antes de começar a ensinar, há uma imagem idealizada de si que se modifica no contacto com a realidade.

Fessler (1985), embora ressalvando não haver linearidade no

³ Field (1989a) utiliza, como vimos anteriormente, o conceito de currículo subjectivo ou escondido.

processo de desenvolvimento da carreira porquanto há sempre qualquer coisa de pessoal, dinâmico e flexível, considera que após a formação inicial o professor passa progressivamente por um período de indução, a construção de competências, entusiasmo e crescimento, frustração, estabilidade e estagnação, até por fim deixar a profissão.

Todas estas perspectivas do ciclo vital tentam integrar diferentes tipos de influências no desenvolvimento: as que se relacionam com a idade e os processos maturativos; as decorrentes dos contextos histórico-culturais e as que se referem às contingências particulares da vida de cada sujeito. No entanto, como afirma Machado, "se estes trabalhos nos permitem identificar momentos diferentes no percurso do professor, pouco ou nada nos dizem sobre os mecanismos que estão por detrás dessas mudanças" (Machado, 1996: 97).

2. 2. A Personalidade do Professor

É unanimemente admitido por todos os autores que a personalidade do professor influencia aquilo que acontece na sala de aula. Como já anteriormente verificámos, tal unanimidade cessa quando se passa à perspectiva, finalidade ou metodologia de investigação relativa a essa influência.

A principal conclusão de Getzels & Jackson (1963) logo no final do primeiro grande período de investigação sobre os professores foi que se conhecia pouco sobre a personalidade do professor e a sua relação com o ensino. Segundo os autores, a maior parte dos estudos efectuados até então pouco iam além do senso comum. Para isso contribuiriam problemas relativos à definição de personalidade, aos instrumentos de avaliação da personalidade e ao critério de eficácia da prática

profissional. Tais problemas metodológicos e teóricos levaram a que a American Educational Research Association tenha apontado para que “only working within the context of sound theory can one hope for useful, relevant, and widely applicable findings” Getzels & Jackson, 1963: 576).

Bruchon-Schweitzer (1994) descreve os grandes modelos de avaliação da personalidade: disposicional ou de traço, situacional, psicodinâmico e interaccionista. A grande diferença entre estes modelos está em considerar os traços de personalidade como diferenças estáveis ou como factores situacionais. Apesar das muitas críticas, a noção de traço mantém o seu lugar no domínio da personalidade, dando conta da organização e da coerência relativas dos comportamentos dos indivíduos e da permanência de determinadas qualidades ao longo do tempo e das diferentes situações. No modelo interaccionista, no entanto, é a significação psicológica (o que a situação significa para o indivíduo) que é considerada como especialmente determinante no comportamento.

Apesar das dificuldades teóricas que a forma de entender a personalidade coloca, há, segundo o autor referido, necessidade de construir modelos explicativos para poder haver predição, modelos complexos e sofisticados tanto ao nível da recolha como do tratamento dos dados e que as investigações baseadas em tais modelos sejam guiadas por teorias sólidas e não tão pobres como acontece na generalidade das investigações empíricas.

Fontana (1986) mostra como três tipos de teorias sobre a personalidade se reflectem nas diferentes preocupações acerca da acção do professor. Relativamente às teorias de traço, conclui que este tipo de avaliação da personalidade não permite identificar as características de que o bom professor necessita. Claro que o desapontamento com este tipo de avaliação da personalidade se deve à procura de correlação entre

inventários de traços e sucesso no ensino ⁴. As teorias de estado, que tendem a ver na maneira de agir mais competências (que podem ser desenvolvidas) do que traços de personalidade conduzem, no campo educativo, à formação no sentido do treino de competências profissionais adequadas à situação. Uma terceira perspectiva, que considera as mudanças de disposição do professor, acentua que este deve ter consciência das suas emoções, trabalhar sobre elas e, de um modo que o autor refere de modo algo ingénuo, tomá-las nas suas mãos. Daí que o professor deva estar implicado no seu próprio processo, contínuo, de desenvolvimento.

Mischel & Shoda (1995) propõem um modelo de personalidade que identificam como estando assente num sistema cognitivo- afectivo. Mostram que o constructo de personalidade assenta no princípio que os indivíduos se caracterizam por qualidades pessoais distintivas que se mantêm como invariantes ao longo do tempo. Tradicionalmente a Psicologia da personalidade tem considerado as diferenças no comportamento como disposições comportamentais ou traços que predispõem o indivíduo para certos comportamentos. Assumir que há correspondência directa entre disposições e as suas expressões comportamentais é, para os autores, uma posição simplista. Contra ela se levanta a constatação empírica que as diferenças individuais são surpreendentemente variáveis ao longo do tempo, a qual tem sido usada como evidência contra a utilidade do constructo de personalidade. Os autores tentam mostrar que não é assim e, pelo contrário, tal variabilidade reflecte de algum modo, parte essencial da coerência da

⁴ Na nossa investigação utilizamos um Inventário deste tipo, o E.P.I. - Eysenck Personality Inventory, não o fazendo no entanto com tal finalidade.

personalidade. Quando a personalidade é conceptualizada como um sistema estável que faz a mediação de como o indivíduo selecciona, constrói e processa a informação social e gera comportamentos sociais, torna-se possível dar conta, simultaneamente, tanto das qualidades invariantes da personalidade como da variabilidade que é possível prever ao longo das situações em algumas das expressões comportamentais características.

Os autores (Mischel & Shoda, 1995) mostram, através de dados empíricos, que os indivíduos se caracterizam não apenas por diferenças individuais estáveis, mas, também, por uma variabilidade de padrões de comportamento distintivos e igualmente estáveis ao longo das situações, apontando para uma nova concepção da personalidade em que esses padrões não são vistos como erro mas reflectem expressões essenciais do mesmo sistema de personalidade estável que produz os níveis médios característicos do comportamento. A personalidade é definida então como um sistema de processos de mediação, conscientes e inconscientes, cujas interacções se manifestam em padrões preditíveis de relação situação- comportamento. Não tem de haver necessariamente uma correspondência directa entre as expressões comportamentais e as variáveis ou processos subjacentes.

Retomando a perspectiva psicodinâmica de Freud, os autores mantêm o desafio para a criação de uma teoria dinâmica do processo mediador que abranja a complexidade e aparente contradição do comportamento humano. Esta teoria procura “to take account of both the stability of the personality systems and the variability of the individual’s behaviors across situations in ways that reconcile numerous previously paradoxical findings and resolve basic controversies within personality and social psychology” (Mischel & Shoda, 1995: 246).

Como vimos logo na introdução ao presente trabalho, as grandes

críticas aos estudos sobre a personalidade do professor resultam, na sua grande parte, da perspectiva e intenção com que foram realizados, a determinação da eficácia. O fracasso de tais estudos acerca das características dos professores (Getzels, 1963, Garcia Carrasco & Villa-Sanchez, 1984, Esteve, 1984b, Esteve & Garcia, 1992, Beltrán, 1993, Ponte, 1995, etc.) resulta da repetida tentativa de os correlacionar com os melhores resultados por parte dos alunos.

A análise da evolução dos paradigmas mostra-nos como o fracasso da investigação nesta perspectiva acabou por se tornar útil, na medida em que fez com que a investigação centrada naquilo que o professor é ou faz evidenciasse as suas limitações, acabando por recair a atenção mais sobre o próprio professor, as suas concepções, práticas, saberes e teorias. Fica claro como entre as concepções dos professores e a sua prática há diferenças significativas. Podemos ver isso, por exemplo (Ponte, 1995), quando alguns professores têm dificuldade em realizar nas suas aulas aquilo que teoricamente subscrevem, devido tanto a carências ao nível do saber, como às influências do contexto, ou a aspectos da sua personalidade. "Torna-se claro como factores de personalidade (...) podem levar a que se acabe por não tirar significativo partido de materiais educativos de fortes potencialidades" (Ponte, 1995:189), acontecendo, nomeadamente, que os professores aderem às novas orientações curriculares, mas têm dificuldade em passar à sua concretização. A questão central que não tem tido resposta clara é quais são esses factores ou aspectos da personalidade que interferem na forma de utilizar os materiais educativos e como e porquê interferem no comportamento do professor

A ultrapassagem daquele objectivo limitado de investigação teve como principal utilidade a introdução de uma grande quantidade de variáveis, entre as quais as que se referem ao professor e à sua relação

interpessoal e que aqui procuramos abordar.

De acordo com Esteve & Carrasco (1992) a evolução da investigação no domínio da personalidade do professor tem-se feito no sentido de abandonar a tentativa de estabelecer uma lista de traços do professor ideal, para se centrar no estudo, compreensão e análise do professor real e no desenvolvimento de materiais úteis para a predição do comportamento. Tal mudança fez-se segundo três grandes orientações e domínios de investigação psicológica.

Uma primeira, mais psicopatológica, cujos resultados sugerem que grande parte dos problemas pessoais e perturbações psicológicas do professor estão em ligação com práticas deficitárias de ensino. Daí que alguns autores apontem a necessidade de psicoterapia para que o professor possa ultrapassar as dificuldades emocionais e faça o seu trabalho evitando o mais possível a incidência negativa das tensões e desequilíbrios da personalidade.

Uma segunda tendência vai no sentido de investigar as diferentes dimensões do comportamento do professor e o respectivo impacto na sua interacção com os alunos, concluindo ser impossível separar os aspectos cognitivos e afectivos que nela se encontram. Daí decorre haver diferentes estilos de ensino, igualmente válidos e eficazes, uma vez que tal eficácia depende da sua adequação à situação.

Em terceiro lugar, a profissão de professor, enquanto actividade de relação interpessoal é, ela própria, promotora de desenvolvimento. O facto da profissão de professor (enquanto actividade de relação interpessoal) estar tão ligada com a personalidade tem como aspecto positivo o poder ser fonte de satisfação e sentido; mas, simultaneamente, tem como aspecto negativo o transformar o iniciado, cheio de ilusões, numa pessoa amarga, frustrada na sua vocação e pela inutilidade dos seus esforços.

Esta relação entre aspectos cognitivos e afectivos na situação profissional é retomada por múltiplos autores e investigações.

Baillauqués (1990:112) mostra como esta relação entre aspectos cognitivos e afectivos é uma condição básica para que seja possível assumir os aspectos subjectivos da personalidade na própria profissão, não enquanto obstáculo mas como característica constitutiva que leva a tentar perceber como é que a personalidade afecta o exercício da profissão, como se interpenetram; o processo pelo qual "la subjective personnalité entre dans l'exercice du métier, s'en pénètre, s'y réalise, l'influence et le subit "

A perspectiva, já referida, de Mischel & Shoda (1995) é outro bom contributo para a clarificação dessa ligação.

Moyne (1986) mostra que a área sócio-afectiva, para os quais o professor não possui qualquer preparação, envolve 43% das interacções. O seu papel como professor está intimamente ligado com a sua vida emocional. Para a criança o professor é modelo, mas também, por seu lado, este vê o aluno consoante a imagem que dele deseja receber; sonha fazer-se amar sem levantar a voz do mesmo modo como o aluno sonha ter sucesso sem trabalhar. O autor evidencia o jogo de imagens que ocorre entre professor e aluno e que põe em acção a posição depressiva ou agressiva daquele. Uma forma de negação da emocionalidade pode passar pelo que Moyne designa como o jogo da sinceridade com abandono aos seus sentimentos interiores. O perigo é que vale tudo em nome da sinceridade (agressividade paranóide, nostalgia de fusão, narcisismo-modelo fusional); a emoção do aluno pode invadir o professor e vice-versa.

O peso da emocionalidade pode também conduzir à fixação no papel, entendida como a tendência a reduzir ou interditar as emoções; papel fundamental dos ritos como fechamento face às emoções e à

afectividade. O papel tem uma função inibidora idêntica à da censura: tende para uma solução de compromisso entre tendências escondidas e aquilo que é aceitável para o professor e a classe; o papel está dirigido ao real, à tarefa; tem uma função de estabilização dos afectos, mais do que de compromisso (por isso os sentimentos demasiado fortes são um apelo ao reforço do papel); se há identificação total da pessoal com o papel, este funciona como um "Super-Eu institucional" que vem reforçar o Super-Eu pessoal e impedir a manifestação das emoções.

Segundo o mesmo autor, o professor deve recusar o subjectivismo da afectividade em nome da sinceridade e o objectivismo do papel em nome da tarefa.

O propósito da formação relacional do professor é justamente ajudar a clarificar as suas próprias emoções ou o seu sistema de emoções para que tome consciência do valor dos compromissos realizados (nele) entre o modo como encara o seu papel e as suas tendências profundas.

A pessoa do professor tem a possibilidade de modificar o papel variando a gama de meios pedagógicos possíveis, o que, por seu lado, ressalta nas suas emoções. Por isso é preciso evitar fechar-se, desde o início, num sistema de emoções que o fixariam num papel rígido.

Pessoa, afectividade e papel estão em interacção contínua: o adequado da formação do professor enquanto pessoa é permitir-lhe tomar consciência das suas interacções para melhor responder às necessidades novas do aluno, bem como às finalidades que escolheu.

A relação entre personalidade, problemas pessoais e acção do professor é um outro campo importante de investigação neste domínio da personalidade do professor.

Blase (1982) ao abordar os problemas pessoais do professor, diferencia entre factores de primeira ordem, que se traduzem, por exemplo, no desinteresse dos alunos ou falta de apoio dos colegas, e

factores de segunda ordem, relativos às variáveis de contexto

Martinez Sanchez (1984) mostra que o aspecto mais valorizado é a relação professor - aluno e a menos é o centro escolar e o trabalho didáctico (ou dimensões institucionais e didácticas).

Pajak e Blase (1989) mostram que há diferenças no mal estar relativamente às características da personalidade.

No que se refere às causas do mal estar, Villar Angulo (1990) situa as causas pessoais (incluindo as características pessoais e a escolha da profissão) a par com a má preparação, estatuto docente e situações problemáticas. Uma das principais dificuldades é encontrar o espaço certo na relação com os alunos: vai ser necessário ultrapassar a idealização da relação para encontrar equilíbrio entre a distância e a proximidade. A identificação com os alunos é impeditiva da verdadeira relação.

Esteve (1992) mostra que parte das dificuldades sentidas pelo professor se vão repercutir nas relações com os alunos. No início de carreira o professor é especialmente vulnerável às condições de mal-estar. A rotinização e a falta de implicação pessoal podem ser formas de resolver este mal estar.

Apesar de ver as causas do mal estar docente como ambientais, Esteve (1992) admite que as diferentes formas de reagir aos problemas ambientais (adoecendo ou não) se deve também a factores da personalidade. Esta perspectiva vai ser desenvolvida a partir de uma Psicologia, não dos traços de personalidade, mas das consequências da acção que caracterizam as pessoas.

Neste estudo, a personalidade é vista sob a perspectiva de um padrão diferencial de ciclos e cursos de acção. Os diversos modos ou tipos desses ciclos constituiriam a tipologia adequada da personalidade e, ao mesmo tempo, da organização psicopatológica. O programa

terapêutico seria o rompimento dos ciclos de acção e instauração de processos de decisão e cursos abertos de acção.

Héraud (1984) aponta as limitações dos métodos tradicionais (entrevista e questionário) para abordar a realidade individual do professor, porquanto permitem que ele se oculte. O objectivo da intervenção que propõe é tornar claro para o professor como a sua neurose se inscreve na relação pedagógica e, partindo daí, estudar o sentido que transmite.

Nesta perspectiva duas metodologias de estudo e avaliação foram desenvolvidas: o MISPE ⁵ e o ESPE ⁶.

O método MISPE visa libertar as tensões do eu profissional resultantes da dissonância ente diferentes imagens de si mesmo (eu real, eu perante o aluno, eu perante a autoridade, eu ideal)

O ESPE é uma prova projectiva para professores, inspirada no TAT, apresentada como técnica complementar: as situações suscitam projecções cuja análise permite pôr em relevo os processos defensivos e os modos de adaptação do Eu desenvolvidos em situações correntes.

A profissão é pois, também, fonte de desenvolvimento. Ensinar compromete toda a pessoa do professor (Machado , 1996: 21) " a forma como o professor constrói e mantém a sua identidade, ao longo da carreira, é fundamental na compreensão daquilo que é e faz como professor".

⁵ - *Matriz Interpessoal do Eu Profissional do Professor*, criado por Ada Abraham.

⁶ - Criado por Héraud (1984).

2. 3. Personalidade, Identidade e Relação com os Alunos

A relação do professor com os alunos é preponderante tanto no seu desenvolvimento como na efectividade da sua acção docente. A relação com os alunos é fundamental na formação e legitimação da identidade (Bullough *at al*, 1992). Wrighe & Tuska, 1967 "numa perspectiva mais dinâmica, referem a importância que têm, para a socialização do professor, as relações que, enquanto criança, manteve com as pessoas significativas. Quando se torna professor, vai repetir esse tipo de relações, parecendo como fundamentais os processos de identificação realizados na infância" (Machado, 1996: 124).

O aluno que o professor encontra nos seus primeiros confrontos relacionais vai ser fundamental na construção do Eu profissional.

Pajak & Blase (1982, 1989) mostram que tal como a mãe permitiu ao Eu infantil existir como um todo através da sua função de espelho e idealização, também o grupo-turma vai desempenhar essa função, sendo o *self*-objecto essencial à formação do Eu profissional. O que está de acordo com a perspectiva de Markus & Wurf (1987) segundo a qual a identidade se constrói na inter-relação com o outro.

No que se refere à sua auto-imagem, (Thiessen, *apud* Machado 1996: 153) nas primeiras experiências de ensino o professor confronta-se com três imagens diferentes de si: a imagem daquilo que queria ser, a imagem que os outros lhe apresentam como desejável e a imagem que experimenta na sua relação com os alunos. "Esta é, muitas vezes, mais determinante, levando a uma reconstrução da sua própria imagem".

Kourilsky, Esfandiari e Wittrock (1996) estudaram a relação entre

um modelo de ensino e aprendizagem, o ensino generativo ⁷, e características da personalidade.

Usando um grupo de 97 professores em formação e tendo em conta as dimensões: maturidade social, receptividade à crítica e capacidade de incorporar a crítica, concluíram que 56,8 % da variância no uso de ensino generativo peditivo e 56,6 % da variância no uso de ensino generativo interactivo são explicadas pelas características da personalidade. Daí acentuarem que o ensino generativo eficaz se relaciona com a maturidade social do professor, a sua receptividade à crítica e a sua capacidade para incorporar sugestões. Concluíram também que os professores mais eficazes são mais generativos, isto é, mais maduros, mais receptivos e incorporam mais a crítica.

Este estudo é importante, porquanto mostra haver uma relação entre características da personalidade e uso eficaz de métodos pedagógicos. Os autores revelam como a aprendizagem de conceitos, neste caso ensino generativo, exige mudança conceptual e como as características da personalidade se correlacionam com tal possibilidade de empreender mudança conceptual.

Rolland (1988) por seu lado, estudou as relações entre atitudes pedagógicas e atitudes sociais, valores e dimensões da personalidade.

Estudos anteriores permitiam dizer que os professores que preconizam uma pedagogia autoritária e tradicional apresentam algumas características constantes: são pouco benevolentes; estão ligados às

⁷ - O ensino generativo é descrito pelo autor como um modelo de aprendizagem e ensino que consiste em quatro processos cognitivos funcionais relevantes para a planificação (decisões preactivas) e ensino na aula (decisões interactivas): geração; motivação/atribuição, atenção e metacognição.

realizações concretas, práticas e úteis (eficácia); são dogmáticos; são conservadores. Tais estudos evidenciam a existência de relações por vezes muito fortes entre atitudes pedagógicas e dimensões da personalidade, valores e atitudes sociais. Mas são considerados limitados. O autor conclui que:

- Existem relações positivas entre a dimensão geral de radicalismo (e benevolência para com outrém) e atitudes pedagógicas liberais.

- A dimensão Radicalismo permite uma melhor predição das atitudes pedagógicas que as dimensões benevolência ou ansiedade.

- As atitudes pedagógicas são independentes da Extroversão

Comparando com outros estudos mostra ainda que:

- Há relação entre liberalismo pedagógico e não-convencionalismo

- Há relação entre liberalismo pedagógico e fraco controle de si (emoções e comportamentos).

- Há relação entre impulsividade e negligência de exigências e convenções sociais.

O estudo permite afirmar que as atitudes pedagógicas têm relações muito fortes com um conjunto de características de personalidade (atitudes sociais, valores, factores de personalidade). Confirmando em grande parte as relações já postas em evidência por outros autores, o seu maior contributo é o ressaltar o poder preditivo da dimensão geral do radicalismo-conservadorismo, seguido pela dimensão benevolência-dureza.

Daqui o autor extrai algumas consequências em termos de formação: se a modificação das atitudes pedagógicas parece ser um objectivo prioritário, essas transformações parecem passar por uma acção sobre as dimensões gerais da personalidade.

2. 4. Os Meios Didácticos

A utilização de meios didácticos ⁸ é um aspecto particular da forma como o professor organiza a sua comunicação.

Os meios didácticos são elementos importantes do processo ensino-aprendizagem, constituindo uma variável que de algum modo se reflecte na qualidade global desse processo. Ao usar determinado meio pedagógico o professor está a socorrer-se, para a sua comunicação e relação com os alunos, de um elemento material capaz de gerar comunicação e de transmitir informações.

Uma perspectiva mais tradicional considera como meio didáctico qualquer instrumento, equipamento ou recurso material desde que usado com finalidade educativa (Gil, 1991) podendo servir como complemento informativo, ilustração ou concretização de um aspecto programático, visando diminuir as dificuldades de observação dos factos reais. A mediação técnica era vista como um coadjutor neutro, uma modalidade de transmissão da informação que garantia maior eficácia à comunicação pedagógica (Peraya, 1984).

Assim sendo, no que se refere à função, o meio didáctico corresponderia ao suporte material de apresentação dos conteúdos e

⁸ Para o nosso trabalho preferimos centrar-nos mais no uso de meios didácticos, e não tanto nos métodos, uma vez que é possível maior objectividade e operacionalidade relativamente à sua utilização, enquanto a diferenciação de metodologias esbarra com frequentes dificuldades deste tipo. No entanto, métodos e meios correspondem ambos a formas particulares de organização da comunicação do professor.

sobre os quais se realizam diversas actividades.

Medina (1982) considera os meios didácticos como sendo os recursos utilizados para facilitar a compreensão das mensagens didácticas, suportes que permitem compreender a realidade, apresentando-a ou representando-a.

Escudero (*apud* Medina, 1982) define como meio de ensino qualquer objecto ou recurso tecnológico que articula, num determinado sistema de símbolos, certas mensagens, com vista a ser utilizado em contextos de ensino.

Num sentido mais lato (Medina, 1982) o meio didáctico corresponde a toda a experiência filtrante e mediada que permite ao sujeito desenvolver a aprendizagem .

Uma perspectiva mais actual define o meio didáctico como o suporte de um código de um sistema simbólico ou linguagem específica que vai permitir ao sujeito da aprendizagem oportunidades de interacção com determinada maneira de reflectir a realidade, de a organizar e de a representar (Gil, 1991). Tal perspectiva leva-nos a poder diferenciar, em qualquer meio, uma dimensão semântica (que se refere ao conteúdo); uma dimensão sintáctico - estrutural (o seu modo de organização e sistema de símbolos) e uma dimensão pragmática (relacionada com a função e finalidades da sua utilização).

É esta dimensão pragmática que temos abordado numa perspectiva transicional: a função transicional que os meios didácticos podem desempenhar no desenvolvimento do professor enquanto propiciadores de oportunidades para a passagem a uma actividade verdadeiramente relacional e autónoma.

2.4.1. Perspectiva Histórica sobre o Uso de Meios Didácticos

Nos anos 60, o professor começa a ser colocado perante a existência de uma grande quantidade de meios que pode utilizar, que o podem apoiar no seu trabalho ou até mesmo substituir. Considera-se que uma perspectiva didáctica sobre os média na educação é iniciada em 1961 por Heiman (Medina,1982; Peraya,1984; Dichanz & Hasebrink, 1992).

A evolução tecnológica da época levou a grande entusiasmo e esperança nas potencialidades dos meios didácticos. De muitas formas e durante muito tempo tentou-se provar empiricamente o efeito dos métodos e dos meios didácticos na aprendizagem, embora (Peraya,1984) todas essas tentativas tivessem resultado basicamente inconclusivas, da mesma forma que fracassaram todas as restantes tentativas de avaliar a contribuição de um factor único no rendimento do aluno ou da classe e que já vimos anteriormente a respeito da personalidade do professor.

Dichanz & Hasebrink (1992) mostram como, por exemplo, no caso da televisão educativa não foi possível ultrapassar dificuldades metodológicas na avaliação do seu peso e efeito no rendimento escolar. Foram muitos, no entanto, os autores que partiram do pressuposto que os meios têm um potencial didáctico e uma qualidade pedagógica, independentemente do contexto de ensino.

Ainda segundo os mesmos autores (Dichanz & Hasebrink, 1992), as investigações dos anos 70 limitaram-se a avaliações quantitativas do uso dos equipamentos. No caso da TV educativa, não se chegou a investigar o seu valor didáctico por carência de questionamento e debate exaustivo acerca dos factores individuais do ensino. "Não são os esquemas programáticos, os lugares de transmissão ou as definições de objectivos das redacções da TV educativa o que faz com que uma

transmissão seja didáctica, mas sim a decisão do professor. Esta decisão, por sua vez, não está determinada por características específicas televisivo- educativas, mas sim por processos e critérios que também impregnam as decisões e preparativos educativos do professor" (*idem*: 71). Assim, os meios não são didácticos por definição, mas se e quando usados num contexto educativo. Para tal têm de passar sempre pela decisão do professor. A hipervalorização dos meios desviou, sem dúvida, a atenção da importância das decisões do professor. Para os mesmos autores, se quisermos saber porquê, como ou se os professores utilizam didacticamente a TV, temos de esclarecer primeiramente que métodos e meios aparecem em geral no ensino de um professor e que importância têm na sua vida e actividade quotidiana.

No entanto, a ênfase quantitativa nas novas tecnologias nem sempre tem permitido esta reflexão. A grande insistência que a partir dos anos 80 tem sido feita no apetrechamento das escolas em termos de meios didácticos tem-se confrontado com a demonstração feita por Benecke *et al.*, em 1981, (Dichanz & Hasebrink, 1992) segundo a qual a existência de um equipamento generoso das escolas não leva, de modo algum, a uma maior frequência na sua utilização.

Segundo Peraya (1984) o modelo centrado nos métodos falhou, se bem que as formas de comunicação audiovisual tenham continuado a ser apresentadas como panaceia e como um dos critérios de modernidade em pedagogia.

Cabero e Salas (1990) sintetizam quatro grandes linhas de investigação sobre os meios didácticos:

- comportamentalista; centrada nos efeitos sobre o rendimento escolar e que entende os meios como simples estímulos, motivacionais ou de outro tipo.

- cognitivista; preocupada com os efeitos dos meios sobre o

processamento cognitivo e o rendimento dos alunos.

- atitudinal; correspondendo à investigação sobre os efeitos das atitudes perante os meios como determinantes do pensamento cognitivo e do rendimento ou o efeito interactivo das atitudes, atribuições, expectativas dos estudantes e do método sobre o processamento cognitivo e o rendimento

- económica; abordando o estudo das relações custo- tempo- meio e instrução.

2.4.2. Os Meios no Contexto Didáctico do Ensino

A primeira grande mudança na forma de entender os meios didácticos vai, fundamentalmente, no sentido de deixarem de ser definidos como meros dispositivos técnicos ou recursos, para passarem a ser considerados como componentes ou mediadores dos processos ensino- aprendizagem (De Pablos & Cabero, 1990).

Assim sendo, cada meio utilizado vale essencialmente pela sua adequação à natureza complexa da situação em que é utilizado. Como afirma Gil (1991: 21), "nenhum meio é melhor do que qualquer outro desde que se adapte à situação real e concreta em que se desenvolve o processo educativo e contribua para alcançar os objectivos propostos". Nenhum meio é superior ou melhor que outro, mas a sua eficácia ou utilidade dependem essencialmente do contexto e dos objectivos a alcançar. Daí que Medina (1982) proponha uma diferenciação dos métodos didácticos não em função das suas características tecnológicas, mas em função de aspectos relativos ao processo ensino- aprendizagem:

- amplitude da metodologia; permite que os métodos possam ser

mais particulares ou mais gerais consoante são aplicáveis a uma ou mais disciplinas ⁹;

- protagonismo do aluno; a forma como esse meio apela ou não à participação activa do aluno;

- atenção prioritária: à dimensão pessoal, individual ou social;

- direcção do professor; a forma como o professor conduz o processo ensino-aprendizagem: directivo, não-directivo, orientador-estimulador;

- tipo de raciocínio: dedutivo ou indutivo.

Segundo o autor, "la metodología sistemáticamente considerada, implica organizar de tal modo el proceso de enseñanza- aprendizaje que propicie la consecución de los objetivos que se facilita la instauración del tipo de *interacción didáctica* más apropiada para alcanzarlos, que susciten las actividades más formativas y que se tengan en cuenta la riqueza del medio como fuente de experimentación y la óptima utilización de todos los recursos". A escolha do método pressupõe, pois, objetivos. "Así, profesor y alumnos seleccionarán los más apropiados para alcanzar determinados objetivos, por ejemplo el trabajo en grupo, el sistema de fichas y la lección magistral, adecuadamente secuenciados e integrados" (Medina, 1982: 85).

A opção do professor é seleccionar o esquema metodológico integrado mais rico e adequado a cada situação didáctica, procurando a sua máxima eficiência no quadro do modelo didáctico que utiliza, valorizando-se sempre a personalidade criativa do professor.

O papel do professor é pois decisivo na forma como os meios e

⁹ Por isso evitámos utilizar no nosso trabalho empírico disciplinas em que são aplicados métodos de pouca amplitude.

métodos ganham significado no processo ensino-aprendizagem, no contexto da relação com os alunos. A presença de um determinado meio não se impõe necessariamente pela eficácia do método ou da matéria a ensinar, mas cabe ao professor tomar decisões a esse respeito.

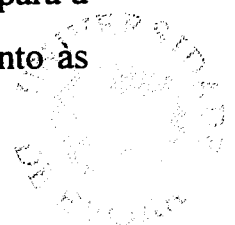
Como sublinham De Pablos & Cabero (1990) é o professor que, sobre uma estrutura prévia da mensagem, toma uma série de decisões estruturais em função das características e interesses dos alunos e os conteúdos a transmitir.

Acrescentaremos que esse conjunto de decisões assenta também na forma como o próprio professor está a viver a sua relação, nas suas dimensões dinâmica e emocional.

É por isso que se compreende que a investigação do recurso, meio ou recurso linguístico mais eficaz para alcançar cada objectivo ou conjunto de objectivos esteja na sua etapa inicial (Medina, 1982); a adequação do meio ou método não se afere pelo objectivo a alcançar mas pela possibilidade de ser usado nesse sentido. De facto, nessa decisão de usar ou não determinado meio ou método vão pesar múltiplos factores relativos ao contexto e objectivos do processo ensino-aprendizagem.

Um deles é, certamente, o contexto curricular, com os seus objectivos e conteúdos. Outro são os alunos: os seus interesses, motivações e conhecimentos. Mas, finalmente, o professor só pode tomar as suas decisões de acordo com aspectos relativos a si próprio. É ele quem vai definir o sistema didáctico que pretende implantar, isto é, o tipo de comunicação.

Há unanimidade de praticamente todos os autores ao afirmarem a importância do professor tomar as suas decisões tomando em conta aquilo que é. Gimeno (Medina, 1982) identifica como importantes para a escolha e decisão sobre os meios a utilizar dimensões relativas tanto às



funções pedagógicas, como ao nível de simbolização ou às características internas do professor. Sintetiza dizendo que o professor deverá seleccionar o meio e a forma como o vai utilizar de acordo com o sistema didáctico que pretende implementar, tendo também em conta as suas crenças, percepções da realidade e conhecimentos.

É abundante a literatura no domínio educativo que mostra como é ao professor que compete adequar o uso dos meios ao seu estilo pessoal de ensinar.

Gallego (1994) aborda a importância da personalidade do professor na perspectiva do professor reflexivo. Tal perspectiva, correspondendo a uma importante linha de investigação surgida na década de 80, valoriza as origens, propósitos e consequências do trabalho do professor, tendo permitido também investigação significativa sobre as atitudes perante os meios, contribuindo para melhorar a compreensão sobre a relação que o professor estabelece com eles .

A concepção básica desta perspectiva assenta em que as atitudes, percepções e crenças pessoais e sociais afectam o modo como os utilizadores encaram a informação recebida, pelo que é preciso ter em conta todos esses aspectos. O que o estudante pensa ou crê irá ter tanta influência na sua aprendizagem como o meio em si mesmo e, neste processo, a percepção do professor e a sua atitude face ao meio utilizado é determinante.

A percepção do professor e as suas crenças acerca da dificuldade de utilização, potencial formativo e tipo de informação a apresentar, influenciam tanto as suas decisões relativas à selecção e utilização de materiais, como os restantes factores de índole prática e de eficácia dos meios. Mesmo acerca da forma como vê os diferentes meios são importantes os conhecimentos e crenças do professor relativamente às suas vantagens e desvantagens.

O autor dá o exemplo dos meios informáticos: o professor que utiliza computador para ensinar diferentes conteúdos e matérias do currículo é um agente activo na construção da sua própria prática, adquirindo, utilizando e desenvolvendo na prática docente novos conhecimentos relativos à preparação, execução e desenvolvimento das tarefas.

O estudo de Gallego (1994) aponta para a necessidade de fazer a exploração do conhecimento do professor para chegar a comprovar a sua influência nos processos ensino-aprendizagem nas aulas de computadores. Globalmente trata-se de uma procura de sentido do ensino relacionado com o contexto psicológico em que o professor actua. O autor defende que o que é crucial para a compreensão do pensamento não é pessoal mas interpessoal, sendo, por isso, necessário questionar o conhecimento pessoal já que ele é simplesmente a construção, por um indivíduo, do que é essencialmente público.

A reflexão sobre e a partir da prática é apresentada como forma de construção do conhecimento sobre os meios por parte profissional reflexivo, o qual se assume como agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

Chandra (1987) investiga a relação entre os métodos e recursos usados, o seu conhecimento profissional e as razões que dão para os usar.

Olson (1992) aborda a questão de como é que a informação tecnológica afecta o papel do professor. Verifica que o computador, ao mesmo tempo que pode ajudar a melhor decidir o quê e como ensinar, põe também em questão essas práticas. Esta reflexão é extensível a outros meios.

O autor descreve o computador como tendo uma função de "bichinho de estimação" ao tornar previsível e de confiança uma parte da

aula, permitindo que o professor se sinta seguro, uma vez que o computador faz tudo o que lhe é ordenado. Esta imagem corresponde a uma parte importante da função transicional que anteriormente atribuímos aos meios pedagógicos e reflecte uma posição próxima da de Malpique (1993) acerca do valor transitivo do écran na relação entre o educador e a criança.

Olson (1992) considera no entanto que, simultaneamente, o computador é também um "cavalo de Tróia", isto é, que as tecnologias têm um lado perturbador: aninhadas no potencial da máquina estão questões com as quais o professor prefere não se confrontar. O computador ameaça as ilusões acerca daquilo de que não está consciente na sua prática e leva-o a olhar para o que faz e como faz, ou seja, os alunos e a realidade relacional.

Isto levaria a que, assumindo que de qualquer modo contribuem para uma melhor educação, haja um duplo olhar sobre o valor educacional dos meios informáticos: por um lado há quem entenda que os computadores fazem melhores professores e, por outro, quem ache que apenas ajudam os professores a fazer melhor o que fazem. O que nos leva, ainda segundo o mesmo autor, a diferentes visões sobre a própria forma de utilização do computador e à imperiosa necessidade do professor tomar decisões a este respeito. Há quem acentue que os computadores devem ser separados das matérias escolares (salientando o uso instrumental) e separados do controle do professor para promover a autonomia. Aqui teriam um valor transicional no desenvolvimento dos alunos (Malpique, 1993). No entanto há que ter em conta que é o professor quem ajuda a dar sentido às aprendizagens, também, como diz o autor (Olson, 1992: 78) "normally we do not think of the chalkboard as the teacher, nor the textbook, and no one has suggested that forming an alliance between textbook and the teacher makes the textbook a teacher -

teachers who «depend» on textbooks are usually suspect. It seems odd, then, to ask teachers to give over their responsibilities to other «teachers» - to others who do not know their students and who may not share their educational goals"

No entanto podemos também ver o computador como ferramenta para ensinar e aprender cujo valor deriva de uma interacção entre professor, aluno e programa (e esta é a perspectiva que corrobora, neste domínio, as nossas propostas de trabalho). Tal significa integrar os computadores num estilo de ensino, já que esta perspectiva tem de ter em conta que os programas podem abarcar diferentes estilos. Daí o autor dizer que " It is only by thinking of teaching in instrumental terms that we have any security that we know what is being «said», but that security is only apparent - much more is being said than what a focus only on learning as a technical problem would lead us to consider, and what that is isn't clear at all" (*idem*: 79).

Só sabendo mais sobre os "mundos da escola" em que os professores trabalham poderemos apreciar o potencial do computador e avaliar o impacto da tecnologia na tradição. Pressupomos que sabemos o que acontece nas salas de aula quando pensamos nelas em termos de processo técnico; quando vemos o ensino como algo em si mesmo torna-se menos claro que saibamos o que está a acontecer. Os professores dizem coisas sobre as suas experiências com micro computadores que têm de ser compreendidas em relação com as seguranças e inseguranças básicas do seu trabalho na escola e apenas clarificando estes aspectos será possível começar a entender o modo como os micro computadores têm sido usados, ou mais exactamente, como é que os professores interpretam a sua própria experiência.

Olsson chama a atenção para importância das rotinas: é através delas que os professores expressam as suas ideias sobre como a vida na

sala de aula deve ser conduzida. O modo como os professores usam os computadores e constróem a sua experiência só pode ser adequadamente compreendida se conhecermos a base e o significado das rotinas diárias. Ora essas rotinas da aula não são substituídas pelo computador, pelo contrário, são os computadores se devem adaptar se quiserem ser úteis ao professor.

Esta ideia é fundamental para a nossa reflexão, uma vez que os meios estão ao serviço do educador, do seu estilo e das suas rotinas, as quais expressam as suas ideias e valores acerca da maneira como a classe deve ser conduzida.

"Expressive teaching acts convey messages about how the teacher wishes to be seen by his or her students. Without understanding these expressive aspects of teaching we cannot make sense of what teachers do. Using a computer in a classroom is more than just helping students to learn - it is a way of saying something about the kind of teacher one is " (Olson, 1992: 82). Tal afirmação pode aplicar-se a qualquer outro dos meios pedagógicos ao serviço do professor (Nóvoa, 1992).

Como muito bem esclarece Olson, para compreender a acção do professor, temos de ter presente que ele está a fazer mais do que agir como instrumento das realizações dos alunos. Ele também age indirectamente expressando algo sobre as matérias que ensina e os materiais que usa. No caso em análise, para o professor tirar mais proveito do computador exigiria que ele aprendesse a tolerar melhor a ambiguidade, aumentasse a atenção individual e envolvesse os alunos em pensamento divergente. Tudo isso tem riscos, que são geridos, mas a super-valorização desses elementos fundamentais pode constituir um limite para qualquer reforma do currículo através do ensino baseado no computador, a menos que os professores exerçam influência na classe. Aqui está a ideia de "cavalo de Tróia": enquanto os entusiastas dos

meios informáticos falam em computadores cada vez em maior número e mais poderosos, o autor mostra que nos devemos preocupar em ter professores mais e melhor preparados para arriscar a sua influência para bem dos alunos e de si próprios.

Na mesma linha de reflexão, Pepi (1996) usa a história do "Rei vai nu" como metáfora do uso dos computadores na educação. Questiona sobre a necessidade de reflectir sobre a própria compatibilidade da tecnologia dos computadores e a educação.

2.4.3. Meios e Estilos de Ensino

Algumas investigações no domínio da relação entre personalidade e prática profissional dos professores têm procurado identificar uma base neuropsicológica para a compreensão dos estilos de ensino.

Doval *et al.* (1993) apresentam uma investigação sobre a organização e assimetria cerebral e as suas implicações no comportamento e estabilidade da personalidade e a sua relação com os processos de ensino- aprendizagem. Defendem que os factores genéticos constituem a chave do carácter ou modo de ser pessoal do professor e que este é fundamental na criação de um determinado clima de aula e afecta o estilo de ensinar. Desenvolvem uma tipologia que opõe o professor analítico (directivo e autoritário) ao professor visual (não directivo, liberal).

Perante esta raiz neuropsicológica, a sua sugestão é no sentido dos professores reconhecerem a unidimensionalidade da sua tendência docente e fazerem um esforço para operacionalizar a sua prática, adaptando-a às exigências preceptivo- cognitivas dos alunos.

Para haver uma pluridimensionalidade do estilo docente que

satisfaça todos os alunos é necessário:

- que o professor se auto-identifique tipologicamente, para poder reconhecer as suas limitações e modificar algo;
- a criação de estratégias compensatórias, que passem pela utilização de atitudes, acções e estratégias que não são da sua tipologia;
- que não se ocupe apenas do rendimento objectivo e que este não se sobreponha aos sentimentos dos alunos.

Outro aspecto importante relativo aos estilos de ensino é a sua influência moral ¹⁰ sobre os alunos.

Hansen (1993) dá conta do grande incremento da investigação sobre as dimensões pessoais do ensino, com grande ênfase na prática reflexiva e moral, cujo objectivo é verificar o impacto moral da pessoa do professor sobre os alunos.

Ao agir perante os alunos, o professor vai agir de tal forma que há hábitos, ou elementos do estilo de trabalho, que reflectem aspectos da personalidade, da sua maneira profissional de agir e, simultaneamente, revelam o interesse, envolvimento e expectativas que guiam os esforços do professor. O estilo de ensino é, pois, o conjunto de hábitos do professor, que inclui gestos, movimentos corporais, expressão facial e tons de voz e que refere a sua forma habitual de lidar com os alunos.

Os elementos do estilo são atributos pessoais de que os próprios professores podem não estar conscientes. No entanto, olhando para o estilo é possível perceber como é que o professor fornece ao aluno um modelo de conduta.

Podemos encontrar vários modos de conceber os estilos de ensino:

¹⁰ - O autor define influência moral como sendo os hábitos de conduta e carácter que a acção do professor convida os alunos a adoptar.

Para alguns autores, os estilos de ensino compreendem os métodos de instrução e gestão da sala de aula, podendo, pois, ser aprendidos.

Para outros, o estilo está associado à personalidade; é uma qualidade individualizada que não se altera ou substitui facilmente. Os primeiros centram-se mais em estilos de ensino do que no estilo do professor. Ao falar de estilo individual do professor o foco muda para a pessoa do professor, reconhecendo a sua prática e personalidade como pessoa, não ignorando os aspectos sociais e culturais.

O estilo é assim a expressão das qualidades pessoais do professor que podem potencialmente influenciar os estudantes. O estilo é visível, tem substância e é indestrinçável do que a pessoa faz. Não é uma estratégia auto-consciente, nem uma máscara, mas um padrão habitual de comportamento formado, em parte, pela experiência social. Esse estilo pessoal tem um lugar potencialmente significativo por causa da sua dimensão expressiva.

Essa maneira habitual do professor agir emite mensagens morais para os estudantes acerca do seu comportamento, disposições perante os outros e perante os propósitos de estar na aula em primeiro lugar.

Como refere o autor, a vida moral das salas de aula centra-se em volta dos dramas, dilemas e conflitos entre pessoas, pelo que qualquer acção de um professor, por muito mundana e rotineira que seja, expressa significados que fazem luz sobre a sua possível influência moral nos estudantes, o que teria a ver com o facto de uns professores serem mais lembrados que outros.

A experiência educacional anterior contribui também para o estilo de ensino o qual tem raízes no estilo pessoal. O desejo de compreender e mudar os hábitos de ensino de alguém, pode levar a uma exploração das convicções mais profundas acerca do que os professores podem fazer.

Este trabalho (Hansen, 1993) mostrou que os estilos de trabalho

diário dos professores constituem um meio através do qual os seus valores e aspirações, de alguns dos quais podem não estar conscientes, inspiram o estilo das suas aulas. Além disso, uma observação atenta do estilo, revela que pode estar no âmago da possível influência moral do professor sobre os seus alunos para bem ou para mal: nomeadamente o sentimento penetrante de compromisso, ou falta dele, que o seu estilo expressa.

2.4.4. Os Meios Pedagógicos ao Serviço do Professor

Curiosamente, ao mesmo tempo que praticamente todos os autores dizem que a decisão sobre os meios e métodos depende de factores relativos ao professor (muitos deles explicitam mesmo a sua personalidade) tal nunca é operacionalizado, ficando sempre como uma posição de princípio assumida como óbvia.

A investigação de Dichanz e Hasebrink (1992) incide sobre a utilização da televisão como meio educativo mas, também, sobre os requisitos pessoais do professor (a formação e sensibilização para o método) e compara a efectiva utilização com o valor atribuído ao meio e as atitudes face à TV.

É interessante notar que os que vêm menos TV não usam menos a TV como meio educativo do que os que vêm mais. No entanto, a forma como os professores usam privadamente o meio TV tem consequências para as suas decisões sobre a aplicação dos meios no ensino. Provavelmente o professor versado metodológico-didacticamente, interessado e criativo está em condições de aplicar sem dificuldades as transmissões da programação geral enquanto os professores menos flexíveis apenas utilizam a TV educativa: interessante ver uma dimensão pessoal na diferenciação do uso dos métodos.

"Até agora não se pode demonstrar que os professores, nos trabalhos preparatórios do seu ensino, partem, na realidade, da "função constituinte objectiva" dos meios, nem se pode demonstrar que as decisões sobre os meios tenham, mesmo que remotamente, o mesmo peso que as decisões sobre os conteúdos e objectivos" (Dichanz & Hasebrink, 1992: 60).

As tentativas de análise e sistematização dos meios didácticos até ao momento não produziram mais do que o conhecimento de que as possibilidades de utilização e o valor do emprego dos meios didácticos só podem determinar-se a partir do contexto didáctico do ensino.

Bayer (1984) mostra que há dissonância entre as concepções teóricas usadas na formação (para fundar os valores, concepções, atitudes e racionalizações educativas dos professores) e o exercício pedagógico efectivo, em que o professor aparece desamparado e impotente.

Os futuros professores são submetidos a concepções idealizadas; (veja-se o percurso da idealização à realidade descrito por Machado, 1996): a formação comunica ideais que promovem uma identidade profissional baseada na conformidade (com o que os outros esperam) e não assente na realidade.

Os professores (homens) desenvolvem uma identidade profissional mais super-egóica, idealizada e defensiva.

Borrvalho (1995) a propósito da metodologia de resolução de problemas, afirma que a formação inicial pouco contribui para mudar as convicções que os alunos- professores formaram enquanto alunos do ensino não superior.

Segundo Moderno ¹¹ (1992: 25) "os meios tecnológicos não valem por si mesmos, eles valem e tornam-se fecundos pedagogicamente através da metodologia com que são usados e como se integram numa estratégia educativa coerente e global. Não são apenas os meios que contam, mas sim a capacidade de se apropriar desses meios para criar uma situação educativa".

"Aceita-se cada vez mais que há um paralelismo entre a evolução do conceito "*modus communicandi*" e a própria evolução do "ser professor" (*idem*: 31). Segundo Moderno, a nossa tarefa consiste, essencialmente, em procurar na própria estrutura da personalidade e na fenomenologia do acto de aprender, os elementos necessários a uma interligação entre o método audiovisual e a estrutura psicossomática do próprio homem (...) empregando o audiovisual devidamente, o professor transformou-se em facilitador da aprendizagem (...) o professor não é o factor principal no processo de aprendizagem, é simples auxiliar, no sentido em que o seu papel consiste em criar uma situação que permita a actividade do aluno. Com o audiovisual passa-se de relações verticais a relações horizontais professor - alunos.

A forma didáctica de agir, a qualidade dessa acção específica, dependerá, em última análise, daquilo que o professor é, aquilo que pode ser e o que pretende ser, perante os seus alunos.

"Os professores não questionam o modo como fazem, isto é, não discutem nem problematizam a metodologia didáctica, para se centrarem mais no conteúdo da própria acção, ou seja, nos aspectos quantas das vezes dependentes de variáveis contextuais: ritmo, participação,

¹¹ - Recursos didácticos são, segundo Moderno (1992) todos os meios, técnicos ou não, que facilitam a comunicação.

conteúdos. É sintomático que os professores não mudem de actividades didácticas atendendo ao facto de que é na base das actividades que planificam e sabe-se que estas se mantêm perduráveis na experiência do próprio professor" (Pacheco, 1995: 207).

Medina (1982) usando as palavras de Willmann para afirmar que o culto do método se deve à ausência de pensamento e o louvor ao método à preguiça de pensamento, põe precisamente em destaque que o substancial da prática educativa não é de natureza metodológica, ou melhor, que a questão fundamental da acção educativa não se esgota no uso deste ou daquele método. O acto educativo, sendo relacional, exigirá implicação total, intelectual e emocional.

Capítulo 3

Estudo Empírico: Meios Educativos e Variáveis da Personalidade

Capítulo 3

ESTUDO EMPÍRICO: MEIOS EDUCATIVOS E VARIÁVEIS DA PERSONALIDADE

1. Enquadramento e hipóteses

A informação recolhida acerca do desenvolvimento dos professores e a reflexão teórica enraizada nas relações da Psicanálise com a Educação e desenvolvida a partir do modelo Harris-Meltzer, conduziram-nos à possibilidade de submetermos a avaliação e análise empírica algumas hipóteses.

Pretendemos verificar de que modo as características pessoais, avaliadas por instrumentos psicológicos, se articulam com a forma como os professores organizam e desenvolvem a sua prática profissional.

Fizemos incidir o nosso estudo sobre um grupo de professores leccionando uma mesma disciplina do 3º ciclo do Ensino Básico, aos quais

passámos um conjunto de questionários cujas respostas foram posteriormente tratadas.

Apresentamos neste capítulo a descrição dos procedimentos relativos à recolha dos dados, dos instrumentos utilizados, das características da amostra, bem como das metodologias utilizadas, reservando para um capítulo separado a análise dos dados.

O estudo empírico efectuado incidiu sobre a personalidade dos professores avaliada a partir da forma como se descrevem a si próprios em provas já anteriormente aferidas para o efeito, e o modo como descrevem a sua prática profissional no que concerne à utilização de meios pedagógicos.

A partir da teoria e dos estudos já referidos esperávamos que os resultados obtidos apontem para a existência de uma relação entre a escolha e uso de determinados meios pedagógicos e aspectos do desenvolvimento da personalidade do professor. Assim sendo, sobrevêm duas questões teóricas fundamentais para cuja resposta o presente estudo pode contribuir:

1. Que lugar, papel e significado têm os meios numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional do professor?

2. Que relação existe entre aspectos da personalidade e a actividade comunicacional do professor expressa através do uso de meios pedagógico-didácticos ?

Nesse sentido formulámos duas grandes hipóteses que podem ser subdivididas em outras mais particulares.

A- A escolha de meios e métodos pedagógicos, por parte do professor, tem a ver com aspectos internos da sua personalidade.

A1 - A forma como ele usa os meios ao longo do seu percurso pessoal

e profissional é diferente.

A2 - A organização comunicacional do docente, tem a ver com a sua personalidade e a forma como vive a relação com os seus alunos.

A3- Essa organização comunicacional expressa-se no uso diferenciado dos meios pedagógico-didácticos ao seu dispor.

B- Há uma relação entre as dimensões Introversão-Extroversão, Auto-conceito e uso de meios pedagógicos.

B1 - Os professores com valores mais elevados no Auto-conceito usam menos meios audiovisuais e privilegiam a comunicação oral directa.

B2- Os professores com valores elevados na dimensão Extroversão usam menos meios audiovisuais e privilegiam a comunicação oral directa.

B3- Os professores com valores elevados na dimensão Extroversão e baixos no Auto-conceito usam mais meios audiovisuais.

B4- Os professores com valores baixos na dimensão Extroversão e elevados no Auto-conceito usam menos meios audiovisuais.

B5- Os professores com valores baixos na dimensão Extroversão e baixos no Auto-conceito usam de forma intensa os meios audiovisuais.

2. População e Amostra

2.1. Processo de Constituição da Amostra

De acordo com os últimos dados disponíveis e obtidos através do Núcleo de Estatísticas da Educação do Degef - Departamento de Gestão e

Execução Financeira do Ministério da Educação, existiam em 1995 ¹, 4733 professores do 11º Grupo B a leccionar nas 496 escolas do ensino básico e secundário.

Não sendo viável dispor de informações que permitissem contactar os professores individualmente, a nossa amostra foi constituída a partir das escolas existentes. Na lista geral das Escolas do 3º Ciclo e Secundárias do continente foram seleccionadas, aleatoriamente, 95 (19,15%) para participarem no presente estudo. Pretendia-se constituir uma amostra com todos os professores que nessas escolas leccionavam a disciplina de Ciências Naturais .

A opção pela escolha das escolas e não dos professores individualmente deveu-se, apenas, à maior facilidade na recolha dos dados e à possibilidade de reduzir o número de questionários não respondidos. O carácter aleatório da amostra foi no entanto salvaguardado, uma vez que, a nível nacional, todos os professores de Ciências Naturais (com excepção dos territórios insulares) tiveram as mesmas possibilidades reais de serem escolhidos para o presente estudo.

Optámos por constituir a nossa amostra com os professores de Ciências Naturais devido à liberdade e abertura metodológica que existe na leccionação dessa disciplina e ao número de professores que a leccionam. Trata-se de uma disciplina cujo conteúdo não aponta para uma metodologia privilegiada, tendo o professor grande margem de liberdade para tomar as suas decisões neste domínio. A opção por professores de disciplinas como

¹ A recolha dos dados foi efectuada no decurso do ano lectivo 96/97, sendo então essas as informações estatísticas disponíveis mais actualizadas.

Português, Matemática ou Educação Física, por exemplo, envolveria uma certa orientação metodológica específica (na utilização privilegiada de textos, resolução de problemas ou execução de exercícios físicos) que de alguma maneira seria mais limitadora ou redutora da possibilidade de decisão do professor relativamente ao uso de alguns métodos ou meios.

2.2. Procedimentos Relativos à Recolha de Dados

Uma vez apuradas as 95 escolas onde iríamos recolher a amostra, foi enviado aos respectivos Conselhos Directivos um pacote contendo: uma carta solicitando a colaboração e dando as necessárias instruções para a recolha e envio dos questionários (Anexo 1), um conjunto de questionários (em envelopes individuais) destinados aos professores que ali leccionam a disciplina de Ciências Naturais e um envelope para a sua devolução depois de preenchidos.

Através da carta referida era pedido aos Conselhos Directivos que se responsabilizassem pelo processo de distribuição e recolha dos questionários. A fim de manter a confidencialidade das respostas, os professores deviam entregar os seus questionários dentro de envelope fechado. Após a recolha de todos os questionários o Conselho Directivo deveria remetê-los para a Universidade de Évora através do envelope já para o efeito devidamente endereçado e franquiado.

Responderam à nossa solicitação 65 escolas (68,42%) num total de 284 professores (Anexo 2) ². Estas respostas correspondem a 13,1 % e 6,0

² - Apesar de escolhidas aleatoriamente, as escolas a quem foram enviados os

% respectivamente do número nacional de escolas e de professores. É de ter em conta que um bom número das escolas que não responderam e que haviam sido seleccionadas não lecciona o 3º ciclo ³, pelo que não estaria em condições de o fazer. Não sendo possível sabê-lo antecipadamente, podemos constatar tal facto quando contactámos telefonicamente com as Escolas não respondentes e verificamos que, salvo casos mais isolados de alegado extravio dos materiais dentro ou fora da escola, foi essa a causa da sua não resposta.

O mesmo sucede também relativamente aos professores, uma vez que nem todos os professores do 11º Grupo B leccionam a disciplina de Ciências da Natureza, podendo leccionar as disciplinas de Biologia, Geologia, Ciências da Terra e da Vida, Práticas Laboratoriais de Biologia ou Práticas Laboratoriais de Geologia. Desse modo, o número de respostas recebidas de cada escola foi sempre inferior ao número de professores do Grupo aí existentes.

Considerando que a intermediação dos Conselhos Directivos no processo não prejudicou, de modo algum, a confidencialidade das respostas mas, pelo contrário, permitiu reduzir o número de sujeitos que, tendo recebido os questionários, não lhes responderia, parece-nos existir um ganho, isto é, as respostas recebidas aproximam-se mais da população total e não apenas dos professores mais motivados e/ou disponíveis para

questionários distribuem-se por todos os distritos do país, representando entre 16,0 % e 32,0 % do número total de escolas de cada distrito.

O mesmo sucede com as escolas que responderam e que representam entre 6,25 e 31,25% do mesmo número total por distrito.

³ - A informação disponível não permitia excluir previamente estas escolas

responder a este tipo de questionários e que podem, obviamente, não representar o conjunto total dos professores.

Os questionários respondidos por cada professor formavam um conjunto único e consistiam em a) ficha de caracterização do sujeito, sendo no entanto o preenchimento anónimo e por isso impossível identificar o respondente a partir das respostas dadas; b) Questionário sobre o Uso de Meios e Métodos Pedagógicos c) ICAC- Inventário Clínico do Auto-Conceito; c) EPI- Inventário de Personalidade de Eysenck.

Apesar de existir hoje uma grande variedade de instrumentos de avaliação no domínio da personalidade muito mais abrangentes que o ICAC e o EPI, optámos por estes porquanto no primeiro caso se trata de um instrumento desenvolvido em Portugal que tem sido objecto largo conjunto de investigações e com reconhecido mérito teórico e clínico; no segundo caso, pesou também a existência de uma aferição portuguesa, aliado ao facto de se tratar de um instrumento que podemos designar como independente, porquanto o trabalho de Eysenck se situa num quadro teórico de referência bastante diverso daquele em que se situa o nosso estudo.

2.3 Características da Amostra

A ficha de caracterização que acompanhava os questionários relativos à personalidade e prática educativa (Anexo 1) consiste num questionário de escolha múltipla em que cada um dos professores inquiridos se posicionou relativamente às variáveis Sexo, Idade, Categoria Profissional, Tempo de serviço docente, Tempo de serviço como professor profissionalizado e

Disciplinas actualmente leccionadas, permitindo-nos ter assim uma boa descrição da amostra relativamente a estes aspectos.

2.3.1 Sexo e Idade

Os 284 professores que responderam ⁴ são 20,8 % do sexo masculino e 79,2 do sexo feminino (Figura 1), o que reflecte a já conhecida tendência para a feminização das actividades de ensino.

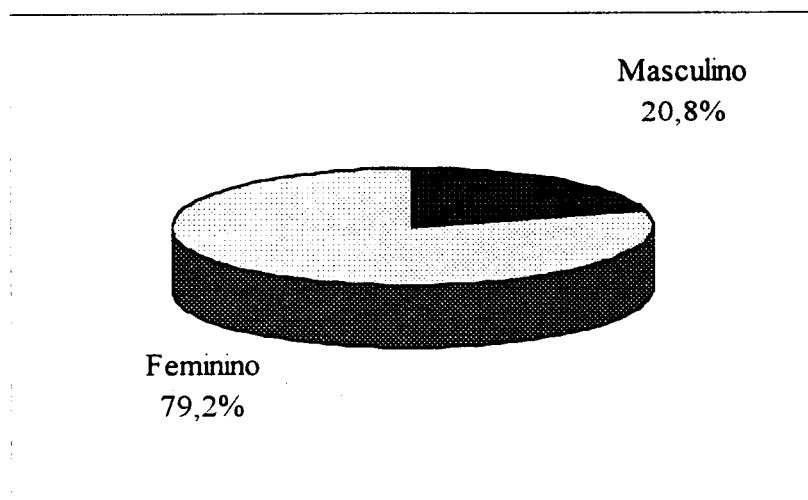


Figura 1. Características da Amostra: Sexo

⁴ - Como se verificará mais adiante, para a análise de dados apenas se vieram a utilizar 266 indivíduos, optando-se por excluir os restantes por não terem respondido a todos os instrumentos apresentados

No que se refere às idades, optou-se por constituir 5 classes de resposta: idade inferior a 25 anos; de 25 a 34 anos; de 35 a 44 anos; de 45 a 54 anos e igual ou superior a 55.

Verificamos que 12,7 % dos professores respondentes estão no primeiro grupo; 40,1 % no segundo, que é o maior, 27,8 % no terceiro, 14,4 % no quarto e 4,9 % no último (Figura 2).

Estamos pois perante uma população maioritariamente jovem, em que mais de metade tem idade inferior a 35 anos.

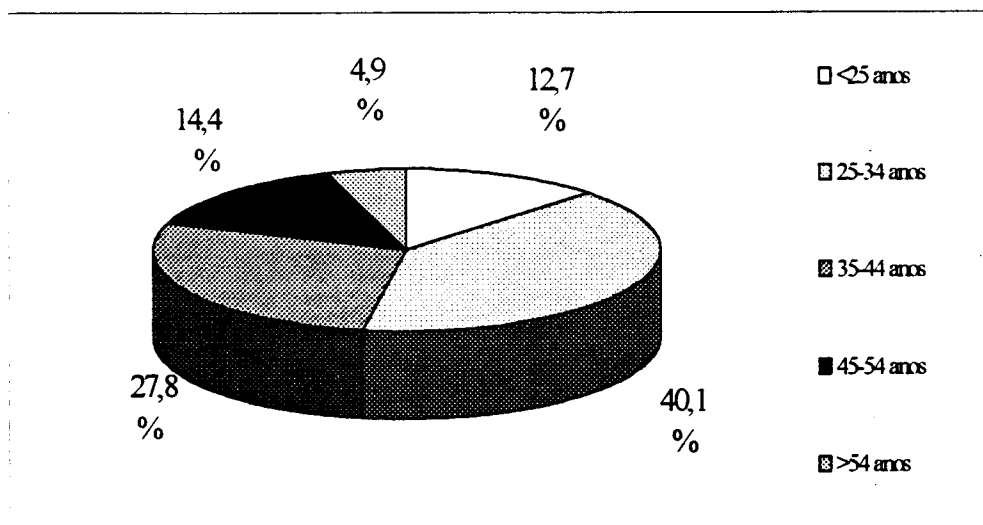


Figura 2. Características da Amostra - Idade

2.3.2 . Categoria Profissional

Pediou-se também a cada professor que identificasse a sua categoria profissional. As categorias identificadas correspondem às diferentes situações contratuais e de carreira em que o professor se pode encontrar: Profissionalizado pertencendo ao quadro de nomeação definitiva, Profissionalizado do quadro de nomeação provisória, Profissionalizado em situação de contrato e Não profissionalizado.

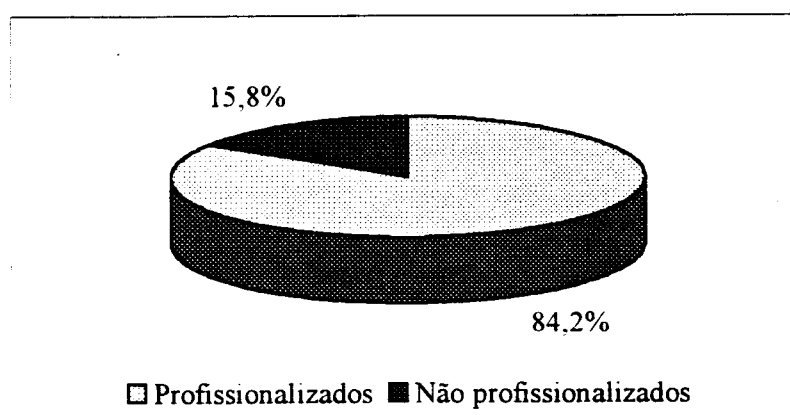


Figura 3. Características da Amostra: Situação Profissional

O número de professores profissionalizados (Figura 3) do quadro de nomeação definitiva, do quadro de nomeação provisória e com contrato, representou 84,2 % do total, sendo destes 76,1 % do quadro de nomeação definitiva, 2,5 % do quadro de nomeação provisória e 5,6 % com contrato. De acordo com informações do Ministério da Educação, a percentagem nacional de professores profissionalizados neste Grupo será superior a 75%. Assim sendo, os 15,8 % de não profissionalizados da nossa amostra

poderão não se afastar muito da população total, embora não saibamos até que ponto a política de atribuir aos professores mais experientes as disciplinas do Curso Secundário, que se verifica existir em parte das escolas, poderá interferir nesta análise.

2.3.3. Tempo de Serviço Total e na Categoria

O tempo de serviço de cada docente foi assinalado de acordo com as seguintes classes: menos de 5 anos de serviço; 5 a 9 anos; 10 a 14 anos; 15 a 19 anos; 20 a 24 anos; igual ou superior a 25 anos. Para a indicação do tempo de serviço como Professor profissionalizado foram usadas as mesmas categorias.

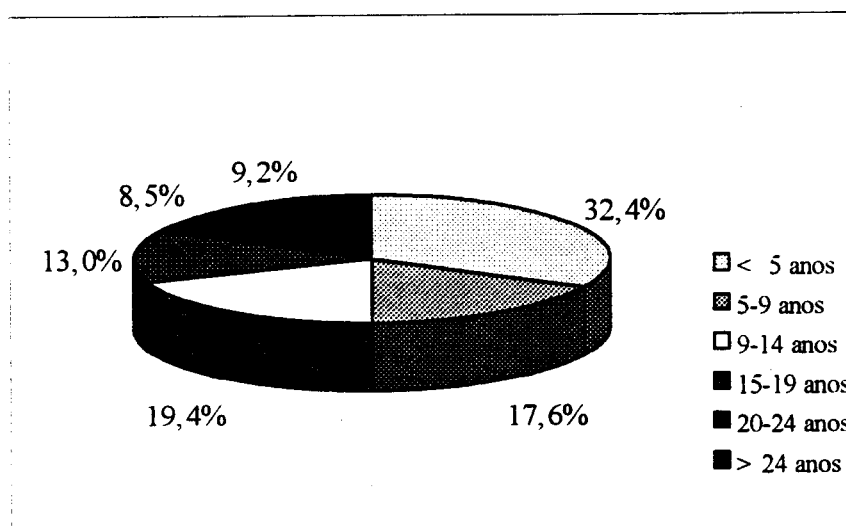


Figura 4. Características da Amostra : Tempo de Serviço

No que se refere ao tempo total de serviço (Figura 4), verificamos que 32,4 % têm menos de 5 anos como professor, o que nos dá a ideia de estarmos perante uma população jovem com muitos indivíduos em fase inicial de carreira; 17,6 % têm entre 5 e 9 anos; 19,4 % têm de 10 a 14 anos; 13 % têm de 15 a 19; 8,5 % têm entre 20 e 24 e 9,2 % têm 25 ou mais anos.

O tempo de serviço como profissionalizado (Figura 5) não difere significativamente dos valores obtidos quanto ao tempo total de docência, havendo entre ambos uma correlação extremamente elevada e uma distribuição idêntica. Mais de um quarto dos inquiridos têm menos de 5 anos, 23,0% entre 5 e 9 anos, 17,6% entre 10 e 14 anos, 14,2 % entre 15 e 19 anos, 11,7% entre 20 e 24 anos e 5,9% têm 25 ou mais anos de tempo de serviço como profissionalizados.

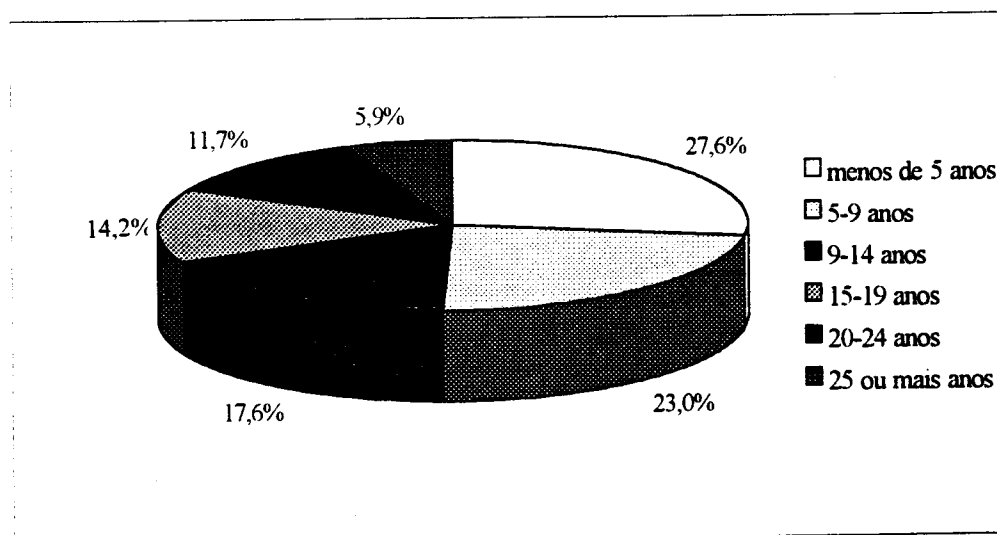


Figura 5. Características da Amostra : Tempo como Profissionalizado

2.3.4. Leccionação

No questionário foram identificadas as disciplinas passíveis de ser leccionadas pelos docentes do 11º Grupo B do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário: Ciências Naturais; Ciências da Terra e da Vida; Técnicas Laboratoriais de Biologia; Técnicas Laboratoriais de Geologia; Biologia; Geologia. Atendendo ao critério de constituição da amostra só foram considerados os professores que assinalaram a disciplina de Ciências Naturais pelo que esta questão não teve outra utilidade para o nosso estudo.

3. Instrumentos utilizados

3.1. Questionário sobre o Uso de Meios e Métodos Pedagógicos

Foi construído um questionário tipo Likert para obter informação acerca da forma como os professores utilizam os meios e métodos pedagógicos.

O questionário é constituído pelos seguintes 12 itens que abrangem todos os tipos de meios pedagógicos usados na sala de aula:

1. *Imagens em Movimento*. Refere-se à utilização de filmes, programas de televisão e programas/filmes em vídeo, independentemente da sua origem. Não está em causa a natureza ou origem de qualquer desses materiais isolados mas a escolha deste tipo de meio. Trata-se de meios que associam habitualmente imagem e som.

2. *Projectão de Imagens Fixas*. Refere-se à utilização de imagens projectadas. Poderá tratar-se do uso de projector de slides/ diapositivos ou do projector de imagens opacas a partir de livros, fotos, etc. Mais uma vez não é considerado o conteúdo do material apresentado, mas o uso deste tipo de comunicação visual. Mais frequentemente estes meios não usam som.

3. *Retroprojector e Transparências*. Distingue-se dos anteriores por poder ser usado sem quebra do curso da aula, uma vez que não há necessidade de escurecer a sala ou de centrar toda a atenção no meio usado. Pode ser usado como suporte directo da comunicação verbal do professor ou para fornecer informação escrita objectiva.

4. *Quadro e Imagens Não-Projectadas*. Refere-se ao uso do quadro de parede (preto, verde ou branco) que pode ser usado escrevendo nele com giz ou com marcador de tinta. Inclui também a utilização de imagens de grande escala e de utilização simultânea para toda a turma, como sejam os mapas ou gráficos não projectados.

5. *Material Áudio*. Refere-se ao uso de material sonoro, com música, sons ou palavras. Pode implicar a utilização de leitor de cassetes ou de CD's.

6. *Material Informático*. Refere-se à utilização de computadores e dos acessórios com eles relacionados. Não está em causa o tipo de material utilizado através deste meio (tipo de programas, imagens, textos, etc.) ou a natureza do trabalho realizado, mas a utilização do próprio meio.

7. *Modelos e Amostras*. Refere-se à utilização de objectos com fins didácticos. Pode tratar-se de modelos adquiridos para o efeito (por exemplo, modelos do corpo humano), de materiais construídos pelos alunos (por exemplo, maquete de um vulcão) ou de materiais recolhidos no exterior e

trazidos para a sala de aula (plantas ou animais, por exemplo).

8. *Leitura de Textos*. Refere-se à utilização de textos escritos que são lidos durante a aula pelo professor ou pelos alunos. Não se trata da leitura de instruções ou de outro tipo de documento que exija uma resposta mas, tão somente, da leitura de textos ilustrativos ou informativos.

9. *Trabalhos de Grupo na Aula*. Trata-se da realização, durante o período da aula, de trabalhos em grupos sob a orientação do professor. Podem ser trabalhos de natureza mais prática ou experimental, incidindo sobre materiais ou usando equipamentos ou então ser de natureza mais teórica consistindo em escrever ou compilar informação.

10. *Realização de Fichas e Trabalhos Individuais*. Mais uma vez não se pede a distinção em função da natureza do trabalho, mas em função das condições da sua realização: devem ser trabalhos solicitados pelo professor e realizados no período da aula de forma individual. Pode incluir a realização de fichas formativas, trabalhos práticos ou relatórios escritos.

11. *Exposição Oral da Matéria*. Refere-se ao tempo usado pelo professor, durante a aula, para se dirigir verbalmente aos alunos transmitindo-lhes informação. Não é diferenciada a natureza da comunicação, podendo ser mais dialogada ou mais unidireccional.

12. *Outros*. Os elementos da amostra puderam indicar outros métodos e meios utilizados na sua prática (por exemplo debates ou técnicas de dinâmica de grupos) ou para se referirem a aulas fora do espaço habitual da aula, como por exemplo visitas de estudo ou saídas de campo. Este item foi especialmente útil durante a fase de construção e validação do questionário.

Relativamente a cada um destes meios ou métodos foi pedido a cada sujeito que indicasse a frequência com que o utiliza, de acordo com cinco

classes:

- Nunca uso
- Uso pouco
- Uso moderadamente
- Uso muito
- Uso sempre

Foi pedido que respondessem tendo em conta a forma como habitualmente desempenham a sua actividade docente no momento presente, isto é, sem ter em conta a acção passada, e que se referissem apenas à sua actividade na leccionação da disciplina de Ciências Naturais e não a quaisquer outras que igualmente leccionem.

3.1.1. Construção e Validação do Questionário

Para a construção do questionário foram tidas em conta várias classificações relativas aos meios audiovisuais e aos métodos pedagógicos, bem como exemplos de questionários similares. A identificação dos itens está de acordo com a classificação avançada por Moderno (1992) que distingue entre meios não tecnológicos (que inclui o homem-mídia; a realidade ao vivo), meios da escola paralela (recurso aos mass-mídia) e meios tecnológicos subdivididos em três grandes grupos: imagem fixa (fotografia, dispositivos, transparências e cartazes); imagem com movimento e som (filme, videograma, gravações sonoras, videodisco, disco óptico) e tecnologia informática (micro-computador, computador, hipermídia, meios interactivos).

Os nossos itens 8 (leitura de textos), 9 (trabalho em grupo), 10 (trabalhos individuais) e 11 (exposição oral) incluem-se claramente nos meios não tecnológicos o mesmo acontecendo em larga medida com o 7 (modelos e amostras). Os itens 2 (projectação de imagens fixas), 3 (Retroprojector e transparências) e 4 (quadro e imagens não projectadas), incluem-se no subgrupo de recursos didácticos tecnológicos relativo ao uso de imagens fixas. Os itens 1 (imagens em movimento) e 5 (material áudio) incluem-se no subgrupo imagens com movimento e som. O item 6 (material informático) integra-se no terceiro subgrupo relativo ao uso de tecnologia informática.

Iniciámos o processo de construção do questionário realizando um pequeno conjunto de entrevistas com professores com experiência didáctica efectiva na disciplina que caracteriza a amostra. Essas entrevistas tiveram por finalidade a elaboração de uma lista exaustiva de meios e recursos didácticos habitualmente usados. A lista assim obtida foi comparada com uma outra entretanto elaborada a partir da pesquisa bibliográfica, fazendo-se a conjugação de ambas.

Num segundo momento, as cerca de três dezenas de itens apurados (correspondendo cada um a um meio específico) foram agrupados em 10 categorias, constituindo-se assim uma primeira versão do presente questionário. Esta versão foi passada individualmente a 5 professores com as características requeridas para a constituição da amostra. A passagem deste questionário foi já acompanhada da passagem dos restantes questionários que viriam a ser utilizados. Em todos os casos, após a passagem, discutiu-se com os professores a forma e conteúdo do questionário, bem como as dificuldades e/ou limitações sentidas.

Deste procedimento resultou a inclusão de um novo item, o 7º, relativo ao uso de amostra e modelos na sala de aula que se revelou muito relevante no contexto concreto da disciplina de Ciências Naturais.

O questionário foi de novo passado a um grupo de três professores, discutido com eles e só depois se considerou suficientemente estável e adequado para poder ser utilizado.

Durante todos estas fases esteve sempre presente o item *Outros* precisamente para permitir a identificação de sugestões e situações a ter em consideração. O referido item manteve-se também na forma final do questionário precisamente com o mesmo objectivo. O termos verificado, durante a passagem do questionário, que apenas um número extremamente pequeno de inquiridos veio a utilizar este item e, mesmo assim, para referir actividades que ultrapassavam o limite da informação que pretendíamos (relativa apenas às práticas em sala de aula e que portanto não considerava, por exemplo, as visitas de estudo) ou eram apenas a especificação de práticas já referidas em itens anteriores (por exemplo, a realização de debates na aula como uma especificação dos trabalhos realizados em grupo) veio também mostrar que o questionário é adequado aos objectivos que pretende alcançar.

3.2. Inventário Clínico do Auto-Conceito

3.2.1. Características do I.C.A.C.

O Inventário Clínico do Auto - Conceito foi criado por Vaz-Serra em

1985, destinando-se a ser utilizado numa perspectiva clínica. Pretendendo ser um instrumento para a prática clínica, não tem em consideração alguns aspectos do auto-conceito descritos na literatura, referindo-se apenas aos aspectos sociais e emocionais, considerados importantes no ajustamento pessoal.

Trata-se de uma escala de auto-avaliação. Na passagem do ICAC é apresentado aos sujeitos um questionário, composto por 20 questões, numa escala de tipo Likert, que devem ser respondidas segundo cinco modalidades: não concordo, concordo pouco, concordo moderadamente, concordo muito e concordo muitíssimo. Cada modalidade é codificada de 1 a 5, com excepção de três itens em que, por estarem redigidos de forma negativa, as pontuações devem ser revertidas. Os sujeitos devem responder, por escrito, assinalando a resposta desejada.

Ao registar as percepções que cada indivíduo tem de si próprio, este instrumento considera o auto-conceito como uma medida de traço de personalidade, de modo que os resultados obtidos permitem afirmar algo sobre o indivíduo. O ICAC assume que a forma como o indivíduo se avalia a si próprio é importante na maneira como vê o mundo e se relaciona com os outros.

O *Inventário Clínico do Auto-Conceito* foi construído com base numa amostra de 920 elementos (Vaz-Serra, 1986). No processo de construção do inventário, descrito pelo seu autor, foi excluído tudo o que tivesse a ver com as manifestações circunstanciais de ansiedade, depressão ou outros comportamentos de aparecimento esporádico, procurando assim apurar a sua constância temporal.

Apesar de se tratar de um inventário clínico, a sua construção foi feita

a partir de itens provenientes da população normal. A sua construção começou por uma listagem exaustiva de adjectivos que servem habitualmente para descrever um indivíduo. A cada um deles foi associado o seu antónimo para evitar fenómenos de aquiescência. Essas palavras não foram utilizadas de forma isolada, mas foram construídas frases que permitem definir claramente uma situação que encerra apenas uma característica.

A escala original comportava 75 questões que no processo de aperfeiçoamento foram progressivamente reduzidas para 31 e, finalmente, para 20. Esta redução resultou da eliminação de todas as questões que pudessem ser ambíguas, ter mais de uma resposta, más discriminadoras, apresentassem correlações não significativas ou apresentassem diferenças significativas entre os dois sexos.

Na folha de resposta, antes da apresentação das 20 questões, são apresentadas as seguintes instruções que visam indicar ao sujeito como deve responder:

Todas as pessoas têm uma ideia de como são. A seguir estão expostos diversos atributos, capazes de descreverem como uma pessoa é. Leia cuidadosamente cada questão e responda verdadeira, espontânea e rapidamente a cada uma delas. Ao dar a resposta considere, sobretudo, a sua maneira de ser habitual e não o seu estado de espírito de momento. Coloque a cruz (X) no quadrado que pensa que se lhe aplica de forma mais característica.

A resposta a todas as questões permite a obtenção de uma nota global bem como vários índices sobre a pessoa. Pela maneira como está construído o valor global do auto conceito é dado pela soma das pontuações obtidas, de

modo que uma pontuação mais elevada corresponde sempre a um melhor auto-conceito.

O autor (*idem*) verificou que todos os itens têm bom valor discriminativo, não sendo sensíveis à variável sexo. O Inventário mostrou ter boa consistência interna (0.791 Coeficiente Spearman-Brown) e elevada estabilidade temporal (com coeficiente de correlação de teste-reteste de 0.838).

Mostrou também ter boa validade preditiva, o que foi corroborado por investigações posteriores (Vaz-Serra, Gonçalves & Firmino, 1986); Vaz-Serra, Matos & Gonçalves, 1986).

A investigação de Cardoso, Veríssimo, Pais & Moura (1986) veio igualmente contribuir para a validação do ICAC, fazendo prova da sua fiabilidade. Nesse estudo, o Inventário Clínico de Auto-Conceito, "mostrou-se sensível, específico e correlacionável com outro instrumento de avaliação do Auto-conceito, o Diferenciador Semântico de Osgood" (*idem*: 284).

O seu valor clínico ficou evidenciado em relação aos aspectos depressivos (Vaz-Serra, Matos & Gonçalves, 1986) e às perturbações emocionais (Vaz-Serra & Firmino, 1986).

Utilizando a análise factorial, o autor encontrou um número restrito de factores que transmitem a informação presente no conjunto total das variáveis e que no seu conjunto explicam 53,4 % da percentagem cumulativa da variância.

Dos seis factores encontrados, os dois primeiros têm sido considerados como os mais importantes :

O primeiro, explicando 20,12 % da variância, foi designado como

factor de **Aceitação/rejeição social** . Refere essencialmente o significado que o sujeito pode ter para os outros. Para ele contribuem especialmente os itens 1- Simpático, 4- Falador, 9- Aceitável, 10- Pragmático, 17-A gradável e 16- Bem-estar ⁵.

Ao segundo factor foi dada a designação de factor de **Auto-eficácia** , verificando-se explicar 9,01 % da variância. Este mostrou englobar a competência sentida em relação a diferentes situações: resolver problemas e dificuldades, não desistir nas tarefas, rapidez de execução, enfrentar os problemas, persistência na resolução das dificuldades, não dependência dos outros e existência de energia para ultrapassar as dificuldades. Contribuem de modo mais significativo para este factor os itens 3- Não desistente, 5- Rápido, 8- Enfrentador, 11- Persistente, 18- Não-dependente e 20- Enérgico.

Dois outros factores foram ainda considerados: O factor três ou de **Maturidade psicológica**, que é apresentado como indicando um grande sentido de responsabilidade, tolerância, franqueza na expressão dos sentimentos e gosto pela verdade e inclui os itens 2- Franco, 6- Tolerante, 7- Responsável e 13- Verdadeiro; e o factor quatro, **Impulsividade/actividade**, para que contribuem especialmente os itens 10- Pragmático, 15- Fazer/apetecer e 19- Bem sucedido.

Os restantes dois factores verificou-se terem menos importância e um carácter misto

⁵ - Optámos por utilizar esta forma abreviada de descrever os diferentes itens (Bacelar-Nicolau, 1989) por facilitar a leitura, uma vez que a identificação numérica ou a descrição de toda a frase que constitui cada um deles seriam insuficientes ou excessivos para os referirmos.

Apesar da sua estabilidade, o auto-conceito medido pelo ICAC surge mais elevado nos extremos do ciclo de vida (grupos 15-19 anos e superior ou igual a 60 anos) mostrando tendência a empobrecer nos períodos de vida mais activa e de maior responsabilidade (Vaz-Serra, 1986). Parece que quando a crítica da realidade se torna mais pesada o auto-conceito empobrece.

Também a aplicação do ICAC a uma amostra de adolescentes mostrou uma evolução do auto-conceito em função do grupo etário. O factor Aceitação/rejeição social parece manter-se mais estável mas os restantes parecem sofrer mudanças importantes entre o início e o final da adolescência (Bacelar-Nicolau & Figueira, 1989).

3.2.2. O Auto-conceito e a sua Avaliação

O auto-conceito tem-se revelado um constructo teórico de extrema utilidade e fecundidade na pesquisa psicológica. O avanço da investigação no domínio do auto-conceito tem mostrado que, embora não possa mais ser entendido como uma entidade estática e monolítica (Markus & Wurf, 1987) se revela útil como elemento antecipador dando-nos "a noção da continuidade e da identidade do ser humano no tempo, ajudando-nos a conhecer e a predizer os seus comportamentos, independentemente de eventuais influências do meio ambiente" (Vaz-Serra, 1988:128).

O auto-conceito refere-se à forma como o indivíduo se vê a si próprio e, embora de algum modo dependente das condições em que se encontra, depende dos motivos pessoais presentes, o que lhe dá um carácter de

estabilidade e unidade no tempo e no espaço.

O auto-conceito está implicado em todos os processos de organização e processamento da informação relevante para o indivíduo e na forma como organiza os seus comportamentos. "In this sense the self-concept has been viewed as dynamic - as active, forceful, and capable of change. It interprets and organizes self-relevant actions and experiences; it as motivational consequences, providing the incentives, standards, plans, rules, and scripts for behavior; and it adjusts in response to challenges from the social environment " (Markus & Wurf, 1987: 300).

Segundo Vaz-Serra (1988) a génese do auto-conceito tal como é avaliado pelo ICAC encontra-se ligada a quatro grandes ordens de factores: a apreciação dos outros sobre o comportamento do sujeito, isto é, o modo como o avaliam; a forma como ele age em situações específicas e a recordação que tem desse desempenho; a comparação do seu próprio comportamento com o do grupo social de pertença e o confronto do comportamento individual com os valores instituídos por um grupo normativo, ou seja, a forma como o indivíduo considera a sua conduta face a uma moral.

O auto conceito relaciona-se com a identidade, com o conteúdo das percepções e crenças do indivíduo acerca de si próprio, a auto estima , ou seja a forma como se sente em relação a si. Está ligado a traços de personalidade pelo que permite compreender a continuidade e a coerência individuais e ajudar a predizer as acções. Permite pois compreender porque é que o indivíduo inibe ou facilita um dado comportamento.

Diferentes instrumentos têm sido utilizados na avaliação do auto-conceito. Apesar de alguns procurarem utilizar outro tipo de material, de

uma forma geral trata-se de escalas de tipo verbal. Vaz-Serra (1986) dá-nos uma descrição das principais:

O *Tennessee Self Concept Scale* de Fitts *et al*, de 1965, que é uma escala extensa apresentando vários índices relativos a cada indivíduo.

O *Self Descriptive Questionnaire* de Marsh *et al*, de 1983, que parte da identificação de oito factores que correspondem às dimensões definidas por Shavelson para o auto-conceito: académico, emocional, social e físico.

Escala de Fleming e Courtney, de 1984, que toma igualmente por base as dimensões de Shavelson.

A escala de Williams e Workman, de 1978, que aborda especialmente o auto-conceito escolar.

A generalidade destes instrumentos usa escalas de tipo Likert em que o indivíduo é solicitado a posicionar-se, em relação a cada uma das questões que a compõem, numa alternativa de resposta com dois pontos extremos (máximo e mínimo) e três ou mais classes intermédias.

3.2.3. Investigação sobre o ICAC

Desde a sua construção, o *Inventário Clínico do Auto-Conceito* tem sido utilizado num vasto conjunto de investigações acerca de diferentes dimensões psicológicas.

Em estudo realizado por Vaz-Serra, Gonçalves & Firmino (1986) com uma população de jovens adultos, verificou-se existir uma correlação negativa elevada entre o auto-conceito e a ansiedade social. Tal correlação mostrou-se mais acentuada nas facetas aceitação/rejeição social e auto-eficácia (e não na maturidade). Os autores concluíram haver uma

dependência estatisticamente significativa entre o mau auto-conceito e a ansiedade social elevada, particularmente a ansiedade social de interação (mais do que a ansiedade social perante auditório). As suas conclusões vão no sentido de que o auto-conceito influencia o comportamento social, podendo o auto-conceito baixo e a auto-avaliação social desfavorável precipitar a ansiedade nas situações sociais.

Por outro lado, em estudos relacionando o auto-conceito com o *stress* (Vaz-Serra, Ramalheira & Firmino, 1988; Vaz-Serra 1992), verificou-se que os indivíduos com auto-conceito elevado e um sentimento de auto-eficácia tendem a apresentar bons mecanismos de lidar com situações indutoras de *stress*. O auto-conceito e os mecanismos de *coping* parecem ser bons preditores do estado de saúde mental.

Vaz-Serra, Matos & Gonçalves (1986) verificaram também existir uma correlação significativa entre os valores de auto-conceito, obtidos no ICAC, e os resultados obtidos no Inventário Depressivo de Back. As suas conclusões vão no sentido de que quanto melhor o auto-conceito, menor a tendência para o aparecimento de sintomas depressivos. Os valores de auto-conceito assim obtidos mostraram ter boa capacidade preditiva em relação à variável depressão. Neste estudo, em todas as facetas do auto-conceito há o mesmo sentido, no entanto, o factor auto-eficácia foi o que teve uma correlação mais elevada, negativa e altamente significativa, com os factores depressivos, em sentido inverso do que acontecia com a ansiedade social em que o valor mais significativo era do factor aceitação social. Segundo os autores, esta diferença é um bom indicador da capacidade do ICAC para a diferenciação de situações clínicas.

A utilização do ICAC no estudo com sujeitos com perturbações

emocionais (Vaz-Serra & Firmino, 1986) mostrou que nesse tipo de população há tendência para um auto-conceito mais pobre. Também nesta investigação a auto-eficácia foi a faceta do auto-conceito cuja importância mais se salientou, mostrando ser o que suscita maior tensão.

As pessoas com auto-conceito mais elevado têm mostrado maior tendência para desenvolver expectativas positivas (e vice-versa). O ICAC mostra uma boa capacidade preditiva em relação às expectativas (Vaz-Serra, Antunes & Firmino, 1986).

No que se refere às atribuições, um outro estudo de Vaz-Serra (1988: 138) sobre as atribuições e o auto-conceito mostra que "o auto-conceito está relacionado não só com um estilo de atribuições mas, mais do que isso, com as estratégias utilizadas na própria vida". Os indivíduos com auto-conceito elevado tendem a atribuir o êxito a factores internos e os fracassos a factores externos.

No mesmo sentido vai o estudo de Vaz-Serra, Firmino e Matos (1987b) acerca do *locus de controlo*. O auto conceito global e os factores aceitação/rejeição social e auto-eficácia relacionam-se de forma positiva e muito significativa com a internalidade e de forma negativa (igualmente muito significativa) com a externalidade, especialmente quando as contingências são sentidas como estando dependentes de outros mais poderosos.

Vaz-Serra, Firmino e Matos (1987a), estudando a influência das relações pais/filhos no auto-conceito, procuraram evidenciar que quanto melhor é a atmosfera familiar melhor tende a ser o auto-conceito global do indivíduo bem como os seus sentimentos de aceitação social e de auto-eficácia. Um mau ambiente familiar e uma má relação com os progenitores

levará à formação de um auto-conceito pobre e a um ajustamento inadequado (Vaz-Serra, 1992).

Faria (1993) evidencia uma relação entre auto-conceito, comunicação individual e social, temperamento, apoio social e êxito: "o indivíduo que se relaciona bem consigo próprio, que apresenta um bom auto-conceito é uma pessoa que tem facilidade em comunicar com os outros, mostra-se sociável, não é facilmente emocionável e não tem medo com frequência (...) é também uma personalidade acarinhada e apoiada de um modo geral pelas pessoas que a rodeiam, em especial pelos seus familiares e amigos íntimos" (*idem*: 145). O auto-conceito relaciona-se de modo bastante significativo com sociabilidade, emocionalidade e medo, no primeiro caso de modo positivo e nos restantes de modo negativo. Ao considerar os factores do auto-conceito descritos por Vaz-Serra, a autora verificou que a auto-eficácia se correlaciona negativamente com o temperamento global, enquanto que tanto a auto-eficácia como a aceitação/rejeição (bem como o auto-conceito global) se correlacionam negativamente com a emocionalidade e com o medo. A sociabilidade está correlacionada positivamente com auto-conceito global e com a auto-eficácia. Não verificou relação do auto-conceito com a actividade. Tudo isto aponta para que o indivíduo com bom auto-conceito possa ter um melhor relacionamento interpessoal.

A autora (Faria, 1993) verificou também que o impacto negativo na auto avaliação e afecto está correlacionado com o auto-conceito global enquanto que a percepção positiva da competição está relacionado de forma positiva com a aceitação/rejeição social e com auto-eficácia. Daí concluir que " uma pessoa com um bom auto-conceito terá maior probabilidade de

ter uma percepção positiva da competição e apresentar elevada auto-estima. Daqui resulta que, possivelmente não sentirá quaisquer problemas em confrontar-se com situações em que necessita de pôr à prova as suas capacidades, em simultâneo com as das outras pessoas (*idem*: 151).

A importância do auto-conceito revelou-se central na compreensão da comunicação intraindividual e intersocial, levando a autora a definir duas tendências. Na primeira, "os indivíduos que têm um elevado auto-conceito e que implicitamente, estabelecem uma comunicação intraindividual adequada; são pessoas que também apresentam uma boa comunicação intersocial, pois relacionam-se facilmente, sabem controlar as suas emoções mostrando-se calmos e não têm medo". Na segunda, situam-se "os indivíduos temperamentais, que não sabem comunicar consigo próprios, apresentam um auto-conceito pobre e baixo nível de auto-eficácia; parecem ter tendência a serem sociáveis embora sejam facilmente emocionáveis e sensíveis a medos; o que não proporcionará interações sociais muito gratificantes" (*idem*: 159).

3.3. EPI – Eysenck Personality Inventory

3.3.1. Descrição do EPI

Utilizamos no presente trabalho a versão portuguesa do EPI – Forma A (Vaz-Serra, Ponciano & Freitas, 1980).

O EPI é um instrumento de avaliação da personalidade em termos de duas dimensões gerais, independentes entre si: extroversão/introversão e neuroticismo/estabilidade emocional.

O Inventário é constituído por 57 questões, referindo-se cada uma a um comportamento específico, de tal forma que o sujeito possa sempre optar pela resposta sim ou não. As instruções prévias fornecidas aos inquiridos chamam a atenção para que a resposta se deve basear na forma habitual de agir ou de sentir, não devendo resultar de uma reflexão prolongada mas da primeira impressão. Esclarece também que não há respostas certas ou erradas porquanto se trata de identificar uma forma de agir e não de avaliar a inteligência ou quaisquer outras capacidades.

Os sujeitos devem sempre optar entre a resposta *sim* e *não*, não havendo uma terceira alternativa.

O EPI compõem-se de três escalas distintas. A escala L, é a escala de mentira, tendo como maior finalidade identificar os indivíduos que respondem ao questionário procurando dar respostas socialmente mais aceitáveis, falsificando assim as suas respostas. Esta escala é composta por 9 itens.

A escala E, que tem 24 questões, é a escala de Extroversão - Introversão. A extroversão designa a exteriorização, a não inibição e as tendências impulsivas e sociáveis do sujeito. O valor de extroversão é dado pelo número total de respostas obtidas nesta escala. Segundo os autores, os indivíduos que obtêm valores elevados na escala E têm tendência a ser expansivos, impulsivos e não inibidos, ter maiores contactos sociais, tomar frequentemente parte em actividades de grupo: “o extrovertido típico é sociável, gosta de reuniões, tem muitos amigos, tem necessidade de pessoas

com quem falar e não gosta de ler ou trabalhar sozinho. Procura emoções fortes, assume riscos, faz projectos, age sob o impulso do momento e é geralmente um indivíduo impulsivo. Gosta de boas piadas, replica facilmente e, em geral, gosta da mudança. É desleixado, pouco exigente, optimista e gosta da brincadeira. Prefere manter-se em movimento e agir, tem tendência a ser agressivo e a perder o sangue frio rapidamente. Não tem grande controle sobre os seus sentimentos e nem sempre é uma pessoa com quem se possa contar” (Vaz-Serra, 1980: 128)

Por seu turno, “o introvertido típico é o género de indivíduo tranquilo, apagado, introspectivo, mais apreciador de livros que de pessoas; é reservado e distante, excepto com os seus amigos íntimos. Tem tendência a prevenir, não se compromete facilmente e desconfia dos impulsos do momento. Não gosta de sensações fortes, leva muito a sério as coisas da vida quotidiana e gosta de ter uma vida bem regrada. Controla de forma estreita os seus sentimentos, raramente se comporta de forma agressiva e não perde o domínio com facilidade. É digno de confiança, um pouco pessimista e dá grande valor aos padrões éticos” (*ibidem*).

A escala N é igualmente constituída por 24 questões e refere-se à dimensão Neuroticismo - Estabilidade emocional, sendo a valor N dado pelo número total de respostas obtidas nesta escala. O neuroticismo “designa a hiperreacção emocional geral e a predisposição à depressão nervosa sob efeito do stress” (Vaz-Serra, 1980: 129). Assim, os indivíduos com valores elevados nesta escala “têm tendência a ser emocionalmente hipersensíveis e têm dificuldades em retomar um estado normal após os choques emocionais. Tais indivíduos queixam-se frequentemente de perturbações somáticas difusas de menor importância como dores de

cabeça, perturbações digestivas, insónia, dores nas costas, etc.; Confrontam-se frequentemente com estados de inquietação, ansiedade e de outros sentimentos desagradáveis. Esses indivíduos estão predispostos para problemas neuróticos sob o efeito do stress, mas convém não confundir tais predisposições com a verdadeira depressão nervosa” (*ibidem*). Pelo contrário, valores baixos nesta escala representam um indivíduo emocionalmente estável, ou seja, ”uma pessoa relativamente constante em termos de humor, com um auto-conceito médio ou elevado, capaz de enfrentar situações que transportem uma forte carga emocional” (*ibidem*).

O EPI foi construído por H.J. Eysenck na sequência de dois outros testes: o *Maudsley Medical Questionnaire* e o *MPI – Maudsley Personality Inventory*. Possui em relação a estes algumas vantagens:

- Tem duas versões A e B, formas paralelas que se correlacionam entre si a um nível de significação elevado. Permitem o reteste sem interferência da memória;

- Os itens foram cuidadosamente reformulados de modo a poderem ser entendidos facilmente mesmo por pessoas de baixo nível social ou cultural;

- Desapareceu qualquer correlação ente E e N;

- o EPI tem uma escala de mentira (L) que pode ser útil na identificação de sujeitos com respostas socialmente desejáveis;

- Fidelidade teste-reteste mais elevada que no MPI;

- Validade comprovada como instrumento descritivo das manifestações comportamentais da personalidade.

A construção das escala assentou em análises factoriais longas e repetidas de diferentes séries de itens; grande número de estudos e aplicação a amostras de grande dimensão.

O teste apresenta grande estabilidade teste-reteste (com resultados muito satisfatórios entre .84 e .94) e elevada consistência interna, sendo a correlação entre as formas A e B de .74 a .91.

No que se refere à relação entre as escalas E e N, estas foram, como se disse, concebidos como vectores ortogonais e portanto sem correlação e independentes.

Segundo os autores (Eysenck & Eysenck, 1971) o trabalho conduzido tende a confirmar a posição segundo a qual o factor N está em estreita ligação com o grau (herdado) de labilidade do Sistema Nervoso Autónomo, enquanto que o factor E está em estreita ligação com o grau de excitação e de inibição prevalente no Sistema Nervoso Central. Este equilíbrio é, em grande parte, herdado.

Quanto à validade, os autores evidenciam uma validade factorial relativa à relação da escala com o factor que pretende medir assentando em numerosos estudos que apontam para a ortogonalidade das dimensões (em que as correlações são praticamente nulas). Pode-se ainda considerar haver validade de construção porquanto se verifica, em diferentes estudos, que as pessoas com ansiedade, depressão, obsessivo-compulsivas, etc., têm notas N mais elevadas e mais baixas em E; por outro lado os psicóticos e os histéricos têm notas N elevadas mas mais elevadas em E que o outro grupo. Podemos ainda falar de validade paralela uma vez que o EPI mostra ter uma correlação elevada com outras escalas destinadas a avaliar estas dimensões.

3.3.2. Extroversão, Neuroticismo e Personalidade

Eysenck iniciou as suas investigações ainda nos anos 30, reconhecendo a influência que nele tiveram os trabalhos de Wundt e Jung relativos à personalidade.

Para Jung as dimensões extroversão e introversão diferenciam os indivíduos de um ponto de vista da personalidade. Esta divisão designa a tendência para as energias instintivas do sujeito se dirigirem ou no sentido dos objectos do mundo externo ou no dos seus próprios estados mentais, logo, do sujeito. Também para Wundt existe um sistema bidimensional: a emotividade e a variabilidade.

Os princípios básicos deste tipo de abordagem assentam em que o temperamento e a personalidade dos indivíduos podem ser descritos por um pequeno número de diferentes traços. Tais traços formam uma unidade correlacionando-se e constituindo tipos. Tais tipos assentam sobre factores constitucionais genéticos e inatos.

Para Eysenck a personalidade é a “ organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, que determina su adaptación única al ambiente. El *carácter* denota el sistema de una persona más o menos estable y duradero del comportamiento conativo (*voluntad*); el *temperamento*, el sistema más o menos menos estable y duradero del comportamiento afectivo (*emoción*); el *intelecto*, el sistema más o menos menos estable y duradero del comportamiento cognitivo (*inteligencia*); y el *físico*, el sistema más o menos menos estable y duradero de la configuración corporal y de la dotación neuroendocrina” (Eysenck, 1985: 25).

Eysenck define dois eixos em torno dos quais se organiza a personalidade: Introversão/Extroversão e Neuroticismo/Estabilidade

potencial excitatorio se genera lentamente y cuyos potenciales excitatorios así generados sean relativamente débiles estarán predispuestos a desarrollar esquemas extravertidos de comportamiento y a desarrollar alteraciones histérico-psicopáticas en los casos de crisis neurótica; los individuos cuyo potencial excitatorio se genere rápidamente y cuyos potenciales excitatorios así generados sean fuertes estarán predispuestos a a desarrollar esquemas introvertidos de comportamiento y alteraciones distímicas en el caso de crisis neuróticas. De forma parecida, los individuos cuya inhibición reactiva se desarrolla rapidamente en quienes se generen inhibiciones reactivas fuertes, y en quienes la inhibición reactiva se disipe lentamente, estarán predispuestos a desarrollar esquemas de comportamiento extravertido y alteraciones histérico-psicopáticas en el caso de crisis neurótica. Contrariamente, los individuos cuya inhibición reactiva se desarrolla lentamente, cuyas inhibiciones reactivas se generen débilmente, y en quienes la inhibición reactiva se disipe rápidamente, estarán predispuestos a desarrollar esquemas de comportamiento introvertido y alteraciones distímicas en el caso de crisis neuróticas” (Eysenck, 1982: 195).

Assim sendo, as diferenças individuais de personalidade dependem, em última instância dos processos fisiológicos subjacentes, " a dimensão da extroversão identifica-se amplamente com as diferenças nos níveis de actividade do circuito cortico-reticular. Os introvertidos caracterizam-se por níveis de actividade superior aos extrovertidos, a assim reactivam-se mais corticalmente que de outro modo. O cérebro visceral (hipocampo, amígdala, cíngulo, septum e hipotálamo) parece estar implicado na emoção.

As pessoas com mais elevado Neuroticismo estão mais dispostas a gerar actividade no cérebro visceral (Vaz-Serra, 1980).

amígdala, cíngulo, septum e hipotálamo) parece estar implicado na emoção.

As pessoas com mais elevado Neuroticismo estão mais dispostas a gerar actividade no cérebro visceral (Vaz-Serra, 1980).

3.3.3. Adaptação e Investigação sobre o EPI

A adaptação portuguesa do EPI foi feita com 490 indivíduos, a partir dos quais se obtiveram valores médios para a população portuguesa nas dimensões N e E. As médias das escalas E, N e L são ligeiramente mais elevadas na amostra portuguesa que na inglesa. Como se previa, também não se verificaram correlações com valores estatisticamente significativos entre E e N.

Na comparação entre sexos, verificou-se não existirem diferenças nos valores de E enquanto na escala N o grupo feminino obteve valores mais elevados de uma forma “discretamente significativa” (Vaz-Serra, 1980). A escala L é mais elevada no sexo masculino.

Relativamente à idade, há correlações pouco significativas com N e mais significativas com L, o que é explicado pelos hábitos defensivos. Verifica-se uma correlação de N com a idade no grupo das mulheres, embora tivesse sido usada uma amostra de indivíduos jovens.

A apreciação teste-reteste revela boa estabilidade temporal e consistência das respostas, mostrando ser o EPI um bom instrumento de medida.

As críticas ao EPI têm assentado essencialmente na concepção de personalidade que lhe está subjacente (Canavarro, 1988). O primeiro grupo de críticas acentua que a existência de tipos supõe não haver modificações

em função da situação em que o indivíduo se encontra, o que é dificilmente aceite por todos os que defendem a preponderância do meio na determinação dos comportamentos.

O segundo grupo de críticas refere-se à própria utilidade da teoria de Eysenck. Uma vez que a personalidade sempre foi descrita em termos similares aos da extroversão / introversão, leva a quer a sua teoria não traga nada de novo, mas que a sua perspectiva apenas encontre aquilo que dessa maneira já foi organizado. Os conceitos subjacentes às teorias de Eysenck seriam assim ideias comuns à maior parte das pessoas.

Apesar disso, a enorme quantidade de estudos que têm sido realizados sobre o EPI mostra a sua utilidade na diferenciação tipológica dos indivíduos. Sendo um instrumento de fácil aplicação e análise mostrou-se adequado aos objectivos do nosso estudo.

4. Descrição dos Resultados Obtidos

4.1. ICAC -Inventário Clínico do Auto-Conceito

Conforme podemos verificar no quadro 1.1., o valor médio do auto-conceito obtido no ICAC foi 76,9, com uma muito ligeira e não significativa variação entre homens e mulheres. De notar que do total de 284 professores que constituíram a amostra, 3 não responderam a este questionário.

Quadro 1.1. Auto-conceito; Médias por Sexos

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Masculino	77,2414	5,9333	58
Feminino	76,8206	6,0078	223
<i>Total</i>	76,9075	5,9844	281

No quadro 1.2. podemos comparar o valor obtido no ICAC pela actual amostra com os obtidos em estudos anteriores.

Podemos ver que a média total é a mais elevada dos estudos referidos. De notar que todas as restantes amostras se referiam à população em geral, enquanto que esta se refere apenas a professores. O desvio padrão é, neste grupo, francamente inferior. No que se refere aos subgrupos homens e mulheres verificamos a mesma tendência.

Quadro 1.2. Médias do Auto conceito (Total e por Sexos) em diversos estudos

<i>Estudo</i>	<i>Média Total</i>	<i>DP</i>	<i>Média Homens</i>	<i>DP</i>	<i>Média Mulheres.</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>
V.Serra. 1986b	72,142	7,191	72,208	8,143	72,069	7,836	920
Vaz-Serra & Firmino. 1986	66,789	9,984	66,098	10,082	67,278	9,985	123
V.Serra. Matos & Gonçalves. 1986	74,659	6,850	75,172	6,531	74,257	6,610	305
Cardoso et al. 1986	72,587	8,052	-	-	-	-	150
V.Serra. Gonçalves & Firmino. 1986	73,421	7,736	72,895	8,287	73,978	7,078	554
Actual	76,907	5,984	77,241	5,933	76,820	6,007	281

Comparando os valores do auto-conceito obtidos por grupo etário (Quadro 1.3.) verificamos que o grupo em que os valores são mais elevados (e que é também o mais numeroso) é o dos 25 a 34 anos, havendo a partir daí um decréscimo progressivo nas duas classes que se lhe seguem, para voltar a subir, ligeiramente, na classe dos professores com mais idade. As diferenças não são, no entanto, significativas.

Relativamente à variável tempo de serviço docente (Quadro 1.4) verificamos uma tendência decrescente nos valores do ICAC que atinge os mais elevados no grupo de professores com menos de 5 anos (78,01 %) para ir decrescendo até atingir o valor mínimo no grupo de professores com 25 ou mais anos de serviço.

Quadro 1.3. Auto-conceito; Médias por Idades

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Menos de 25 anos	76,5833	6,2991	36
De 25 a 34 anos	77,8596	5,8595	114
De 35 a 44 anos	76,9872	5,5957	78
De 45 a 54 anos	74,6500	5,8246	40
55 anos ou mais	75,9231	7,6427	13
<i>Total</i>	76,9075	5,9844	281

Quadro 1.4. Auto-conceito; Médias por Tempo de Serviço

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Menos de 5 anos	78,0109	6,3358	92
De 5 a 9 anos	77,0200	5,1961	50
De 10 a 14 anos	75,8364	5,5803	55
De 15 a 19 anos	76,8611	5,5916	36
De 20 a 24 anos	76,1304	7,1306	23
25 anos ou mais	75,7600	6,2402	25
<i>Total</i>	76,9075	5,9844	281

Comparando os valores obtidos pelos professores profissionalizados e não profissionalizados (Quadro 1.5.) verificamos não haver diferenças significativas embora os profissionalizados tenham uma média ligeiramente superior.

Quadro 1.5. Auto- Conceito; Médias por Categoria Profissional

	Média	Desvio Padrão	N
Profissionalizado	77,0381	5,9325	236
Não Profissionalizado	76,2222	6,2736	45
<i>Total</i>	76,9075	5,9844	281

No Quadro 1.6. apresentam-se os valores médios obtidos relativamente a cada uma das 20 variáveis que compõem o ICAC.

Quadro 1.6. Auto- Conceito; Médias e desvio-padrão dos itens

<i>Variável</i>	<i>Média</i>	<i>D.P.</i>
1 - Simpático	3,42	,66
2 - Franco	4,04	,65
3 - Não desistente	4,51	,70
4 - Falador	3,01	1,02
5 - Rápido	3,27	,77
6 - Tolerante	3,71	,71
7 - Responsável	4,39	,60
8 - Enfrentador	4,21	,65
9 - Aceitável	3,62	,64
10 - Pragmático	3,88	,69
11- Persistente	3,88	,78
12 - Não-embirrento	4,59	,69
13 - Verdadeiro	3,96	,83
14 - Competente	3,88	,63
15 - Fazer/apetecer	3,53	1,05
16 - Bem-estar	3,61	,79
17 - Agradável	3,58	,67
18 - Não-dependente	4,00	,86
19 - Bem sucedido	4,22	,67
20 - Enérgico	3,57	,68

Conforme podemos verificar, os itens que obtêm valores médios mais elevados são o 3- Não desistente e 12- Não embirrento. O item 4- Falador destaca-se pelo seu valor mais baixo. Também o desvio padrão obtido neste item e no item 15, respectivamente 1,02 e 1,05 sobressaem imenso, apontando para uma significativa variação das respostas dadas pelos sujeitos.

4.2. EPI - Eysenck Personality Inventory

4.2.1. Extroversão/ Introversão

O valor médio de extroversão na nossa amostra foi 12,02, com um desvio padrão de 3.45.

Quadro 2.1. Extroversão/Introversão; Médias por Sexo

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Masculino	12,4483	3,7798	58
Feminino	11,9148	3,3607	223
<i>Total</i>	12,0249	3,4511	281

O valor médio do subgrupo masculino (12,44) é ligeiramente superior ao do subgrupo feminino (11,91) mas a diferença entre os dois não é significativa.

Comparando os resultados de extroversão com os apresentados em outros estudos (Eysenck & Eysenck, 1971), verificamos que estão próximos dos obtidos para a população em geral nos diferentes países, incluindo Portugal. De notar que num estudo realizado com estudantes portugueses os valores obtidos foram os mais elevados.

A média obtida num grupo de professores ingleses ⁶ foi um tanto inferior (10,9). A mesma diferença se verifica aliás relativamente a um estudo com professores (homens) franceses (10,03) contra 12,45 dos portugueses.

Quadro 2.2. Médias da Extroversão (Total e por Sexos) em diversos estudos

<i>Estudo</i>	<i>Média Total</i>	<i>DP</i>	<i>Média Homens</i>	<i>DP</i>	<i>Média mulheres</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>
Estados Unidos	13,1	4,1					1003
Inglaterra- pop. geral	12,1	4,4					1931
França- pop. geral			10,8	3,5	10,4	3,5	718
							238
Portugal - pop.geral (Vaz-Serra.1980)	12,52	3,6	12,49	3,53	12,56	3,71	490
Portugal - estudantes (Faria.1989)	13,46	4,36	13,45	3,62	13,27	3,52	206
França - estudantes			11,08	4,1	11,38	3,89	143
							352
França - Professores			10,03	3,7			86
Inglaterra - professores	10,9	4,0					29
Actual	12,02	3,45	12,45	3,78	11,91	3,36	281

⁶ - A fonte dos estudos cujo autor não é indicado nos quadros é Eysenck & Eysenck, (1971)

O valor do subgrupo homens é mais próximo da população portuguesa (12,45 e 12,49), o que também acontece com o subgrupo mulheres (12,56 e 11,91).

No que se refere às diferenças no valor de extroversão relativamente à idade (Quadro 2.3), encontramos uma tendência no sentido do decréscimo da extroversão, a qual tem o seu valor máximo na classe 25-34 anos, para ir decrescendo significativamente até à classe 45-54, havendo então um aumento da média, se bem que com aumento do desvio-padrão.

Quadro 2.3. Extroversão/Introversão; Médias por Idade

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Menos de 25 anos	12,6944	2,8568	36
De 25 a 34 anos	12,7982	3,4363	114
De 35 a 44 anos	11,2308	3,1414	78
De 45 a 54 anos	10,7750	3,7723	40
55 anos ou mais	12,0000	4,1231	13
<i>Total</i>	12,0249	3,4511	281

As diferenças existentes são significativas: $p < 0.005$

Considerando o tempo de serviço (Quadro 2.4), encontramos igualmente uma tendência de decréscimo do valor E nas três primeiras classes. O valor máximo (13,06) encontra-se na Menos de 5 anos, sendo o valor mais baixo na classe 10-14 anos. Nos grupos posteriores os valores mantêm-se muito próximos.

Relativamente à categoria profissional os valores obtidos pelos profissionalizados (11,86) e os não profissionalizados (12,80) não diferem significativamente (Quadro 2.5)

Quadro 2.4. Extroversão/Introversão; Médias por Tempo de Serviço

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Menos de 5 anos	13,0652	3,3865	92
De 5 a 9 anos	12,7200	3,0307	50
De 10 a 14 anos	10,7273	3,0939	55
De 15 a 19 anos	11,3889	3,1467	36
De 20 a 24 anos	11,2174	3,8842	23
25 anos ou mais	11,3200	4,0179	25
<i>Total</i>	12,0249	3,4511	281

As diferenças existentes são significativas: $p < 0.0005$

Quadro 2.5. Extroversão/Introversão; Médias por Categoria Profissional

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Profissionalizado	11,8644	3,4700	236
Não Profissionalizado	12,8667	3,2586	45
<i>Total</i>	12,0249	3,4511	281

4.2.2. Neuroticismo – Estabilidade Emocional

Não se registam diferenças significativas entre os valores N de homens e mulheres, se bem que a média dos primeiros seja ligeiramente superior (10,3 contra 9,1). A média global da amostra é 10,14, com um desvio-padrão de 5,01.

Quadro 3.1. Neuroticismo; Médias por Sexo

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Masculino	9,1379	4,7367	58
Feminino	10,3991	5,0687	223
<i>Total</i>	10,1388	5,0198	281

Este valor é ligeiramente inferior ao apurado para a população portuguesa, quer globalmente quer considerando os subgrupos masculino e feminino. De notar (Quadro 3.2) que os únicos valores ligeiramente diferentes se referem a estudos feitos com estudantes, quer em Portugal quer na França.

Quadro 3.2. Médias de Neuroticismo (Total e por Sexos) em diversos estudos

<i>Estudo</i>	<i>Média Total</i>	<i>DP</i>	<i>Média Homens</i>	<i>DP</i>	<i>Média mulheres</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>
Estados Unidos	10,9	4,7	-	-	-	-	1003
Inglaterra-pop. geral	9,06	4,78	-	-	-	-	1931
França- pop. geral	-	-	10,8	4,8	-	-	718 238
Portugal - pop. geral (Vaz-Serra, 1980)	10,56	5,05	10,01	4,81	11,37	5,27	490
Portugal - estudantes (Faria, 1989)	11,57	4,65	12,75	4,43	10,18	4,53	206
França - estudantes	-	-	11,18	5,2	13,38	4,66	143 352
França - Professores	-	-	9,8	4,4	-	-	86
Inglaterra - professores	10,4	4,6	-	-	-	-	29
Actual	10,14	5,02	9,14	4,74	10,40	5,07	281

Relativamente às diferenças por idades (Quadro 3.3.) o valor mais baixo de N encontra-se no grupo de 25 a 34 anos. A partir daí há um aumento progressivo, sendo o valor médio mais elevado o do grupo 55 anos ou mais, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 3.3. Neuroticismo; Médias por Idade

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Menos de 25 anos	9,9167	4,6683	36
De 25 a 34 anos	9,0000	4,9116	114
De 35 a 44 anos	9,9103	4,6099	78
De 45 a 54 anos	12,9250	5,0045	40
55 anos ou mais	13,5385	5,3169	13
<i>Total</i>	10,1388	5,0198	281

As diferenças existentes são significativas: $p < 0.0001$

Também relativamente ao tempo de serviço se encontram diferenças significativas. Mais uma vez há um ligeiro abaixamento na passagem da primeira para a segunda classe (Menos de 5 anos para 5 a 9 anos) respectivamente 9,48 e 8,66, para depois terem um aumento progressivo e significativo, alcançando o valor 13,92 no grupo de 25 ou mais anos de serviço, mostrando como a estabilidade emocional se vai perdendo.

Quadro 3.4. Neuroticismo; Médias por Tempo de serviço

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Menos de 5 anos	9,4783	4,7590	92
De 5 a 9 anos	8,6600	5,1334	50
De 10 a 14 anos	9,6000	4,3911	55
De 15 a 19 anos	10,4444	4,5321	36
De 20 a 24 anos	12,6957	5,1207	23
25 anos ou mais	13,9200	5,3613	25
<i>Total</i>	10,1388	5,0198	281

As diferenças existentes são significativas: $p < 0,0001$

A distinção entre profissionalizados e não profissionalizados não é significativa, sendo os valores médios de 10,16 e 9,98.

Quadro 3.5. Neuroticismo; Médias por Categoria Profissional

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Profissionalizado	10,1695	5,0171	236
Não Profissionalizado	9,9778	5,0878	45
<i>Total</i>	10,1388	5,0198	281

4.2.3. Escala de Mentira

O valor médio obtido é relativamente elevado (4,35) não sendo no entanto significativa a ligeira superioridade verificada no grupo feminino (4,43).

Quadro 4.1. Mentira; Médias por Sexo

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Masculino	4,0690	2,0163	58
Feminino	4,4260	1,7483	223
<i>Total</i>	4,3523	1,8088	281

Considerando as médias por idades, verificamos existirem diferenças significativas em que os valores mais baixos se situam nas idades intermédias (nomeadamente na classe 45-54 anos com 3,9) atingindo os valores mais elevados nos grupos extremos com 5,03 e 5,23 respectivamente nos grupos de menos de 25 anos e de 55 ou mais anos.

Quadro 4.2. Mentira; Médias por Idade

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Menos de 25 anos	5,0278	1,6816	36
De 25 a 34 anos	4,2193	2,0122	114
De 35 a 44 anos	4,3205	1,5416	78
De 45 a 54 anos	3,9000	1,5981	40
55 anos ou mais	5,2308	1,8328	13
<i>Total</i>	4,3523	1,8088	281

As diferenças existentes são significativas: $p < 0,05$

Considerando o tempo de serviço, verificamos a mesma tendência para os valores mais baixos se centrarem nas classes intermédias, com o mais baixo no grupo 15 a 19 anos com 3,86 e o valor mais elevado nos grupos extremos menos de 5 anos (4,5) e 25 anos ou mais (4,64).

A diferença entre profissionalizados e não profissionalizados não é significativa (Quadro 4.4).

Quadro 4.3. Mentira; Médias por Tempo de Serviço

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Menos de 5 anos	4,5000	2,1763	92
De 5 a 9 anos	4,2400	1,6728	50
De 10 a 14 anos	4,3818	1,5574	55
De 15 a 19 anos	3,8611	1,5703	36
De 20 a 24 anos	4,3913	1,4997	23
25 anos ou mais	4,6400	1,6803	25
<i>Total</i>	4,3523	1,8088	281

Quadro 4.4. Mentira; Médias por Categoria Profissional

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Profissionalizado	4,3136	1,6564	236
Não Profissionalizado	4,5556	2,4731	45
<i>Total</i>	4,3523	1,8088	281

4.3. QMMP- Questionário sobre o Uso de Meios e Métodos Pedagógicos

No Quadro 5 podemos ver as percentagens de respostas relativamente ao uso dos diferentes meios e métodos pedagógicos.

Quadro 5. Uso de Meios e Métodos Pedagógicos

	1	2	3	4	5
<i>Uso...</i>	<i>Nunca</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderadamente</i>	<i>Muito</i>	<i>Sempre</i>
	%	%	%	%	%
Im. Movimento	1,5	45,7	47,6	5,2	0
Imagens Fixas	3,7	39,8	39,8	16,0	0,7
Retroprojector	0,7	8,2	30,9	48,3	11,9
Quadro	0,7	7,1	22,7	42,4	27,1
Áudio	74,0	22,3	3,0	0,7	0
Informática	68,0	19,0	6,7	5,6	0,7
Modelos	2,2	22,7	53,2	19,3	2,6
Textos	4,1	22,8	47,4	22,0	3,7
Trabalhos Grupo	0,4	18,2	49,8	28,6	3,0
Trab. Individuais	1,1	5,2	36,9	48,5	8,2
Exposição Oral	0	12,3	40,1	32,7	14,9

As imagens em movimento são pouco ou moderadamente utilizadas (45,7 % e 47,6 % respectivamente). Praticamente todos os professores usam, mas é um dos meios que ninguém utiliza sempre.

As imagens fixas são também usadas pouco ou moderadamente (39,8

% em cada um dos casos), embora 16% digam que utilizam muito.

O retroprojector é muito utilizado por quase metade dos sujeitos (48,3 %), havendo 30,9 % que o usam moderadamente e 11,9 % que usam sempre, o que faz deste recurso o mais utilizado dos meios tecnológicos.

O quadro é usado de forma similar ao retroprojector, se bem que seja maior a percentagem dos que dizem usar sempre (27,1 %) e menor a dos que usam apenas moderadamente. 68,5 é a percentagem dos que usam muito ou mesmo sempre.

O material áudio é o recurso menos utilizado. 74,0 % nunca usa e 22,3 % usa pouco; ninguém usa sempre e apenas 0,7 % (o valor mais baixo entre todos os itens) usa muito, e 3,0 % usam moderadamente (o que é igualmente o valor mais baixo).

68,0 % dos professores nunca usa meios informáticos e 19,0 % usa pouco. Há no entanto quem diga usar sempre.

Os modelos e amostras são usados moderadamente em 53,2 % dos casos, sendo pouco usados em 22,7 % e muito usados em 19,3 %. Há uma repartição muito simétrica.

A leitura de textos na aula é usada de forma semelhante à do item anterior: há uma distribuição mais equilibrada e simétrica em torno da classe central, uso moderadamente. Esta atinge os 47,4 % e as que lhe estão mais próximas 22,8 % e 22,0 %, ficando 4,1 % e 3,7 % para as classes extremas do nunca e sempre.

Os trabalhos de grupo têm como classe mais escolhida o moderadamente, com 49,8 %, sendo no entanto poucos (0,4 %) os que nunca usam e 28,6 os que usam muito.

A realização de trabalhos individuais na aula é um método muito

utilizado por 48,5 % dos professores e moderadamente utilizado por 36,9 % (um pouco como o retroprojector).

A exposição oral da matéria é usada por todos os professores. No entanto só 14,9 % dizem usar sempre (enquanto a utilização do quadro atinge os 27,1 % e do retroprojector 11,9 %) e só 32,7 dizem usar muito. O maior grupo, 40,1 %, diz usar moderadamente .

5. Metodologias Utilizadas

5.1. Análise de Dados Multivariada

Para o nosso trabalho procurámos uma metodologia que nos permitisse compreender a estrutura subjacente ao vasto conjunto de variáveis que queríamos considerar. Dada a natureza dos instrumentos utilizados, interessava-nos considerar não apenas valores globais, mas também as variáveis representadas pelos próprios itens. Assim aconteceu no caso do I.C.A.C.: uma vez que nos anteriores estudos factoriais sobre o teste foram definidos diferentes factores, interessava-nos não apenas considerar um valor global de auto-conceito, mas também explorar o comportamento das variáveis correspondentes a cada um dos itens. Relativamente ao Q.M.M.P., obviamente que cada item corresponde a uma variável, não havendo que considerar qualquer resultado combinado. Pelo contrário, no caso do E.P.I. a estrutura do próprio teste, em que as duas principais dimensões correspondem a factores ortogonais (Extroversão – Introversão e Neuroticismo) não aconselha a consideração particular dos itens, pelo que apenas se tiveram em consideração os valores globais das escalas.

Optámos por usar uma metodologia de Análise de Dados Multivariada⁷ na qual é possível distinguir três fases (Bacelar-Nicolau & Nicolau, 1993):

- recolha, codificação e análise de dados,

⁷ - Para a Análise de Dados Multivariada foi utilizado o *software* SPAD-N e LEASP, com a colaboração do LEAD - Laboratório de Estatística e Análise de Dados da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Universidade de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Helena Bacelar-Nicolau.

- definição e aplicação ou ajustamento de um modelo,
- interpretação dos resultados.

A Análise de Dados Multivariada (ADM) cobre um campo mais vasto e variado do que a Análise Estatística Multivariada clássica (confirmatória). A diferença entre ambas está na ênfase que é dada a cada uma das diferentes fases. Na análise estatística clássica o papel central está no modelo e nas inferências estatísticas, enquanto que na ADM são os dados que assumem o papel primordial. São eles “que detêm o papel principal, e o modelo é fracamente estruturado, sendo o aspecto inferencial frequentemente minimizado e a importância das representações gráficas associadas aos diferentes métodos nitidamente destacada. Na análise estatística clássica o papel central situa-se no modelo e nas inferências estatísticas sobre os seus parâmetros, sendo preferidas representações numéricas associadas.” (*idem*: 523)

A Análise de Dados Multivariada desenvolveu-se na década de 60 baseada, segundo Giffi (1990, *apud* Bacelar-Nicolau & Nicolau, 1993: 522) “no estudo de sistemas de variáveis aleatórias correlacionadas ou de amostras aleatórias desses sistemas”.

Como dissemos, a ADM caracteriza-se pelo papel fundamental desempenhado pelos dados a que o modelo a aplicar se deve ajustar. Pretende-se que seja um modelo rigoroso para extrair a estrutura dos dados, a partir dos próprios dados e que trate simultaneamente a informação fornecida por um número de dimensões tão grande quanto possível .

Por tudo isto, as técnicas de análise de dados (ou análises descritivas) multidimensionais não devem ser entendidas como complementos mais refinados que se usam na sequência dos métodos tradicionais, mas como

metodologias robustas e potentes que marcam profundamente o tratamento dos dados dos inquéritos, alterando o encadeamento das tarefas e gerando conceitos novos. O que leva a que para além das hipóteses previamente colocadas outras possam surgir, a partir da forma como os dados se vão organizar.

É possível diferenciar duas grandes famílias de métodos de ADM que permitem fazer a redução da informação (Lebart & Salem, 1988) e que podem ser complementarmente úteis.

O primeiro grupo é o dos *métodos factoriais*, fundados sobre a álgebra linear, que produz representações gráficas em que as proximidades geométricas entre pontos-linhas e entre pontos-colunas da tabela de dados traduzem as associações estatísticas entre linhas e colunas. Através da análise factorial é possível reduzir a informação contida num quadro com grande quantidade de variáveis a um número mais limitado de variáveis correspondendo aos eixos factoriais. É a esta família que pertence a Análise de Correspondências que utilizámos no nosso estudo.

O segundo grupo inclui os *métodos de classificação* que fazem o reagrupamento das linhas e/ou das colunas em classes (ou em famílias de classes hierarquizadas). A representação gráfica destes agrupamentos, bem como o uso complementar de estatísticas convenientes, permitem-nos entender a forma como as variáveis ou os indivíduos tendem a agrupar-se tendo em conta determinado binómio coeficiente de proximidade - critério de agregação.

O procedimento de ADM que utilizámos neste trabalho passou assim pelas seguintes fases:

- 1- Análise de Correspondências.

1.1- Escolha dos elementos activos (de acordo com as suas características de base ou a partir da temática em análise).

1.2- Posicionamento dos elementos ilustrativos, utilizando assim toda a informação disponível de modo a compreender ou interpretar a tipologia induzida pelos elementos activos.

1.3- Análise dos factores mais pertinentes e exame dos primeiros gráficos de planos factoriais correspondentes.

1.4- Interpretação dos factores e descrição dos grupos emergentes de indivíduos tendo em conta as variáveis mais características.

2- Análise Classificatória Hierárquica.

2.1- Análise Classificatória das variáveis usando diferentes modelos de classificação hierárquica.

2.2- Interpretação dos resultados a partir das hierarquias de classificação que fornecem informação mais relevante e da sua relação com as análises factoriais.

2.3- Complementação entre a Análise Factorial de Correspondências e a Análise Classificatória.

5.2. Análise Factorial de Correspondências

Face a uma tabela de dados é necessário ter uma visão de conjunto da informação que ela contém, isto é, extrair a informação mais pertinente nela contida. As técnicas factoriais são técnicas exploratórias que se adaptam a esta situação.

A Análise de Correspondências foi desenvolvida por Benzécri e colaboradores (1969, 1973) como técnica exploratória de dados

multivariados discretos. É diferente da Análise de Componente Principais que se aplica a uma tabela de dados eventualmente heterogêneos e com variáveis contínuas.

A Análise de Correspondências é privilegiadamente uma técnica de descrição de quadros de contingência e de certas tabelas binárias (Lebart & Salem, 1988) em que as linhas são os indivíduos e as colunas são as modalidades das variáveis qualitativas, isto é, as diferentes modalidades de resposta a cada questão. Permite estudar as eventuais relações existentes entre duas variáveis nominais e pode estender-se a qualquer quadro de dados desde que estes sejam todos positivos e haja homogeneidade, ou seja, todas as grandezas sejam do mesmo tipo.

Usando a Análise Factorial das Correspondências do *software* SPAD - N obtemos vários quadros numéricos de ajuda à interpretação e gráficos factoriais, definidos por dois eixos em relação aos quais se vão projectar todas as variáveis.

Nos quadros numéricos (ver Anexo 3 e seguintes) podemos verificar a importância dos diferentes factores expressa em termos de valores próprios (entre 0 e 1) e de percentagem da variância total explicada por cada um (mede a importância relativa de cada valor próprio no traço). O Traço t é a soma de todos os valores próprios, em que t representa a inércia total (variância total); os valores próprios representam as inércias (variâncias) correspondentes a cada eixo.

Cada análise indica ainda: a comparação entre cada perfil e o perfil médio, as coordenadas de cada variável relativamente aos principais eixos factoriais, a sua contribuição para a definição do factor e a parte da variável explicável pelo próprio factor.

As contribuições absolutas descrevem a parte desempenhada por um elemento na construção do factor sendo a sua soma 100. As variáveis com uma contribuição mais forte são as que mais determinam o posicionamento do eixo factorial e servem para explicar e interpretar o factor.

Os Cosenos quadrados (contribuição relativa) medem a qualidade da representação de cada elemento pelos eixos, ou seja, o peso dos diferentes eixos na explicação de cada elemento. A soma de cada linha é 1.

Nos gráficos podemos ver a localização de cada uma das variáveis relativamente aos eixos factoriais. Os pontos ocupando as posições mais periféricas têm os perfis mais diferentes do perfil médio e são os mais típicos, uma vez que a origem dos eixos corresponde aos perfis médios. Se dois pontos-linhas têm perfis idênticos ou vizinhos, eles serão confundidos ou próximos sobre cada um dos eixos factoriais. Por seu lado, os pontos ocupando posições periféricas terão perfis tanto mais diferentes do perfil médio quanto mais afastados. A leitura dos quadros factoriais deve iniciar-se pela interpretação numérica dos eixos e só depois das nuvens de pontos.

A diferenciação entre variáveis activas e ilustrativas é fundamental. Os elementos ou variáveis que servem para calcular os planos factoriais chamam-se elementos ou variáveis activos. Devem formar um conjunto homogéneo para que as distâncias entre os indivíduos ou observações se interpretem facilmente. Os elementos que intervêm *à posteriori* são designados como ilustrativos ou suplementares. Não é necessário que formem um conjunto homogéneo, na medida em que o seu cálculo é efectuado *à posteriori* e separadamente para cada um deles

Nos gráficos dos planos factoriais vamos encontrar também as variáveis suplementares (ou ilustrativas) que não participaram na sua

construção e cuja contribuição é obviamente 0, mas que vão ser importantes ao nível da interpretação dos resultados.

Algumas limitações apontadas aos métodos factoriais têm a ver essencialmente com a dificuldade de interpretação dos gráficos, uma vez que poderá haver uma compressão excessiva e deformação ou mesmo gráficos factoriais inextricáveis.

Apesar dessas limitações, os métodos factoriais valem pela capacidade descritiva dos eixos e pela redução da dimensionalidade que proporcionam. As descrições sob a forma de contínuo geométrico permanecem insubstituíveis (Lebart & Salem, 1988).

5.3. Análise Classificatória

Na Análise Classificatória pretende-se agrupar um conjunto de dados em classes de elementos semelhantes ou obter uma família de classes encaixadas, representando uma certa hierarquia.

A Análise Classificatória “procura definir partições óptimas relativamente a um dado critério, que reflecte as semelhanças ou as dissemelhanças entre os dados” (Bacelar-Nicolau, 1980: 7).

As técnicas classificatórias podem também complementar e esclarecer as de Análise Factorial de Correspondências, como fizemos no presente trabalho.

A utilização de uma metodologia de Análise Classificatória Hierárquica (ACH), implica, em primeiro lugar, a escolha de um índice de comparação ou coeficiente de semelhança. A construção da hierarquia de partições “assenta na escolha de um índice ou coeficiente de comparação

entre pares de elementos (...) e a sua extensão a um coeficiente entre pares de classes do conjunto” (*idem*: 9).

A semelhança entre dois indivíduos será tanto maior quanto mais próximo for o seu comportamento em relação às variáveis. Duas variáveis serão tanto mais semelhantes quanto o comportamento dos indivíduos em relação a elas for semelhante.

A classificação põe em evidência as tendências principais do comportamento numa amostra ou população (Bacelar-Nicolau & Nicolau, 1997; Lobo Antunes & Bacelar-Nicolau, 1992; Parreira, Bacelar-Nicolau, Lobo Antunes et al., 1994).

Usámos no nosso estudo o *coeficiente de afinidade* e o coeficiente probabilístico associado de *validade da afinidade*, VAL (Bacelar-Nicolau, 1980, 1985; Bacelar-Nicolau & Dória, 1989; Matusita, 1955)

A utilização de uma metodologia de ACH implica em segundo lugar, a definição de critérios de agregação adequados entre pares de classes.

Usámos no nosso estudo diferentes critérios de agregação: métodos de agregação clássicos, como o *single linkage*, SL e o *complete linkage*, CL, e métodos probabilísticos, como o *Algoritmo de Validade da Ligação*, AVL, e o *Algoritmo de Validade da Ligação-Bacelar*, AVB (Bacelar-Nicolau, 1985, 1987; Bacelar-Nicolau & Nicolau, 1994a; Lerman 1973, 1981; Nicolau & Bacelar-Nicolau, 1982, 1998).

Uma hierarquia de classificações consiste numa sucessão de partições ou classificações encaixadas, de modo que a primeira é a partição mais fina e a última a partição em que todos os elementos estão reunidos numa única classe. Cada classe constitui um grupo de elementos mais semelhantes entre si do que em relação aos elementos dos outros grupos.

Tal como não há uma maneira única de medir a semelhança entre pares de elementos de um conjunto, também não há um critério único para agregar pares de classes. As classificações ou as hierarquias de classificações obtidas sobre os dados, dependem do coeficiente de comparação entre pares de elementos inicialmente escolhido e do critério de agregação interclasses utilizado.

A definição do coeficiente de comparação e do critério de agregação define de facto um modelo para explicar a estrutura dos dados (Bacelar-Nicolau, 1988, 1990; Nicolau, 1983). A comparação de classificações ou de hierarquias obtidas por diferentes métodos assume assim um papel fundamental na Análise Classificatória (Bacelar-Nicolau, 1980).

No *software* LEASP, a utilização de coeficientes / estatísticas convenientes permite pesquisar e fazer uma escolha da(s) hierarquias que melhor se ajustam aos dados, bem como das classificações mais significativas (ou dos níveis correspondentes, nas árvores) numa dada hierarquia (Bacelar-Nicolau & Nicolau, 1994b; Bacelar-Nicolau, Nicolau, Dias & Ramos, 1998).

No presente trabalho a pertinência das classes, classificações e hierarquias é avaliada pelas estatísticas STAL e STAT fornecidas pelo programa, como ajudas à interpretação na análise classificatória dos dados (ver quadros numéricos correspondentes em anexo).

Capítulo 4

Análise e Discussão dos Dados

Capítulo 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados obtidos nas respostas aos questionários foi feita em três fases, utilizando-se, em cada uma delas, tanto a análise factorial de correspondências como as metodologias de classificação hierárquica.

Na primeira e segunda fases estudámos, em separado, dois dos questionários ¹, o ICAC - Inventário Clínico do Auto-Conceito e o QMMP - Questionário de Meios e Métodos Pedagógicos. Por último, procedemos à análise conjunta de toda a informação obtida pelos diferentes instrumentos, os dois referidos, o EPI e as variáveis individuais.

1. Inventário Clínico do Auto-Conceito

1.1. Análise Factorial de Correspondências

1.1.1. Análise com 20 Variáveis

Foi primeiramente efectuada a análise factorial de correspondências tomando como activas as 20 variáveis ² do Inventário Clínico do Auto-

¹ - O EPI não foi estudado separadamente porquanto permite apurar apenas valores globais que correspondem a cada uma das dimensões em estudo.

² - Estas variáveis foram codificadas de AC1 a AC20, correspondendo aos 20 itens do ICAC.

-Conceito (Anexo 3). Colocámos como suplementares as variáveis relativas à identidade dos sujeitos (*sexo, idade, categoria, tempo de serviço e tempo como profissionalizado*), as variáveis desdobradas³ de cada uma das 20 que integram o Inventário, e as correspondentes às três escalas do EPI (*neuroticismo, extroversão e mentira*).

Os cinco primeiros factores encontrados explicam 53.47% da variância.

Verificando a composição dos factores, podemos constatar que todos estão muito dependentes das variáveis 4 (*falador*) e 15 (*fazer apetecer*).

Trata-se de itens que se diferenciam claramente dos restantes porque, dada a homogeneidade das outras respostas, permitem caracterizar diferentes grupos de indivíduos em função destas dimensões específicas: verem-se como faladores no contacto com os outros e serem pessoas que gostam de fazer o que lhes apetece.

Para primeiro factor AC4 (*falador*) e AC 15 (*fazer apetecer*) contribuem juntos para o lado positivo do eixo. No segundo as mesmas variáveis opõem-se, havendo uma contribuição de AC4 para o lado positivo do eixo e de AC15 para o lado negativo.

Na Figura 6 podemos verificar como os pontos AC4 e AC15, correspondentes às variáveis em questão, se distanciam nitidamente dos demais que estão agregados de uma forma muito compacta em torno do ponto de intersecção dos dois factores e tendo para eles uma contribuição próxima de zero.

³ - Estas variáveis estão codificadas de ACD1 a ACD20.

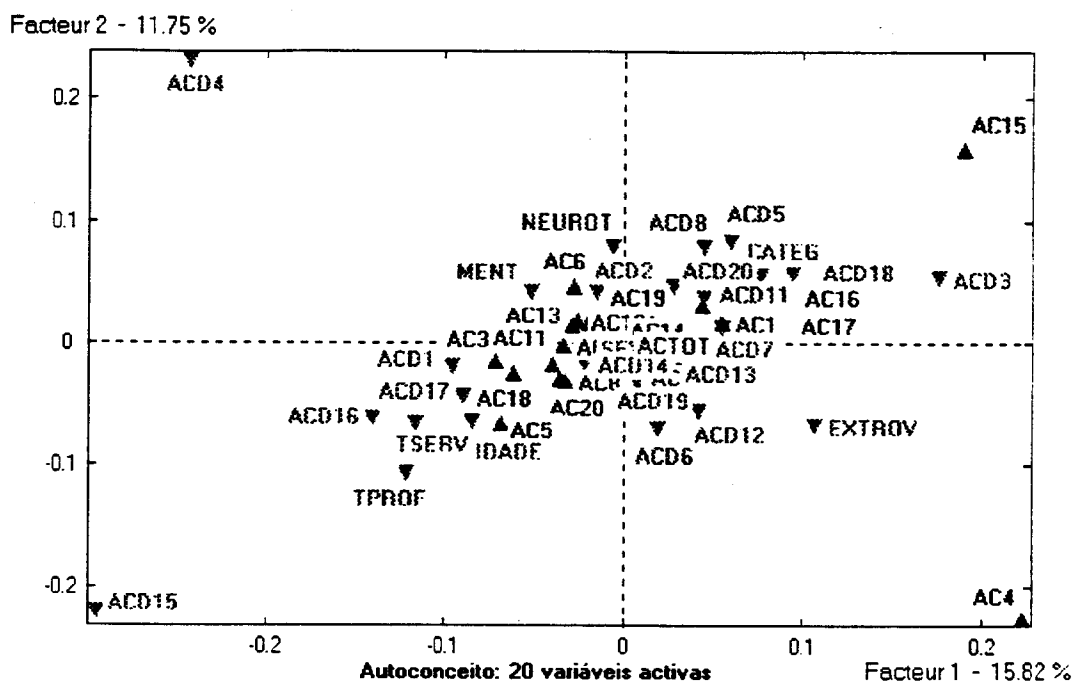


Figura 6 - Análise Factorial de Correspondências - ICAC

De notar que as variáveis suplementares *extroversão* e *categoria* se situam claramente do lado positivo no primeiro factor, contrariamente às variáveis *tempo de profissionalização* e *tempo de serviço* que se situam do lado negativo.

Quanto ao segundo factor, *neuroticismo* e *categoria* situam-se do lado do *fazer apetecer*, enquanto que *tempo de profissionalização*, *tempo de serviço* e *extroversão* se situam do lado negativo marcado pela variável *falador*.

Convém relembrar que estas variáveis são as que apresentam médias mais baixas e desvios-padrão mais elevados (Quadro 1.6.). A fim de podermos obter mais informação sobre as outras variáveis, repetiu-se a análise factorial passando ambas as variáveis para suplementares.

1.1.2.- Análise com 18 Variáveis

Numa segunda análise, passámos as variáveis AC4 (*falador*) e AC15 (*fazer apetecer*) para o grupo das variáveis suplementares.

Os 5 primeiros factores agora encontrados explicam 51,05 % da variância (Figura 7).

```

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES
VALEURS PROPRES
ALERTY DE LA PRESSION DES VALEURS : TRAVE AVANT DIAGONALISATION ... 0.0072
                                SOMME DES VALEURS PROPRES .... 0.0072
HINT: SOMME DES 17 PREMIERES VALEURS PROPRES
-----
  NUMER  VALEURS  POURCENT.  POURCENT.
  -----  -----  -----  -----
  1      14.841    14.841    28.817
  2      11.455    11.455    22.264
  3      10.217    10.217    20.035
  4      7.294     7.294     14.121
  5      6.025     6.025     11.655
  6      5.742     5.742     11.081
  7      5.625     5.625     10.869
  8      5.225     5.225     10.120
  9      4.914     4.914     9.479
  10     4.711     4.711     9.115
  11     4.511     4.511     8.751
  12     4.341     4.341     8.421
  13     4.171     4.171     8.091
  14     4.011     4.011     7.761
  15     3.841     3.841     7.431
  16     3.671     3.671     7.101
  17     3.501     3.501     6.771
  -----
  
```

Figura 7 – Histograma de valores próprios: ICAC

Nos Quadros 6.1. e seguintes, podemos as variáveis que mais contribuem para a definição destes factores, tanto no lado positivo como negativo do eixo, a percentagem da contribuição de cada uma dessas variáveis para a definição do factor (contribuição absoluta) e a percentagem em que o factor explica a própria variável (contribuição relativa).

O primeiro factor corresponde a 14,8 % da variância.

Quadro 6.1 - 1º Factor do ICAC

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
17- Agradável	15.7	50			
1- Simpático	14.3	38			
16- Bem-estar	11.8	24			
			5- Rápido	11.4	19
			3- Não desistente	10.0	30
9- Aceitável	8.7	29	18- Não-dependente	7.3	12
6- Tolerante	6.4	14	11- Persistente	4.8	12
			8- Enfrentador	3.6	15

O professor cujo perfil é definido do lado positivo deste factor, tem uma ideia positiva acerca da forma como estabelece a sua relação com os outros, tende a considerar-se agradável, simpático, aceitável, e tolerante e sente-se bem com a sua forma de ser (*bem-estar*). As variáveis que se situam do lado negativo do factor são as que se relacionam com a ideia de estabilidade e eficiência (*não-desistente, não-dependente, rápido, persistente e enfrentador*). Podemos considerar que se trata de um factor de **aceitação social**⁴ em que o indivíduo constrói o seu auto-conceito a partir da forma como vê a sua relação com os outros.

O segundo factor (correspondendo a 11,45% da variância) tem mais a ver com as qualidades intrínsecas que o professor identifica (*verdadeiro, persistente e pragmático*) e já não tanto as suas qualidades relacionais. No pólo negativo aparecem as duas variáveis (*não*

⁴ - Este factor é também o primeiro factor encontrado na Análise de Componentes Principais (Anexo 8), apenas com a ausência da variável AC12. A designação deste factor como **aceitação social** é também feita por Vaz-Serra (1986)

dependente e rápido)⁵ que já estavam do lado negativo no factor 1, mas apresentando agora contribuições para o factor muito mais elevadas.

Podemos considerar que se trata de um factor de **auto-eficácia** ou de resistência interna. Trata-se do grupo de indivíduos que acima de tudo se vêem como verdadeiros, não se preocupando com a sua dependência em relação aos outros ou com a sua rapidez mas, fieis a si próprios, se consideram persistentes e pragmáticos, em oposição a um grupo de indivíduos que se consideram não dependentes e rápidos.

Quadro 6.2 - 2º Factor do ICAC

+			-		
<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
13- Verdadeiro	32.8	47	18- Não-dependente	22.1	29
11- Persistente	12.8	24	5- Rápido	16.8	22
10- Pragmático	5.9	15			

O terceiro factor explica 9,8% da variância sendo definido de acordo com a Quadro 6.3. As variáveis 5 (*rápido*) e 18 (*não-dependente*), que até aqui surgiam juntas para se oporem tanto à aceitação-social como à auto-eficácia, subdividem-se agora em dois padrões: por um lado, temos os indivíduos que valorizam acima de tudo o fazerem as coisas de forma mais rápida e imediata sendo francos, verdadeiros e tolerantes, sem verem nos outros obstáculo à sua eficácia e ao seu sucesso, por outro, os que valorizam a sua independência, o seu bem estar e afirmação persistente das suas posições. Retomando mais

⁵ - Na Análise de Componentes principais esta variáveis compõem o terceiro factor, com uma contribuição mais elevada.

uma vez as designações do autor do questionário, podemos designar os primeiros como os impulsivos.

Quadro 6.3 – 3º Factor do ICAC

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
5- Rápido	22.2	25	18- Não-dependente	25.0	28
6- Tolerante	8.1	12	16- Bem-estar	14.0	19
2- Franco	7.3	15	11- Persistente	7.1	11
13- Verdadeiro	3.0	4			
19- Bem sucedido	2.9	6			

O quarto factor explica 8,36% da variância, sendo explicado pelas mesmas variáveis do anterior (Quadro 6.4). As variáveis *não-dependente* e *rápido* continuam a opor-se. Agora os indivíduos que se consideram independentes consideram-se também tolerantes e verdadeiros (auto-afirmação). Por outro lado, os indivíduos que se vêem como rápidos, sentem-se bem na sua forma de ser e consideram-se persistentes.

Quadro 6.4. – 4º Factor do ICAC

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
18- Não-dependente	20.5	20	5- Rápido	17.8	17
6- Tolerante	17.8	22	11- Persistente	9.8	13
13- Verdadeiro	15.7	16	16- Bem-estar	9.4	11

O quinto factor explica 6,65% da variância sendo definido de acordo com o Quadro 6.5. O mais importante agora é o sentir-se bem consigo próprio, considerando-se verdadeiro e rápido, por oposição ao

perfil dos indivíduos cuja imagem de si mesmos assenta na energia, resistência, simpatia e pragmatismo.

Quadro 6.5 – 5º Factor do ICAC

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
20- Enérgico	18.8	23	16- Bem-estar	33.5	30
			13- Verdadeiro	13.9	12
			5- Rápido	11.2	8
1- Simpático	6.4	8			
10- Pragmático	5.0	7			
19- Bem sucedido	4.9	7			

A Figura 8 apresenta o posicionamento das variáveis activas e suplementares relativamente aos dois primeiros factores. Podemos verificar que as variáveis 1 (*simpático*), 17 (*agradável*), 16 (*bem-estar*), 9 (*aceitável*) e 6 (*tolerante*) que contribuem mais fortemente para a definição do eixo representativo do primeiro factor, se mantêm agrupadas num ponto intermédio do segundo eixo. O mesmo se passa em relação à variáveis 11(*persistente*), 13 (*verdadeiro*) e 10 (*pragmático*), do lado positivo no segundo eixo.

Quanto às variáveis suplementares relacionadas com o tempo despendido na carreira profissional (*tempo de serviço* e *tempo de profissionalização*), situam-se na zona negativa do primeiro factor, num ponto ainda mais extremo que as variáveis 3 (*não-desistente*) e 5 (*rápido*). Por seu lado a variável *categoria* (formulada em sentido inverso, isto é, os valores mais altos na variável correspondem à categoria profissional mais baixa) encontra-se, como seria de esperar, no

extremo oposto e junto do grupo de variáveis que mais contribuem positivamente para o primeiro factor.

Observando a Figura 8, podemos considerar que a variável *sexo* não é relevante ou discriminadora relativamente ao perfil do Auto-conceito dos professores. Situa-se num ponto próximo do centro de gravidade da nuvem de pontos, tanto relativamente ao primeiro como ao segundo factor.

A *idade*, bem como o *tempo de serviço* e o *tempo de profissionalizado*, situam-se no pólo negativo do factor aceitação-social. Podemos dizer que os professores mais velhos e, principalmente, os que têm mais tempo como professores profissionalizados, tendem a apresentar um perfil de auto-conceito menos marcado pela aceitação social, isto é, pela forma como se consideram positivamente vistos pelos outros.

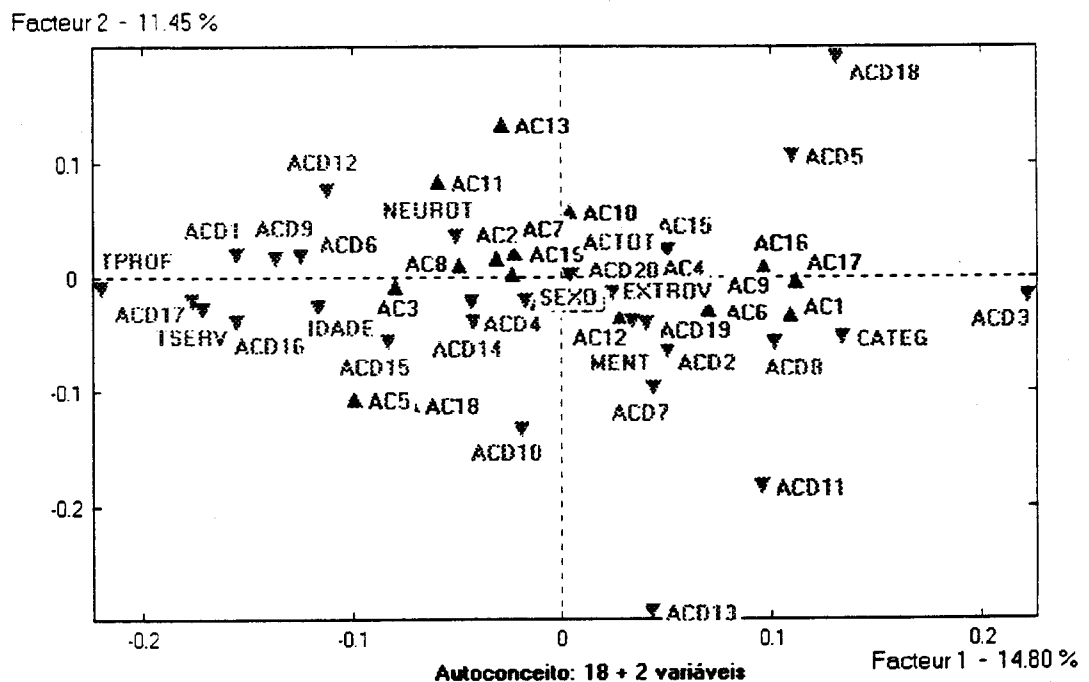


Figura 8 – Análise Factorial de Correspondências ICAC (18 variáveis activas)

As variáveis pessoais da aceitação social são mais preponderantes nos professores com categoria mais baixa e menor experiência profissional.

Também no que se refere ao factor auto-eficácia, estes professores se situam num ponto próximo de zero no que concerne à *variável tempo de profissionalizado* e mais do lado negativo quanto às variáveis *idade* e *tempo de serviço*.

A variável *categoria* profissional mais baixa está, pelo contrário, muito próxima das variáveis que mais contribuem para o factor aceitação- social (AC1, AC17, AC16, AC9 e AC6). Podemos dizer que estes professores constroem o seu auto-conceito essencialmente à luz da avaliação que fazem da sua relação com os outros e do modo como se consideram vistos por eles. Por outro lado, não têm em conta a rapidez ou a persistência da sua forma de agir.

Em relação à auto-eficácia, o perfil destes professores também não é marcado pelas variáveis AC13, AC9 e AC10 (*verdadeiro, persistente e pragmático*). Tendem ainda a mostrar-se impulsivos, situando-se num ponto demarcado, do lado positivo, relativamente ao terceiro factor.

A variável *neuroticismo* parece situar-se num perfil de auto-eficácia e impulsividade, enquanto a variável *extroversão* se situa mais no eixo da Aceitação social.

1.1.3. Análise com Variáveis Desdobradas (36 variáveis)

Para a análise seguinte procedemos ao desdobramento das variáveis, ou seja, criámos, para cada uma das 20 variáveis do ICAC a sua variável “inversa”, de tal modo que ao valor 5 (concordo muitíssimo)

da variável AC1 (*simpático*) corresponderá o valor 1 (não concordo) da variável ACD1 (*não-simpático*) e semelhantemente para os outros valores. Tal procedimento permite alargar a análise na medida em que a ausência de valores elevados numa determinada variável poderá ser significativa na definição do perfil do auto-conceito.

Os cinco primeiros factores agora encontrados explicam 54,21% da variância (os 6 primeiros 60,03 %). No primeiro factor (20.03%) temos, do lado positivo: *Persistente, enfrentador, pragmático e bem-estar*; do lado negativo: *as desdobradas das anteriores e não-responsável, desistente, não-competente, não verdadeiro, não-gradável, embirrento, não-aceitável, não-bem-sucedido e não-energico*.

Quadro 7.1 – 1º Factor do ICAC (variáveis desdobradas)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
11- Persistente	4.8	41	D 11- Persistente	8.8	41
			D 8 - Enfrentador	7.2	41
			D 7 - Responsável	5.4	32
			D10- Pragmático	5.3	33
			D 3 - Não desistente	5.0	20
			D14- Competente	4.3	30
			D16- Bem-estar	4.1	21
			D13- Verdadeiro	3.5	14
			D17- Agradável	3.4	25
			D12- Não embirrento	3.4	14
8- Enfrentador	3.0	41	D9 - Aceitável	3.1	24
10- Pragmático	2.9	33	D19- Bem sucedido	2.8	15
16- Bem-estar	2.7	21	D20- Energico	2.7	19

Este primeiro factor diz-nos, principalmente, que o contrário do item pode conter informação relevante acerca do que significa não ter um bom auto-conceito. Mostra-nos que o Inventário está bem construído porquanto é clara a distinção entre as variáveis que contribuem para o auto-conceito e os seus desdobramentos. A contribuição relativa do auto-conceito total, mostra-nos que este é explicado em 91% pelo primeiro factor. Por outro lado, podemos também dizer que este factor nos mostra os itens que são mais importantes para a definição de um perfil negativo de Auto-conceito: a ausência de respostas elevadas nos itens relativos às variáveis AC11(*persistente*), AC8 (*enfrentador*), AC7 (*responsável*), AC10 (*pragmático*) e AC3 (*não-desistente*)⁶.

Quadro 7.2 – 2º.Factor do ICAC (variáveis desdobradas)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
D 3 - Não desistente	12.5	29	D17- Agradável	8.6	36
			D 1 - Simpático	7.4	34
			D16- Bem-estar	6.0	18
D18-Não-dependente	5.9	12			
17 - Agradável	5.8	36			
1- Simpático	5.6	34	D 9 - Aceitável	5.6	25
			D 6 - Tolerante	4.6	16
			3 - Não desistente	4.1	29
16- Bem-estar	4.0	18			
9- Aceitável	3.7	25			
D11- Persistente	3.1	8	D12- Não embirrento	2.9	7
			18- Não-dependente	2.9	12
6- Tolerante	2.8	16			

⁶ Estes itens são os que, na construção do Inventário (Vaz-Serra, 1996) apresentam uma correlação mais elevada com o auto-conceito total.

No segundo factor (11.47 % da variância) verificamos que *o agradável, simpático, bem-estar, tolerante e aceitável* estão do lado do *desistente, dependente e não persistente* (Quadro 7.2).

Há confirmação absoluta do factor aceitação-social, anteriormente encontrado.

Tanto o item como o seu contrário, caracterizam bem o indivíduo quanto a esta dimensão.

O terceiro factor (9.49 % da variância) é novo em relação à informação obtida anteriormente (Quadro 7.3). Parece referir-se a um factor específico para o qual contribuem as variáveis 13 e 18 (*verdadeiro e não dependente*) e em que a presença da primeira se opõe à da segunda e vice-versa.

Quadro 7.3 – 3º Factor do ICAC (variáveis desdobradas)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
D13- Verdadeiro	20.8	39	D18- Bem sucedido	27.5	47
18- Bem sucedido	13.6	47	13 - Verdadeiro	10.6	39

No quarto Factor (6.9 % da variância) reencontramos o perfil de impulsividade anteriormente característico do terceiro (Quadro 7.4).

Aqui o ser rápido e bem sucedido contribui conjuntamente com o não ser verdadeiro nem persistente mas sim dependente.

Quadro 7.4 – 4º Factor do ICAC (variáveis desdobradas)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
5- Rápido	13.4	35	D 5 - Rápido	16.1	35
D13- Verdadeiro	6.2	8	D19- Bem sucedido	11.7	22
19- Bem sucedido	5.0	22	D 2 - Franco	4.2	9
D11- Persistente	4.2	7	13- Verdadeiro	3.2	8
D18-Não-dependente	3.9	5	D 7 - Responsável	2.8	6
D16- Bem-estar	3.6	6			

O quinto factor (6,32 % da variância) similar ao quarto da análise anterior, agrupa verdade, independência e tolerância com falta de persistência e ser desistente (Quadro 7.5).

Quadro 7.5. - 5º Factor do ICAC (variáveis desdobradas)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
13- Verdadeiro	8.8	22	D13- Verdadeiro	17.3	22
18- Não dependente	8.0	18	D18-Não-dependente	16.2	18
D11- Persistente	7.7	11	D 6 - Tolerante	6.8	13
D 3 - Não desistente	6.2	8	11- Persistente	4.2	11
6- Tolerante	4.2	13			
D16- Bem-estar	3.6	6			

Na Figura 9 temos o posicionamento dos eixos representativos dos dois factores mais importantes. O primeiro eixo factorial marca a divisão entre as variáveis originais e as que resultaram do seu desdobramento.

Considerando que todas contribuem para o valor global do auto conceito, já seria de esperar que o *Auto-conceito total* se situasse do lado positivo.

A nuvem formada pelas variáveis AC é mais densa que a definida pelas variáveis desdobradas ACD.

Quanto ao segundo eixo, representativo da aceitação social, mais uma vez encontramos a variável *categoria* (não – profissionalizado) do lado mais positivo. As variáveis *tempo de serviço*, *tempo de profissionalizado* e *idade* situam-se do lado negativo. As variáveis *extroversão*, *mentira* e *sexo*, ocupam uma posição intermédia, junto ao eixo.

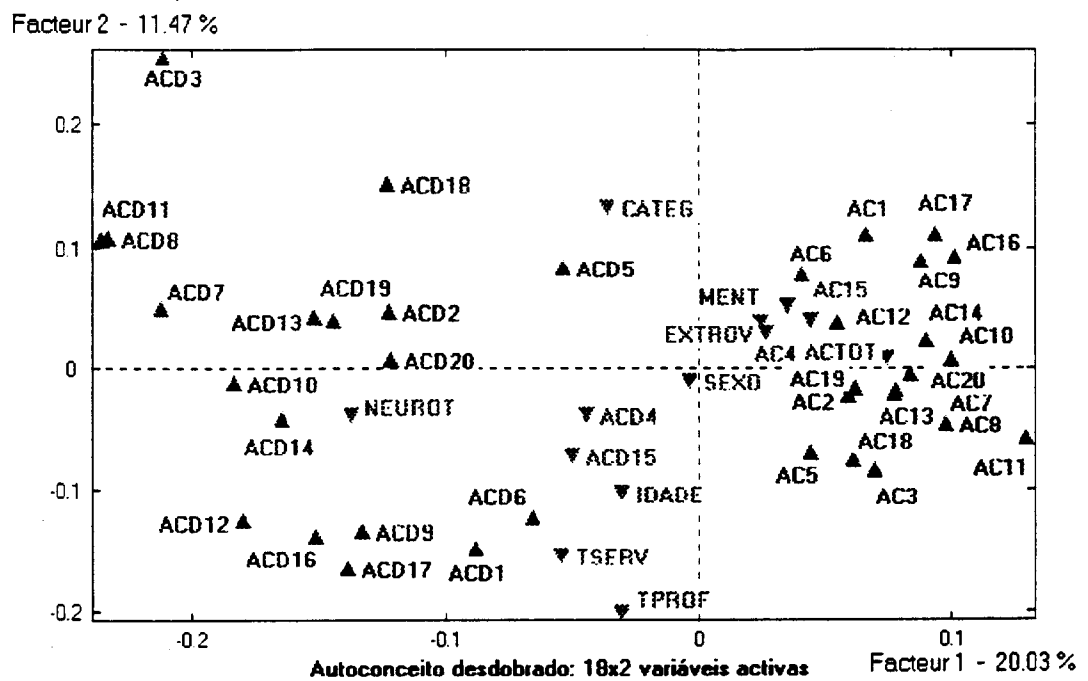


Figura 9 – Análise Factorial de Correspondências do ICAC (36 variáveis activas)

A variável *sexo* continua a não ser significativa na definição dos dois factores.

As variáveis cronológicas e profissionais (*idade, tempo de serviço, tempo de profissionalizado e categoria*) situam-se todas do lado negativo relativamente ao primeiro factor, marcado pela definição pela negativa do Auto-conceito.

A variável *extroversão* está mais próxima das variáveis que definem o auto-conceito positivo, enquanto o neuroticismo está claramente mais próximo de uma visão de si próprio marcada pelo não ser persistente, enfrentador nem responsável mas sim desistente.

A variável *neuroticismo* é a que se situa mais à esquerda em relação ao primeiro factor, embora as variáveis etárias também se situem desse mesmo lado.

Relativamente ao segundo factor, confirma-se a análise anteriormente efectuada em que os professores mais velhos, com mais tempo de serviço e de profissionalização se situam do lado negativo da aceitação social, enquanto os professores de categoria mais baixa se situam próximos das variáveis que mais contribuem para a definição desse factor, vendo-se como pessoas simpáticas e agradáveis, se bem que mesmo correndo o risco de serem menos resistentes e auto-afirmativas.

1.2. Classificação Hierárquica

1.2.1. Análise com 20 Variáveis

Para complementar a informação obtida através da análise de correspondências, foi feita a classificação hierárquica das 20 variáveis do ICAC. Foram utilizados vários métodos de agregação: AVL. (algoritmo de validade da ligação), AMP, SL (critério de ligação única), CL (*complete linkage*), AVB e AVMR. (Anexo 6). Os modelos

probabilísticos AVL e AVB baseados no coeficiente de afinidade, mostraram ser os que fornecem mais informação para a análise dos dados.

1.2.1.1. – Agregação pela Família AVL

Utilizando o modelo de agregação AVL (Figura 10), verificamos que os níveis em que houve maior aumento de informação foram os 18 (nível em que a estatística global atinge o seu máximo absoluto e o acréscimo mais significativo), 14 e 10.

Começando por considerar o nível 10, as variáveis encontram-se agrupadas em 4 grandes grupos:

Um primeiro grupo que caracteriza os professores que se vêem a si próprios como sendo *agradáveis, simpáticos, aceitáveis e não-embirrentos* (correspondentes às variáveis 17, 1, 9 e 12) Trata-se das mesmas variáveis do primeiro factor encontrado na Análise Factorial de Correspondências, tendo a mais a 12 (*não-embirrento*) e faltando a 16 (*bem-estar*) e 6 (*tolerante*).

Um segundo grupo é constituído pelas variáveis 11 e 10, correspondendo às qualidades *persistente e pragmático*, ambos também agrupadas no 2º factor da AFC. A este segundo grupo juntar-se-á, ao nível 11 a variável 13 (*verdadeiro*).

Um terceiro grupo caracteriza o perfil dos indivíduos que têm uma imagem de si mesmos como sendo *competentes, bem-sucedidos e tolerantes* (variáveis 14, 19 e 6).

Uma quarta classe é constituída a partir das variáveis 7 (*responsável*), 8 (*enfrentador*), 20 (*enérgico*), 2 (*franco*) e 3 (*não-desistente*), mais semelhante ao factor impulsividade.

Fazendo o corte ao nível 14, verificamos que o primeiro grupo se mantém, ao segundo junta-se a variável 13 (*verdadeiro*), ao terceiro junta-se a 16 (*bem-estar*) e surge um novo grupo constituído pelos itens 5 (*rápido*) e 18 (*não-dependente*), o quarto não sofre alteração, juntando-se com o terceiro a este nível.

Os itens 4 (*falador*) e 15 (*fazer/apetecer*), passados a suplementares na AFC, só se agrupam entre si ao nível 17 e com os restantes ao 19, confirmando a sua fraca ligação com as restantes variáveis.

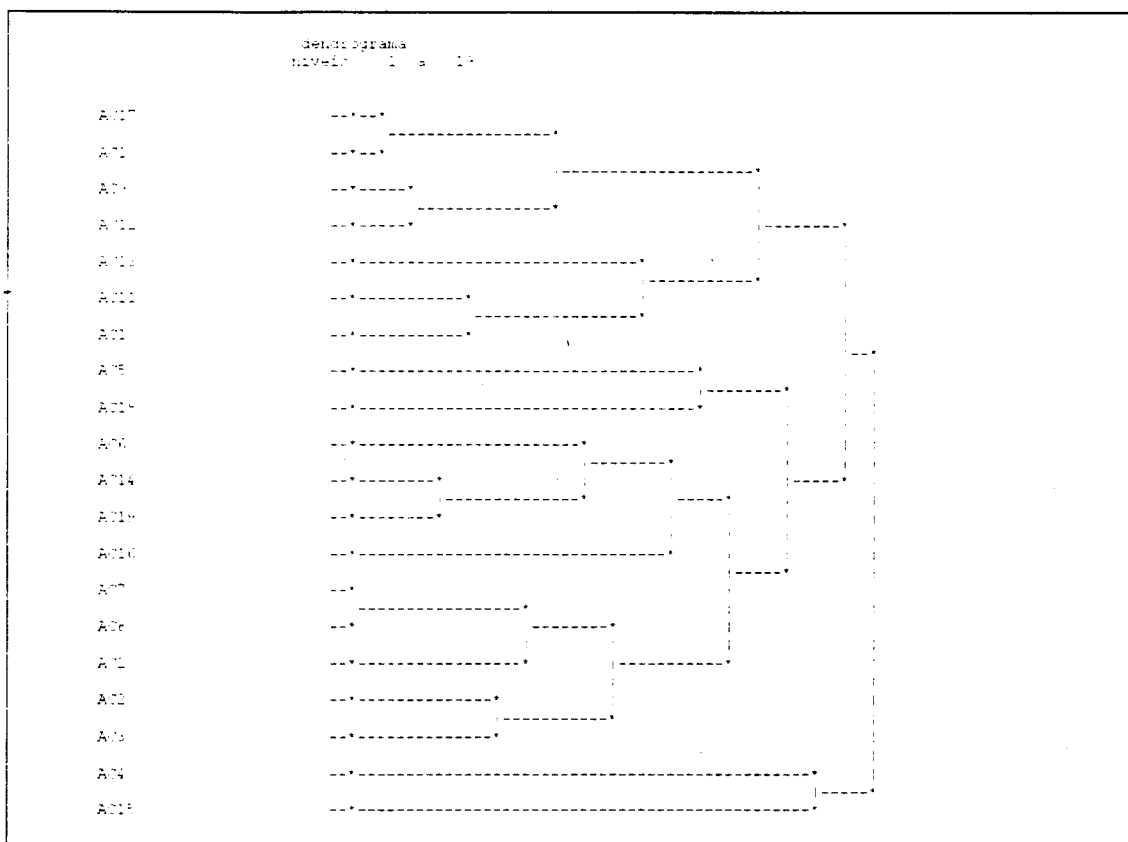


Figura 10 - Classificação hierárquica do ICAC - Agregação pela Família AVL.

1.2.1.2. – Agregação AVB

Usando o método de agregação AVB (Figura 11), os níveis em que houve maior aumento de informação foram 16, 17, 14 e 9. Fazendo um primeiro corte ao nível 9, verificam-se os seguintes agrupamentos:

O primeiro caracteriza, mais uma vez, os indivíduos que têm uma ideia de si mesmos de acordo com as variáveis 17 (*agradável*), 1 (*simpático*), 9 (*aceitável*) e 12 (*não embirrento*). Este grupo é exactamente igual ao obtido usando o método AVL.

Um segundo grupo identifica os professores que se consideram *hem-sucedidos, competentes, enfrentadores, responsáveis, francos e não-desistentes* (variáveis 19, 14, 8, 7, 2 e 3)

Um terceiro grupo é igual ao já encontrado anteriormente com a agregação AVL, sendo constituído pelas variáveis 11 e 10, correspondendo às qualidades *persistente e pragmático*.

Ao nível 14, as variáveis 6 (*tolerante*) e 16 (*bem-estar*) juntam-se ao primeiro grupo, enquanto que ao segundo se junta a 20 (*enérgico*) e ao terceiro se volta a juntar a 13 (*verdadeiro*).

Ao nível 16 os grupos 2 e 3 unem-se (mais o item 18- *não-dependente*) e de seguida unem-se ao primeiro grupo. Ficam de fora 5, 15 e 4 que apenas a um nível superior se irão juntar.

Verificamos assim grande concordância entre os resultados obtidos com os dois métodos de agregação.

Das diferentes análises realizadas até aqui, podemos constatar que algumas das variáveis aparecem fortemente associadas independentemente dos métodos utilizados.

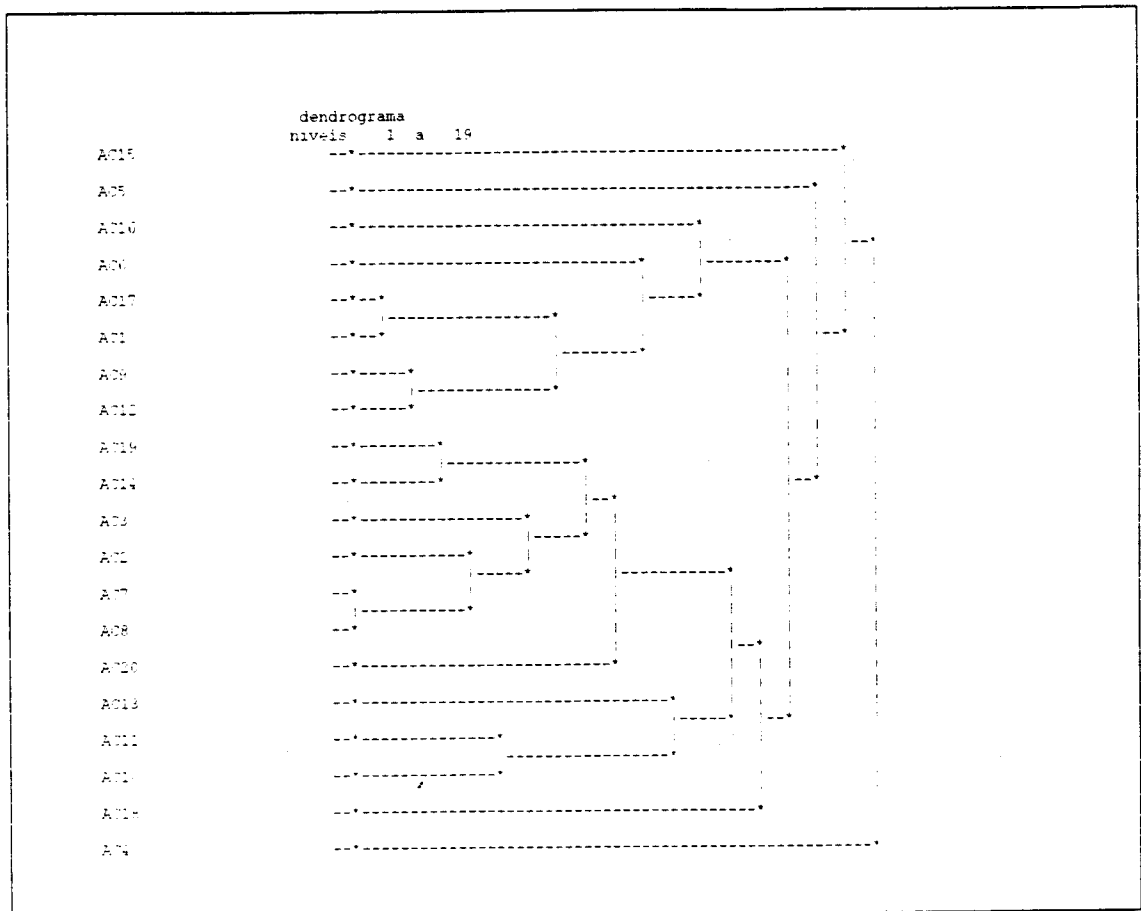


Figura 11 - Classificação hierárquica do ICAC - Agregação AVB

Um grupo que podemos designar de aceitação social aglutina: 17- *Agradável*, 1- *Simpático*, 9- *Aceitável*, 12- *Não-embirrento*, 6- *Tolerante*, 16- *Bem-estar*.

Um segundo grupo (eficácia ou auto-afirmação): 7- *Responsável*, 8- *Enfrentador*, 20- *Enérgico*.

O terceiro grupo corresponde ao factor auto-eficácia ou resistência interna e inclui as variáveis: 11- *Persistente* e 10- *Pragmático*.

As variáveis 5- *Rápido*, 4- *Falador* e 15- *Fazer/apetecer* não aparecem agrupadas.

1.2.2. Análise com 30 Variáveis (ICAC + variáveis pessoais + EPI)

Procedemos também à análise classificatória usando simultaneamente as variáveis do ICAC, as variáveis relativas à identificação dos sujeitos e as três variáveis do EPI (Anexo 7).

1.2.2.1. Agregação pela Família AVL

Usando o método AVL, os níveis mais importantes e em que maior aumento da informação são 25, 24, e 17 (Figura 12).

Considerando o nível 24, podemos definir um primeiro grupo constituído pelas variáveis *sexo*, *mentira*, 5 (*rápido*), 7 (*responsável*), *auto-conceito total*, 15 (*fazer apetecer*) e *neuroticismo*.

Num segundo grupo temos as variáveis *extroversão*, 4 (*falador*), *profissionalização*⁷ (*não-profissionalizado*) e *categoria*.

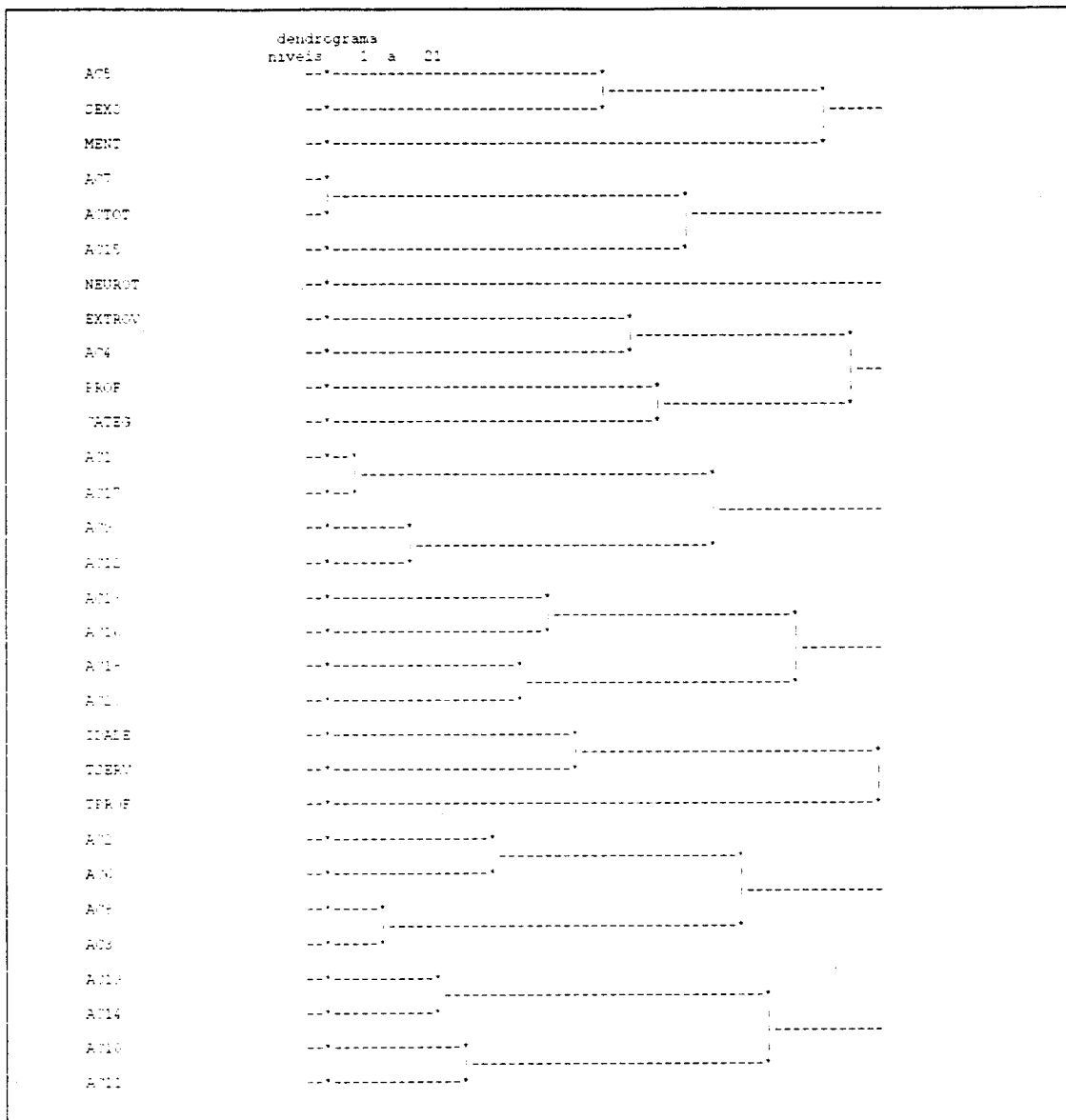
No terceiro grupo incluem-se as variáveis 1 (*pragmático*), 17 (*agradável*), 9 (*aceitável*) e 12 (*não-embirrento*) que se juntam, a este nível, com as 13 (*verdadeiro*), 16 (*bem-estar*), 18 (*não-dependente*) e 20 (*enérgico*).

No quarto grupo agregam-se as variáveis *idade*, *tempo de serviço* e *tempo de profissionalizado*.

No quinto grupo estão as variáveis 2 (*franco*), 6 (*tolerante*), 8 (*enfrentador*), 3 (*não-desistente*) que se juntam, a este nível, às 19 (*bem-sucedido*), 14 (*competente*), 10 (*pragmático*) e 11 (*persistente*).

Mais uma vez aqui se diferenciam dois grandes grupos:

Um (o terceiro) ligado à aceitação social e que se irá mais adiante agrupar com as variáveis situadas em torno da extroversão, e o grupo (o quinto) mais ligado à eficácia e persistência que, por sua vez, se irá agregar as variáveis relativas ao tempo de vida e de carreira.



**Figura 12. - Classificação hierárquica do ICAC com outras variáveis -
Agregação pela família AVL.**

⁷ - A variável profissionalização resulta da transformação da variável categoria em duas classes: a primeira englobando as três diferentes modalidades dos professores profissionalizados e a segundo os não-profissionalizados.

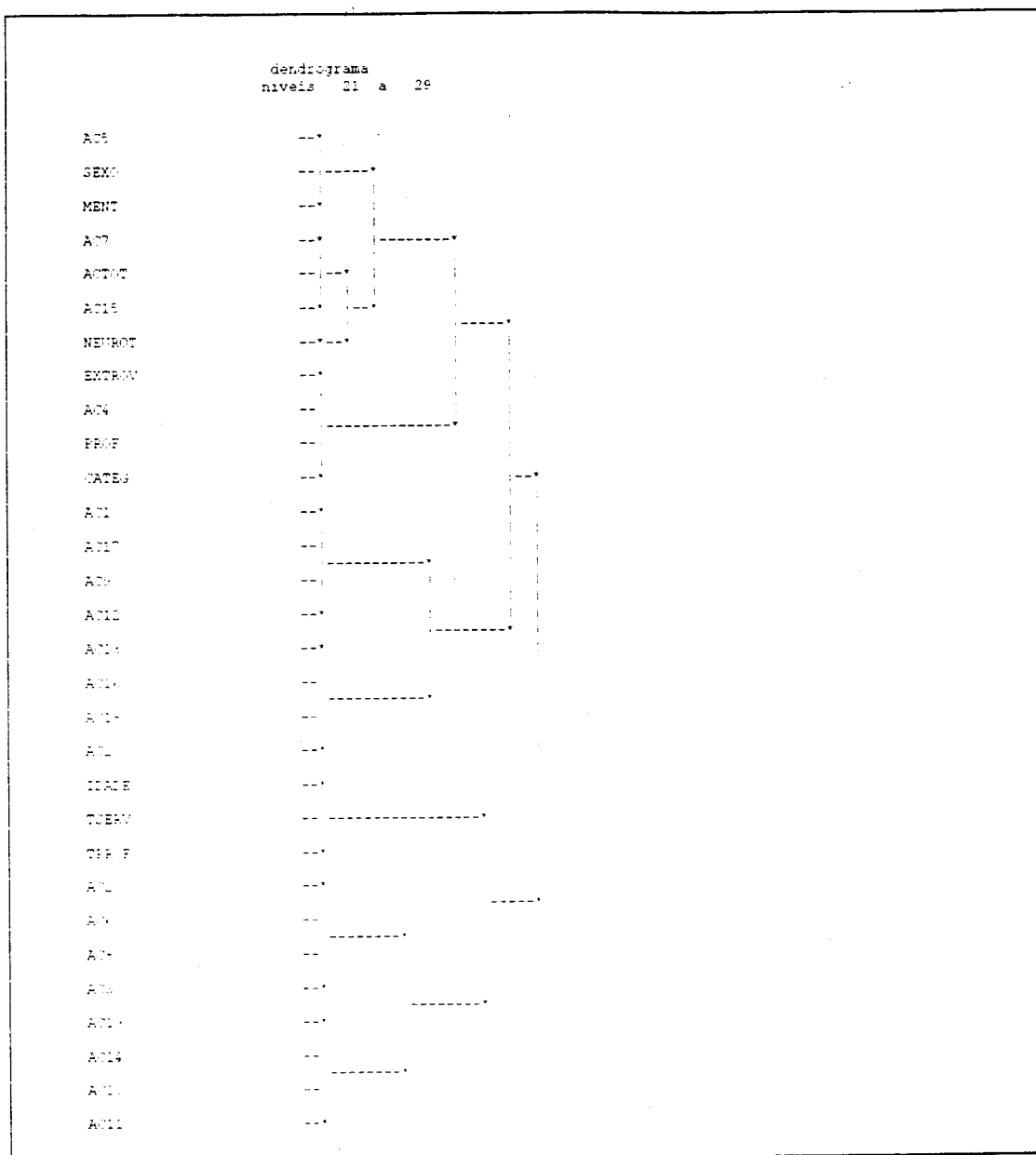


Figura 12 (cont.) - Classificação hierárquica do ICAC com outras variáveis -
Agregação pela família AVL.

1.2.2.2. Agregação AVB

Fazendo a agregação pelo método AVB (Figura 13), os níveis mais significativos foram: 28, 25, 22 e 13.

Cortando ao nível 13, temos um primeiro grupo mais alargado e depois um emparelhamento de variáveis: o primeiro grupo é formado em torno do *auto-conceito total* e as variáveis que mais se relacionam com ele, 7 (*responsável*), *Auto Conceito total*, 8 (*enfrentador*), 3 (*não-desistente*). 2º grupo: 1 (*simpático*) e 17 (*agradável*) relacionadas com a aceitação social. 3º grupo: 9 (*aceitável*) e 12 (*não embirrento*). 4º grupo 19 (*bem-sucedido*) e 4 (*falador*). 5º grupo, relacionado com auto-eficácia: 10 (*pragmático*) e 11 (*persistente*). 6º grupo: 6 (*tolerante*) e 2 (*franco*). 7º grupo: 13 (*verdadeiro*) e 16 (*bem-estar*). 8º grupo: 18 (*não-dependente*) e 20 (*enérgico*). 9º grupo: *idade, tempo de serviço*. 10º grupo: 5 (*rápido*) e *sexo*. 11º grupo: 4 (*falador*) e *extroversão*.

Quando passamos ao nível 22 estes grupos reduzem-se para 5:

1º grupo, auto conceito total: 8 (*enfrentador*), 3 (*não-desistente*), 7 (*responsável*), *Auto Conceito total*, 5 (*rápido*) e *sexo*;

2º grupo, aceitação social: 1 (*simpático*) e 17 (*agradável*), 9 (*aceitável*), 12 (*não embirrento*), 13 (*verdadeiro*), 16 (*bem-estar*) e 15 (*fazer/apetecer*);

3º grupo, auto-eficácia : 10 (*pragmático*) e 11 (*persistente*), 18 (*não-dependente*) e 20 (*enérgico*) que se unem a este nível com 19 (*bem-sucedido*), 14 (*competente*), 6 (*tolerante*) e 2 (*franco*);

4º grupo, extroversão: 4 (*falador*), *extroversão, profissionalização, categoria*;

5º grupo: *idade, tempo de serviço*.

Passando a considerar o nível 25, os 1º e 2º grupos juntam-se, agregando também a variável *mentira* e a variável *tempo profissionalizado* une-se ao 5º grupo, ao qual se agregará o *neuroticismo* ao nível 26.



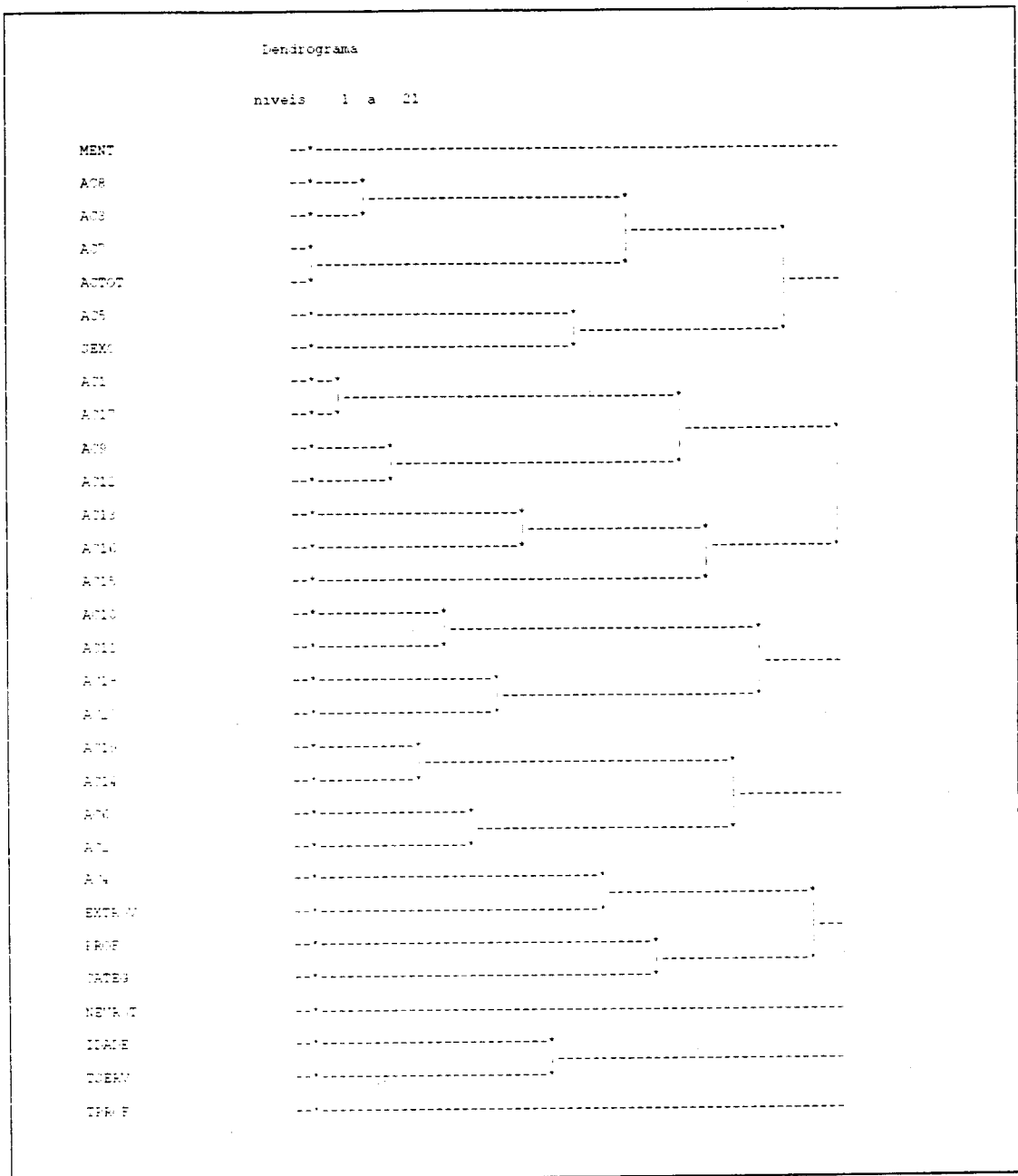


Figura 13 - Classificação hierárquica do ICAC com outras variáveis –
Agregação AVB

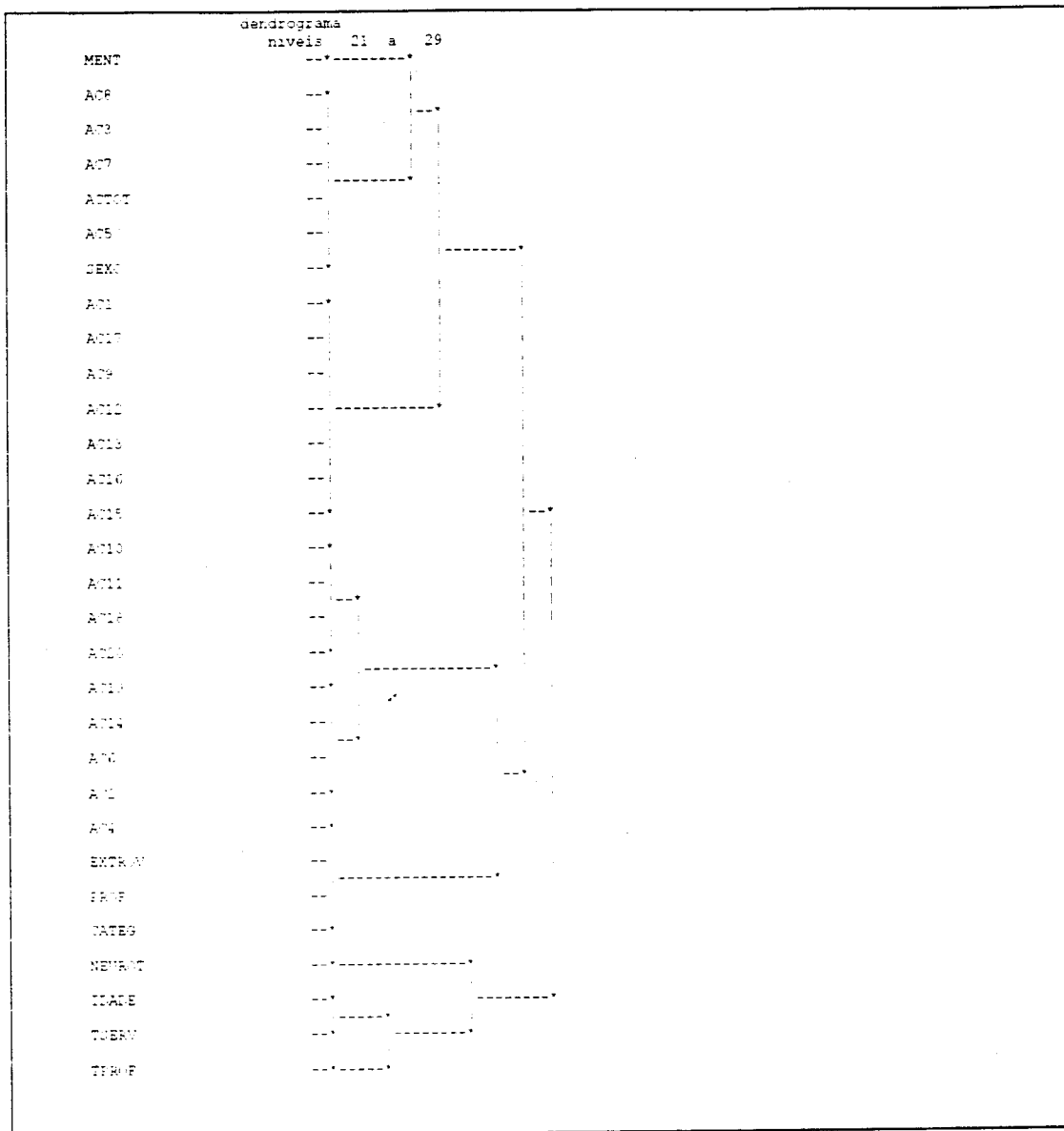


Figura 13 (Continuação) - Classificação hierárquica do ICAC com outras variáveis – Agregação AVB

Constatamos assim neste grupo de professores que *o auto-conceito total* se liga especialmente com 7 (*responsável*) e com as variáveis que já na análise de correspondências se verificou relacionarem-se mais estreitamente com ele.

A variável *extroversão* está, compreensivelmente, próxima da *falador* e de *profissionalização e categoria*, o que leva a considerar que os não profissionalizados tendem a ver-se como mais faladores e a ser mais extrovertidos.

Sexo e *mentira* tendem também a fazer parte de um mesmo perfil.

O grupo constituído pelas variáveis relativas à aceitação social, 1 (*simpático*) e 17 (*agradável*, 9 (*aceitável*) 12 (*não embirrento*), 13 (*verdadeiro*), 16 (*bem-estar*) é muito forte.

Em termos mais globais, podemos constatar que existem diferentes perfis do auto-conceito. Os dois mais claramente diferenciados referem-se à **aceitação social** e **auto-eficácia**.

Podemos encontrar um grupo de sujeitos cujo auto-conceito se alicerça numa visão favorável de si próprios, construída com base naquilo que entendem ser a forma como os outros os vêm em termos relacionais. Considerem-se preponderantemente simpáticos, agradáveis e bem aceites pelos outros.

Este parece ser o perfil mais encontrado entre os professores de categoria profissional mais baixa, não profissionalizados e mais novos. Os indivíduos com este perfil tendem também a ser mais extrovertidos e a privilegiar as suas qualidades de relação interpessoal enquanto processo de construção do auto-conceito.

Pelo contrário, os indivíduos com mais tempo de serviço e de profissionalização tendem a apresentar valores mais baixos no auto-conceito total e um perfil menos marcado pela aceitação social.

Um segundo perfil de auto-conceito liga-se com a auto-eficácia, ou seja, a forma como o indivíduo avalia já não a sua relação mas a sua competência definida pela capacidade para enfrentar e resistir à contrariedades e ser persistente e coerente.

O neuroticismo surge mais ligado a este factor do auto-conceito. A auto-eficácia parece ser relativamente independente das características etárias do professor ou da sua posição na carreira, se bem que professores mais novos, com menos tempo de serviço e categoria profissional mais baixa pareçam estar menos relacionados com esta factor.

A concepção de Markus & Wurf (1987) de "working" auto-conceito, ou auto-conceito do momento ⁸, que permite compreender o carácter dinâmico do auto-conceito, parece ser aqui de extrema utilidade para a compreensão dos dados obtidos. "The idea is simply that not all self representations or identities that are part of the complete self-concept will be accessible at one time. The working self-concept, or the self-concept of the moment, is best viewed as a continually active, shifting array of accessible self-knowledge."(Markus & Wurf, 1987: 306). Neste modelo dinâmico do Auto-conceito, "the self-concept is viewed as a collection of self-representations, and the working self-concept is the subset of representations which is accessible at a given moment" (*ibidem*).

O sistema afectivo-cognitivo é apresentado como uma característica da pessoa, e o auto-conceito é definido como um aspecto desse sistema. Por sua vez, o auto-conceito do momento é a configuração particular de representações esboçadas a partir do auto-conceito que regulam as acções e reacções actuais do indivíduo.

Segundo as autoras, a influência do auto-conceito do momento é o que vai marcar e controlar do comportamento. Sendo que essa influência

⁸ - "Working", "on-line" e "accessible self-concept" são as designações utilizadas pelas autoras.

pode ser vista em duas grandes classes de comportamentos: processos intrapessoais e interpessoais

Os primeiros, processos intrapessoais mediados pelo auto-conceito, referem-se nomeadamente ao processamento de informação, à regulação do afecto (envolve habitualmente a defesa do indivíduo contra estados emocionais negativos) e a motivação

Os segundos, processos interpessoais mediados pelo auto-conceito, referem-se à percepção social, à escolha de situações e parceiros, à escolha estratégias de interacção e às reacções ao *feedback*.

Assim sendo, é compreensível que o auto-conceito do momento avaliado nesta população de professores e num contexto com características educativas (o questionário foi respondido na escola e fazendo parte de um conjunto de questionários que enfatizavam claramente a situação profissional dos sujeitos) possa estar mais marcado pelas características da situação e postura profissionais.

Parece-nos pois que este auto-conceito do momento tal como aparece estruturado nas análises factoriais efectuadas, sem perder o seu carácter clínico (ou seja não foram acrescentadas novas dimensões para além das emocionais e sociais) é especialmente significativo para a análise da influência que o auto-conceito poderá ter nos processos comunicacionais que estamos a estudar, pelo que os factores do auto-conceito encontrados são relevantes para o nosso estudo ⁹.

⁹ - Concordamos pois em absoluto com Markus & Wurf (1987) quando afirmam que o ideal seria o desenvolvimento de um modelo de auto-conceito que revelasse a sua continuidade e estabilidade mas que, ao mesmo tempo, mostrasse como ele é dinâmico e capaz de mudança evidenciando como ele faz a mediação dos comportamentos dos indivíduos nas mais variadas circunstâncias.

2. Questionário de Meios e Métodos Pedagógicos

2.1. Análise Factorial de Correspondências

2.1.1. Análise com 11 Variáveis

Na primeira análise, usando apenas as 11 variáveis do QMMP¹⁰ encontramos 5 factores que explicam 69,98 % da variância (Figura 14).

HISTOGRAMME DES 10 PREMIERS VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0,33105	24,14	24,14
2	0,21387	14,62	38,76
3	0,09493	6,81	45,57
4	0,07101	5,12	50,69
5	0,05438	3,92	54,61
6	0,03584	2,57	57,18
7	0,02949	2,12	59,30
8	0,02192	1,59	60,89
9	0,01727	1,25	62,14
10	0,01127	0,81	62,95

Figura 14 – Histograma de valores próprios – QMMP

No que se refere à constituição dos factores constatamos que a variável 6 relativa ao uso de *meios informáticos*, pelos mesmos motivos que foram referidos para as variáveis 4 e 15 do Inventário Clínico do Auto Conceito, tem um peso muito grande na identificação dos factores. Conforme podemos constatar nos Quadros 8.1 e seguintes e na Figura 15, a variável MP6 (*meios informáticos*) situa-se numa posição muito extrema, do lado negativo dos eixos, com contribuições elevadas para a definição tanto do primeiro como do segundo factores.

¹⁰ - Estas variáveis foram codificadas de MP1 a MP11, correspondendo aos itens do QMMP

Na mesma figura encontram-se posicionadas, como suplementares, as variáveis pessoais e as variáveis desdobradas ¹¹ pelo método anteriormente referido para o ICAC.

O primeiro factor (Quadro 8.1) apesar de tão marcado pela variável MP6, reflecte a oposição entre as formas de comunicação não tecnológica que sempre (ou quase sempre) são utilizadas (caso do uso do *quadro* e da *exposição oral*) e os meios tecnológicos que os professores dizem utilizar (*meios informáticos e áudio*). Do lado dos meios mais utilizados situam-se principalmente os meios não tecnológicos, relacionais, em que a transmissão de informação e o trabalho do professor se organizam em torno da sua comunicação e da relação com os alunos. Do lado contrário situam-se os meios assentes em tecnologia específica e que usam suporte material específico (*informática, áudio, imagens em movimento ou fixas e retroprojector*).

Quadro 8.1 - 1º Factor do QMMP

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
4- Quadro	8.5	21	6-Meios informáticos	69.8	84
11 - Exp. Oral	5.8	14	5- Áudio	4.9	13

¹¹ - As variáveis desdobradas do QMMP foram codificadas de MP1D a MP11D, correspondendo ao desdobramento de cada um dos itens do questionário.

Para o segundo factor (Quadro 8.2) contribuem novamente os *meios informáticos* e, também, os métodos e meios que exigem acção verbal: *exposição oral, quadro e leitura de textos*, enquanto do outro lado se situam os meios que organizam a comunicação em torno de um elemento material seja tecnológico (projectão de imagens, filmes ou transparências) seja um objecto de trabalho (modelos, amostras, trabalhos para serem realizados pelos alunos).

Quadro 8.2 - 2º Factor do QMMP

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
2- Pr. Imagens Fixas	16.8	27	6- Meios informáticos	19.3	14
3- Retroprojector	9.9	19	11- Exposição Oral	18.5	26
7- Mod. e Amostras	4.3	8	4- Quadro	11.7	17
9- Trab. Grupo	4.3	8	8- Leitura Textos	9.0	14

O terceiro factor (Quadro 8.3) refere-se ao fulcro da comunicação verbal. Contribui positivamente para a sua definição a *exposição oral* bem como o uso de meios que habitualmente servem de suporte ao discurso do professor (*retroprojector, projecção de imagens fixas*); as contribuições do lado negativo vêm das variáveis relativas à leitura de textos ou realização de trabalhos em grupo pelos alunos, audição de material áudio, sendo que em todos eles a palavra é deslocada do professor para outrém.

Quadro 8.3 - 3º Factor do QMMP

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
11- Exposição Oral	22.1	27	8- Leitura Textos	28.3	37
3- Retroprojector	14.4	23			
2- Pr. Imagens Fixas	10.4	14	5 - Áudio	10.4	14
			9- Trab. Grupo	8.1	16

O quarto e quinto factores (Quadro 8.4 e 8.5) são menos relevantes, sendo muito marcados pelo uso do quadro, no primeiro caso e de material áudio no segundo.

Quadro 8.4 - 4º Factor do QMMP

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
8- Leitura Textos	18.9	21	4- Quadro	41.5	43
11- Exposição Oral	11.0	11			
2- Pr. Imagens Fixas	10.8	12	7- Mod. e Amostras	6.5	9
			1-Imag. Movimento	5.6	10

Quadro 8.5 - 5º Factor do QMMP

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
7- Modelos	17.7	22	5 - Audio	44.2	45
10- Trab. individuais	9.7	17			
9- Trab. Grupo	8.3	12			
6 - Meios Informát.	5.1	2	1-Imag. Movimento	7.7	12
			11- Exp. Oral	4.6	4

No que se refere ao posicionamento das variáveis suplementares relativamente aos principais factores, podemos ver que o *auto-conceito total* (valor global do indivíduo no ICAC) se situa num ponto mais próximo dos métodos que envolvem relação e comunicação verbal, isto é, do lado negativo do primeiro factor e próximo de zero relativamente ao segundo factor.

Quanto ao primeiro factor, as variáveis *tempo de profissionalizado*, *tempo de serviço* e *idade*, situam-se igualmente do lado do uso de meios não tecnológicos.

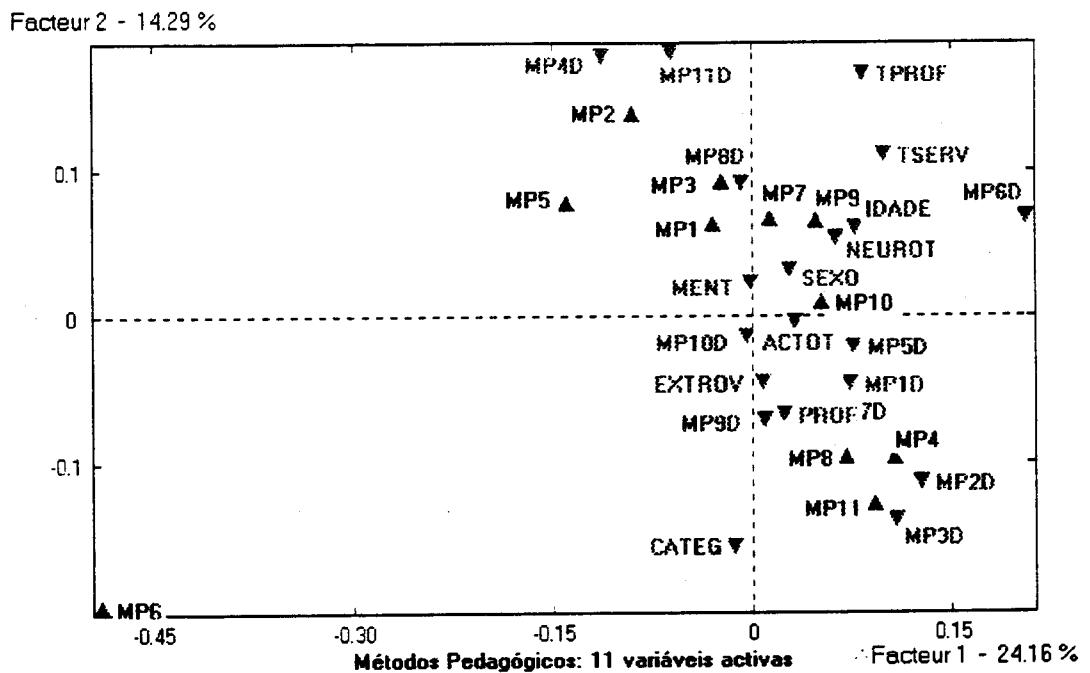


Figura 15 – Análise Factorial de Correspondências QMMP.

Relativamente ao segundo factor, verificamos que, enquanto as variáveis *tempo de profissionalizado*, *tempo de serviço* e *idade* se aproximam mais de um perfil de utilização de uma relação com base em suporte material, os professores com categoria profissional mais baixa, não profissionalizados, se aproximam claramente do perfil de utilização de meios comunicacionais directos.

2.1.2. – Análise com Variáveis Desdobradas

A análise foi repetida passando as variáveis desdobradas a activas. O desdobramento foi realizado pelo método já descrito em que se supõe que a não utilização de um determinado meio ou método pedagógico pode caracterizar tanto a acção do professor como a sua utilização. Assim, por exemplo, enquanto a variável MP1 - *Imagens em movimento* refere a utilização que o professor faz de filmes ou vídeos, a variável MP1D- *Imagens em movimento*, refere-se à não utilização desses meios.

Os três primeiros factores agora encontrados explicam 47.28%, e os 5 primeiros 67.85% da variância.

A variável MP6 não tem agora um peso tão marcado para a definição dos primeiros factores. O primeiro factor (Quadro 9.1), que representa 19.22% da variância, é basicamente o mesmo que havia sido encontrado na primeira análise. MP6 - *meios informáticos*, é a variável que contribui mais significativamente para a sua definição, surgindo a ela associada, agora de forma mais clara, os meios de base tecnológica : *projectão de imagens fixas, retroprojector e áudio*. Por outro lado, as variáveis não tão dependentes da tecnologia, MP4 (*quadro*) e MP11

(*exposição oral*) situam-se (embora contribuam pouco para a definição do factor) do lado do não uso dos referidos meios (MP6D, MP2D, MP3D, MP7D).

Quadro 9.1 - 1º Factor do QMMP (com desdobramento)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
6-M. informáticos	29.5	54	D6- M. informáticos	10.0	54
2- Pr. Imagens Fixas	8.9	36	D2- Pr. Imag. Fixas	7.3	36
5- Áudio	5.8	23	D3- Retroprojector	6.8	23
3- Retroprojector	4.5	23			
7- Mod. e Amostras	3.1	15	D7- Mod.e Amostras	3.0	14

Também o segundo factor (16.26% da variância) corresponde ao anteriormente encontrado, sendo definido pelo uso de métodos relacionais directos, predominantemente orais (Quadro 9.2). Os *meios informáticos* perdem agora parte da sua relevância para a definição do factor, mais claramente definido pelas variáveis *leitura de textos, quadro, trabalhos individuais e exposição oral*.

Quadro 9.2 - 2º Factor do QMMP (com desdobramento)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
D4 - Quadro	19.5	41	8- Leitura Textos	10.9	35
D8- Leitura Textos	10.9	34	4 - Quadro	10.6	41
D10-Tr. Individuais	9.4	32	10-Tr. Individuais	6.4	32
D11-Exposição Oral	9.0	23	11-Exposição Oral	6.0	23
D9- Trab. Grupo	4.6	19	9- Trab. Grupo	4.2	19

Podemos ver que sempre que os *meios informáticos* contribuem mais para a definição do factor, a variável *trabalhos individuais* perde a sua importância¹². A variável MP9 (*trabalhos de grupo*) parece ser um contributo mais neutro, tendo sempre uma contribuição baixa para a definição dos factores.

O terceiro factor (Quadro 9.3) correspondendo a 11,8%, é uma espécie de desdobramento dos anteriores. Novamente os *trabalhos de grupo* e *meios informáticos* parecem opor-se, surgindo, como no segundo factor do mesmo lado da *exposição oral* e *quadro*.

Quadro 9.3 - 3º Factor do QMMP (com desdobramento)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
D6- M. informáticos	10.1	33	6- M. informáticos	29.6	33
D11-Exposição Oral	9.8	18			
D4 - Quadro	8.5	13	D9 - Trab. Grupo	8.2	24
9 - Trab. Grupo	7.4	24	11- Exposição Oral	7.0	18
			4 - Quadro	4.6	13
			D10- Trab. Individ.	3.6	9

O quarto factor (Quadro 9.4) contribuindo em 10.50 % para a explicação da variância, é caracterizado pela *exposição oral* e uso de meios que lhe servem de suporte, correspondendo ao terceiro factor da anterior análise.

¹² - O que nos poderá dar alguma indicação acerca do sentido em que o uso de meios informáticos é feito: não para exposição dos conteúdos a ensinar, mas para trabalho individual dos alunos em substituição de outros tipo de trabalho.

Quadro 9.4 - 4º Factor do QMMP (com desdobramento) - (10,50%)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
11- Exposição Oral	17.3	41	D11- Exposição Oral	24.4	41
3- Retroprojector	8.9	25	D3- Retroprojector	13.6	25
2- Pr. Imagens Fixas	6.7	15	D2- Pr. Imag. Fixas	5.5	15
D8- Leitura Textos	3.5	7	6- Meios Informatic.	3.5	3
			8- Leitura Textos	3.2	7
			5 - Áudio	3.1	7

O quinto factor (Quadro 9.5) é novo e mais parcial, identificando um grupo de sujeitos que usam o *quadro* e o *retroprojector*, por oposição à *leitura de textos*.

Quadro 9.5 - 5º Factor do QMMP (com desdobramento) - (10,07%)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
D4 - Quadro	27.6	36	4 - Quadro	15.0	36
8- Leitura Textos	14.2	28	D8- Leitura Textos	14.0	27
D3- Retroprojector	9.0	16	3- Retroprojector	5.9	16
			D11-Exposição Oral	5.4	9

Observando a representação dos factores (Figura 16) verificamos o posicionamento das diferentes variáveis relativamente aos dois principais factores.

A variável sexo continua a ter um valor central em relação a ambos os factores e uma contribuição relativa nula, não sendo, por isso, correlacionada com eles.

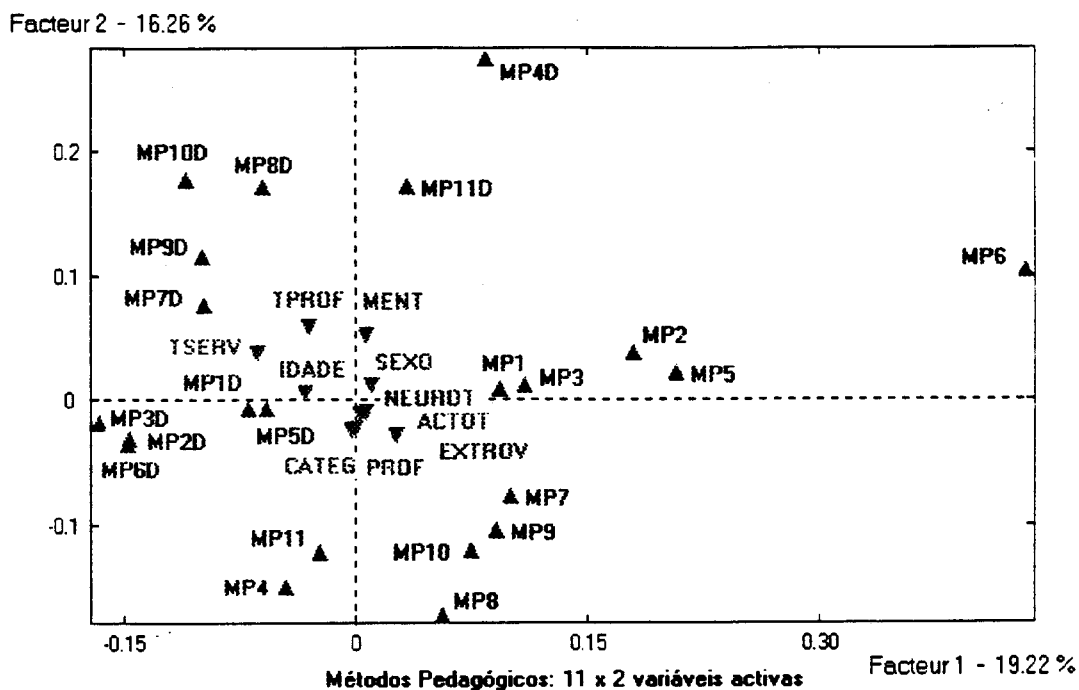


Figura 16 - Análise Factorial de Correspondências QMMP. (com variáveis desdobradas)

Os professores de categoria profissional mais baixa e não profissionalizados são os que usam preponderantemente meios relacionais, tanto os expositivos (MP1 e MP4) como assentes em trabalhos e materiais (MP7, MP8, MP9 e MP10). O mesmo acontece com os extrovertidos que usam meios mais relacionais e com suporte material.

O posicionamento da variável ACT – *auto conceito total* ficará para análise posterior.

Encontramos novamente um primeiro perfil de utilizadores dos meios e métodos educativos que diferencia os meios que utilizam a comunicação verbal directa dos que usam qualquer tipo de mediação material na comunicação. Do lado dos primeiros temos os indivíduos que utilizam a exposição oral e o quadro como formas privilegiadas da

sua comunicação pedagógica e que não usam quaisquer meios tecnológicos ou outros recursos organizadores da comunicação.

O perfil oposto caracteriza os indivíduos que usam meios tecnológicos diversos: meios informáticos, audiovisuais, etc.

Tendo em conta o segundo factor, podemos diferenciar um perfil de utilizadores de meios tecnológicos e não tecnológicos. Num dos grupos, estão MP6 (*meios informáticos*), MP2 (*projecção de imagens fixas*), MP3 (*retroprojector*), MP5 (*áudio*) e MP1 (*imagens em movimento*) que se juntam ao não uso de MP4 (*quadro*), MP10 (*trabalhos individuais*), MP8 (*leitura de textos*), MP11 (*exposição oral*), MP9 (*trabalhos de grupo*) e MP7 (*modelos e amostras*). No outro grupo, usam-se principalmente MP8, (*leitura de textos*) MP4 (*quadro*), MP11 (*exposição oral*), MP10 (*trabalhos individuais*), MP9 (*trabalhos de grupo*), e MP7 (*modelos e amostras*).

Estes dois factores correspondem a três grandes orientações quanto à utilização de meios pedagógicos. A primeira dos indivíduos que usam principalmente a comunicação oral e o quadro como acessório, não usando meios tecnológicos. Uma segunda de indivíduos que usam principalmente meios relacionais não tecnológicos (trabalhos de grupo e individuais, modelos e amostras e leitura de textos) mas que organizam a sua comunicação em torno de actividades. A terceira é constituída por professores que recorrem aos meios tecnológicos de diferentes tipos, de entre os quais ainda poderemos destacar o uso de meios informáticos como um perfil específico¹³.

¹³ - Este agrupamento foi também encontrado ao utilizarmos a Análise de Componentes Principais, correspondente aos 4 principais factores.

2.2. Classificação Hierárquica

Tal como para o ICAC foram usados vários métodos de agregação: AVL. (algoritmo de validade da ligação), AMP, SL (critério de ligação única), CL (*complete linkage*), AVB e AVMR (Anexo 11). Também aqui os modelos probabilísticos AVL e AVB mostraram fornecer mais informação para a análise dos dados.

2.2.1. Agregação pela Família AVL

Na Figura 17 podemos verificar a classificação das variáveis obtida através do método AVL, em que os níveis mais significativos foram 9, 6 e 4.

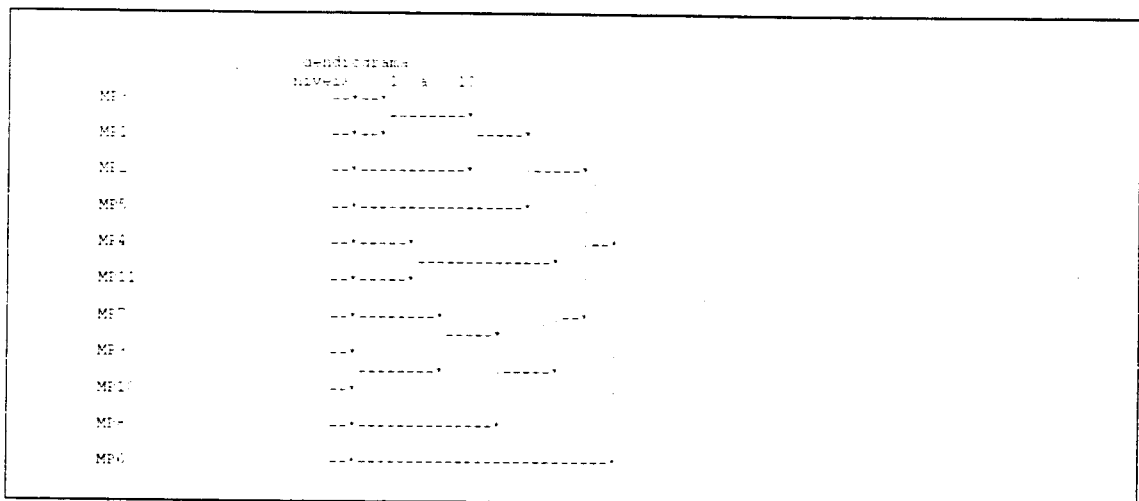


Figura 17 - Classificação hierárquica Q.M.M.P. - AVL

Considerando o corte ao nível 6, encontramos três grandes grupos:

O primeiro grupo é constituído pelo uso de meios audiovisuais: 3 (*retroprojector*), 1 (*imagens em movimento*), 2 (*projectão de imagens fixas*). Ao nível 7 junta-se-lhe 5- *áudio*.

O segundo grupo refere-se ao uso de métodos de comunicação que exigem exposição pessoal e verbal : 4 (*quadro*) e 11 (*exposição Oral*).

A terceira classe agrupa os métodos que exigem o estabelecimento de interacção pessoal do professor com os alunos: 9 (*trabalhos de grupo*), 10 (*trabalhos individuais*), 7 (*modelos e amostras*), 8 (*leitura de textos*).

De referir que a variável 6 (*meios informáticos*) só no último nível se agrega aos restantes. Ao nível 9 verifica-se uma clara separação entre o grupo dos meios audiovisuais (onde se juntou a variável 5- *áudio*) e o segundo e terceiro grupos que entretanto se agregaram. O que corrobora inteiramente os dados obtidos na análise de correspondências.

2.2.2. Agregação AVB

Usando a agregação AVB (Figura 18) os níveis mais importantes são o 7 e 8. Considerando o corte ao nível 7, verificamos existirem três grupos:

Um primeiro agregando as variáveis 7 (*modelos e amostras*), 9 (*trabalhos de grupo*), 10 (*trabalhos individuais*) e 8 (*leitura de textos*) e que anteriormente descrevemos como métodos de interacção assentes em material não tecnológico. Um segundo grupo contém as variáveis 1 (*imagens em movimento*), 2 (*projecção de imagens fixas*) e 3 (*retroprojector*) que se referem ao uso de meios audiovisuais. O terceiro grupo agrega 4 (*quadro*) e 11 (*exposição oral*), métodos de exposição pessoal verbal. Os itens 5 e 6 são os últimos a constituir a hierarquia.

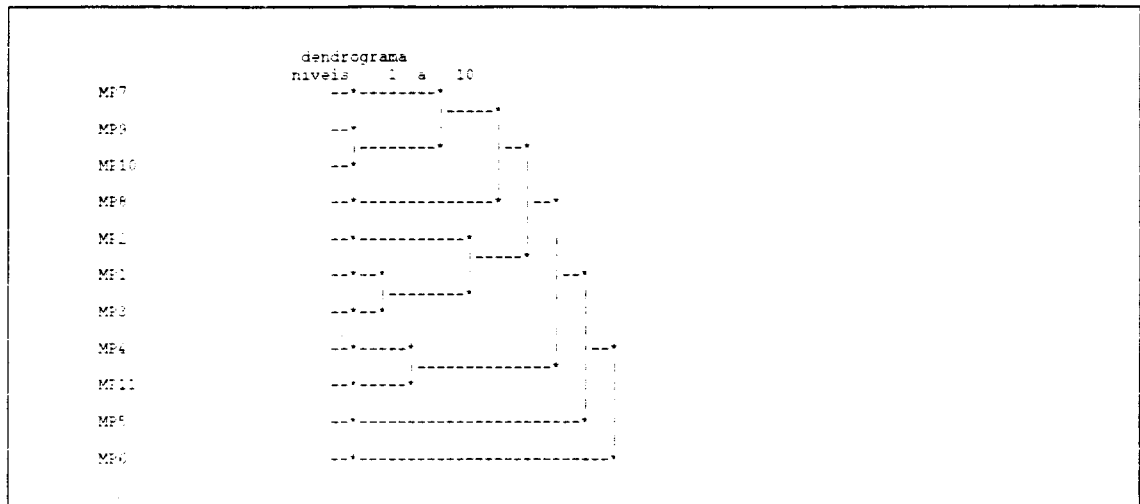


Figura 18 - Classificação hierárquica QMMP - AVB

É clara assim a distinção entre diferentes perfis de utilização dos meios pedagógicos. Um perfil privilegia o uso de meios audiovisuais, assentando sobre eles a comunicação educativa. Um segundo perfil parece preferir o uso de métodos de trabalho que passam pela utilização de meios que exigem interação com os alunos, meios não tecnológicos mas que são usados como organizadores da comunicação e exigem relação pessoal e verbal com eles (trabalhos de grupo, trabalhos individuais e modelos e amostras). Um terceiro grupo prefere claramente a exposição oral associada à utilização do quadro negro.

2.2.3. Métodos Pedagógicos e Variáveis Suplementares

Fazendo a análise conjunta das variáveis relativas ao uso de meios e métodos pedagógicos e variáveis pessoais podemos observar:

2.2.3.1. Agregação pela Família AVL

Os níveis mais significativos são: 10 e 16 (Figura 19). Começando por fazer o corte ao nível 10, encontramos 7 grupos de variáveis emparelhadas:

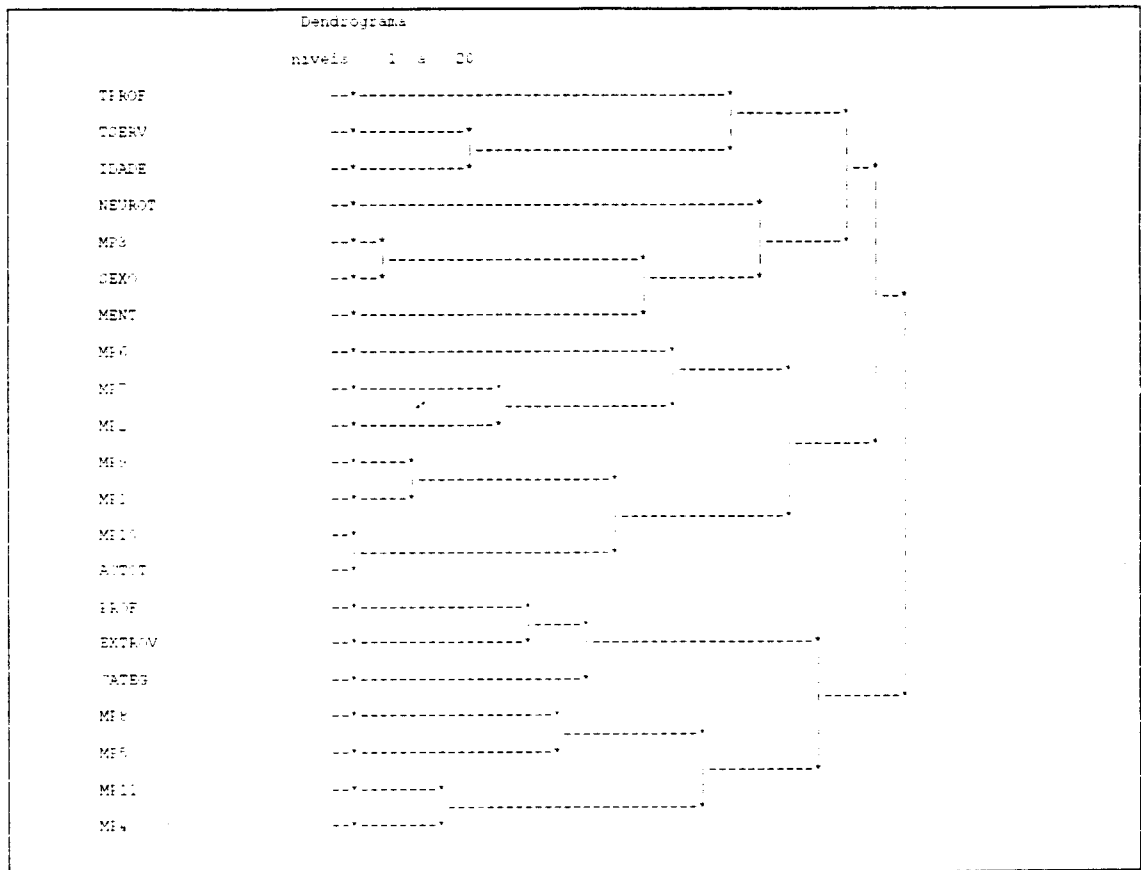


Figura 19 - Classificação hierárquica QMMP com variáveis suplementares – AVL.

O primeiro grupo tem as variáveis *tempo de serviço e idade*, o segundo, 3- *retroprojector e sexo*, o terceiro agrega 7- *modelos e amostras* e 2- *projecção de imagens fixas*; o quarto agrega 9- *trabalhos de grupo*, 1- *imagens em movimento* a que se junta, a este nível, 10- *trabalhos individuais e auto-conceito total*; o quinto grupo agrega

profissionalização, extroversão e categoria, o sexto grupo, leitura de textos e áudio, e o sétimo exposição oral e quadro.

Passando para o nível 16, ao primeiro grupo junta-se a outra variável cronológica, *tempo de profissionalização*. Ao segundo grupo agregam-se *mentira e neuroticismo*; ao terceiro grupo junta-se a variável 6- *meios informáticos*; o quarto e quinto grupos mantêm-se iguais, enquanto que o sexto se une ao sétimo (os essencialmente orais: *exposição oral, leitura de textos, áudio e quadro*)

2.2.3.2. Agregação AVB

Os níveis mais significativos (Figura 20) são: 19, 18 e 13.

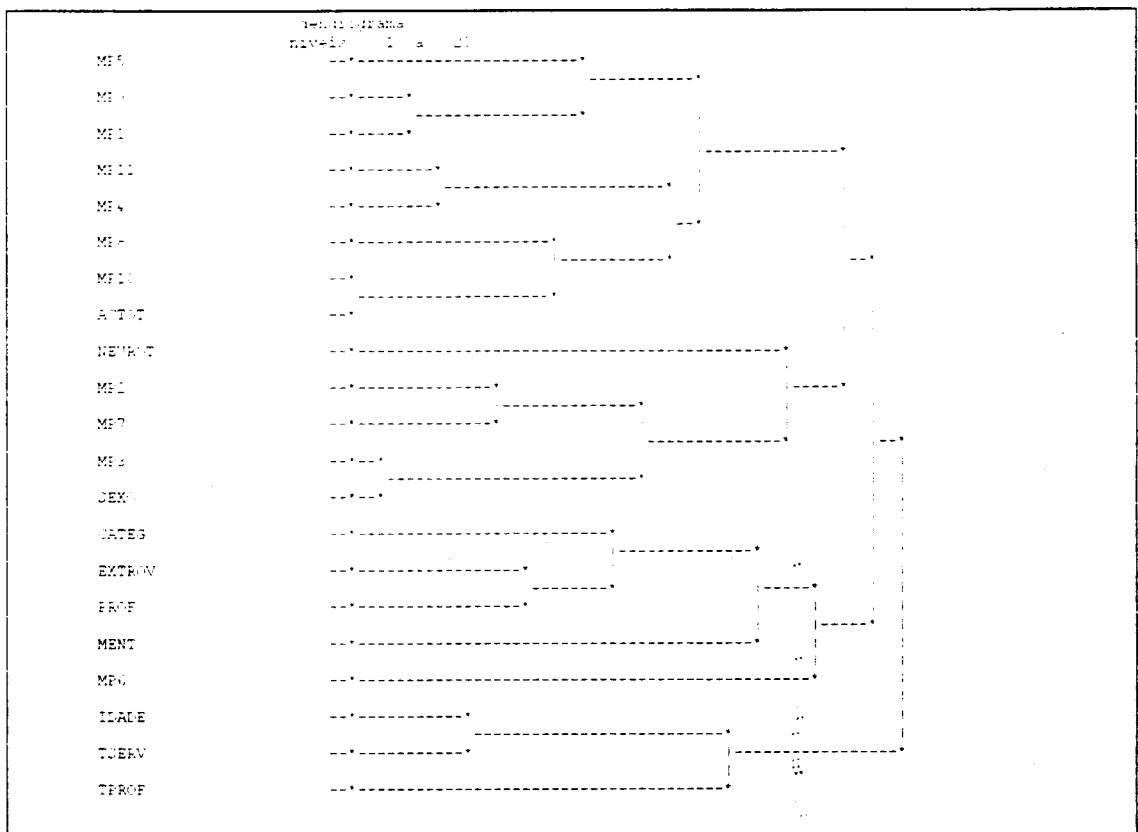


Figura 20 - Classificação hierárquica
QMMP com variáveis suplementares – AVB.

Cortando ao nível 13, encontramos 5 grandes grupos:

O primeiro agrega 9- *trabalhos de grupo*, 1- *imagens em movimento* e 5- *áudio*.

O segundo grupo agrega as variáveis de exposição pessoal (11- *exposição oral* e 4- *quadro*) com variáveis relacionais (8- *leitura de textos* e 10- *trabalhos individuais*) e o *auto-conceito total*. Especialmente a variável 10- *trabalhos individuais* está fortemente ligada com *Auto-conceito total*.

O terceiro grupo agrega as variáveis 3- *retroprojector*, *sexo*, 2- *projecção de imagens fixas* e 7- *modelos e amostras*, a que se junta, mais adiante *neuroticismo*.

O quarto grupo agrega *extroversão*, *profissionalização* e *categoria*, a que se juntará *mentira* e 6- *meios informáticos*.

O quinto grupo agrega *idade*, *tempo de serviço* e, mais adiante, *tempo de profissionalizado*.

Podemos dizer que a análise classificatória usando as variáveis suplementares complementa, confirma e enriquece a nossa análise dos dados. Verificamos que algumas ligações são especialmente fortes, como é o caso de, por exemplo, MP11 e MP4 que na agregação AVB se ligam com os valores do auto conceito total, sugerindo que um perfil de utilização deste tipo de meios exige um auto-conceito elevado.

Também o uso de métodos relacionais (MP10, MP9 e MP8) parece exigir um perfil de auto-conceito elevado (agregação AVL).

O neuroticismo surge ligado com MP3 (*retroprojector*), *mentira* e *sexo*. As variáveis cronológicas não mostram aqui ligações significativas com as do QMMP. No entanto os indivíduos não profissionalizados e

com categoria mais baixa, uma vez mais, tendem a ser mais extrovertidos.

3. Análise Conjunta de Todas as Variáveis

3.1. Análise Factorial de Correspondências

Foram feitas duas análises separadas, uma considerando todas as variáveis do ICAC e do QMMP, e uma segunda considerando as variáveis 4 e 15 do ICAC como suplementares.

3.1.1 Análise com 31 Variáveis Activas

A primeira análise foi feita considerando todas as variáveis do ICAC e do QMMP, num total de 31 variáveis activas, ficando como variáveis ilustrativas as referentes à identificação dos sujeitos. Os cinco primeiros factores mostram corresponder a 39,93 % da variância.

Quadro 10.1 - 1º Factor (12,04%)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
			MP6- M. Informatic.	67.0	82
			MP5- Áudio	9.3	24
			MP2 – Pr. Im. Fixas	7.3	19
			MP3- Retroprojector	2.5	8
			MP1- Imag. Movim.	1.9	8
			MP4- Quadro	1.7	5
AC18-Não-depend.	1.6	5			
AC3-Não-desistente	1.1	6			

O primeiro factor (Quadro 9.1) marca a divisão entre as variáveis do ICAC e as do QMMP. As variáveis que mais contribuem para a definição do factor são as MP6, MP5 e MP2 ou seja, as que se referem

ao uso de áudio – visuais (primeiro factor no QMMP). Aponta também para que o uso de meios audiovisuais se opõe às características *não-dependente* e *não desistente* do auto-conceito, que contribuem negativamente para o factor aceitação social.

O segundo factor (Quadro 9.2) mostra que os professores com um determinado perfil de auto-conceito, marcado pelas variáveis AC4, AC15 a AC6, que se relacionam especialmente com a impulsividade, não usam os meios essencialmente relacionais (MP8, MP9 e MP10). Estes, por seu turno, situam-se do lado dos itens AC3 e AC18 (*não-desistente e não-dependente*).

Quadro 10.2 – 2º Factor (8,42%)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
AC4- Falador	30.4	41			
AC15- Fazer/apetec.	24.0	35			
AC16- Bem-estar	8.3	24			
			MP8- Textos	6.7	12
			MP9-Trab. grupo	4.6	12
			MP10-Trab. Individ.	4.1	12
AC1- Simpático	3.4	14			
			MP7- Modelos	2.7	6
AC17- Agradável	2.5	12			
			AC3 - Não desisten.	2.4	9
			MP5- Áudio	2.1	4
			MP2- Pr. Im. Fixas	1.9	4
MP6- M. Informatic.	1.8	2			
			AC18- Não-depend.	1.7	4

O terceiro factor (Quadro 9.3) opõe meios de relação e exposição pessoal verbal (MP11- *exposição oral*, MP4- *quadro*, MP10- *trabalhos individuais*, MP8- *textos* e MP9- *trabalhos de grupo*) a variáveis de resistência interna (5- *rápido*, 11- *persistente*, 3- *não-desistente*, 18- *não dependente* e 8- *enfrentador*).

Quadro 10.3 – 3º Factor (6,80%)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
			MP8- Textos	22.4	33
			MP11- Exp. Oral	12.6	20
			MP4- Quadro	11.8	20
			MP10- Trab. Individ.	7.7	18
AC5- Rápido	5.7	11			
AC11- Persistente	5.3	14			
AC3- Não-desistente	4.9	16			
AC18- Não depend.	4.7	9			
			MP9- Trab. Grupo	4.6	10
AC8- Enfrentador	4.3	19			
AC20- Enérgico	2.4	7			
			AC15-Fazer/apetecer	1.9	2
AC12- Não-embirr.	1.8	6			

O quarto factor (Quadro 9.4) é marcado especialmente pela variável AC4- *falador*, por oposição ao uso de meios informáticos, e o quinto factor (Quadro 9.5) opõe a variável AC15- *fazer apetecer* a MP11- *exposição oral*.

Quadro 10.4 - 4º Factor (6,55%)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
AC4- Falador	28.8	30			
			MP6- M. Informatic.	12.6	8
MP2- Pr.Im. Fixas	9.5	14			
MP9- Trab. grupo	9.2	19			
MP3- Retroprojector	7.1	12			
			AC6- Tolerante	5.7	14
MP1- Imag. Movim.	4.9	12			
			AC9- Aceitável	3.7	13
			MP4- Quadro	2.3	4
			MP11- Exp. Oral	2.1	3
			AC17- Agradável	1.9	7
			AC12- Não-embirr.	1.9	6

Quadro 10.5. - 5º Factor (6,12%)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
AC15- Fazer/apetec.	30.7	33	MP11- Exp. Oral	18.8	27
			AC4- Falador	8.8	9
			AC5- Rápido	7.1	12
MP5- Áudio	5.5	7			
MP8- Textos	5.0	17			
AC11- Persistente	3.7	9			
AC16- Bem-estar	3.3	7			
			MP6- M. Informátic.	2.1	1

Na Figura 21 podemos ver que, devido ao peso das variáveis MP6, AC15 e AC4, as restantes variáveis ficam graficamente demasiado concentradas, dificultando a análise.

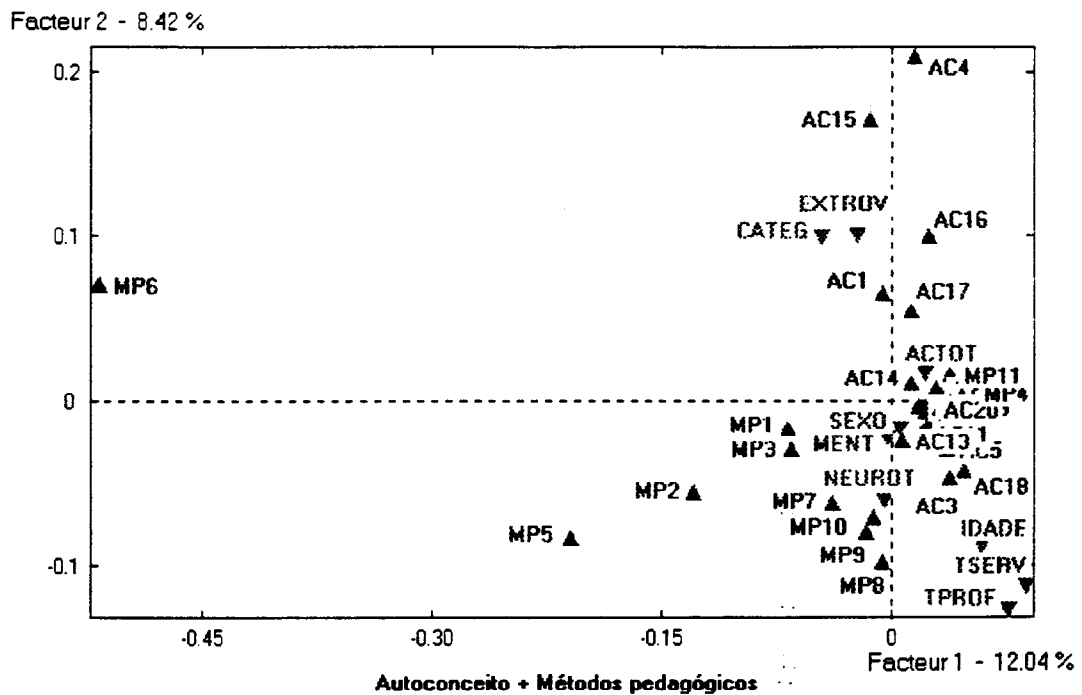


Figura 21 - Análise Factorial de Correspondências do QMMP e ICAC.

Verificamos, apesar disso, que as variáveis MP11 e MP4 são as mais marcadas pelas variáveis do auto-conceito, apontando para a existência de um auto-conceito elevado nos indivíduos que optam por este tipo de métodos pedagógicos. São as únicas variáveis relativas ao uso de meios e métodos pedagógicos que situam do lado positivo do primeiro factor, onde se encontram as variáveis do auto-conceito.

Também as variáveis *idade*, *tempo de serviço* e *tempo de profissionalizado* estão especialmente ligadas com as variáveis do auto-conceito.

Quanto ao segundo eixo, verificamos que a *extroversão* está próxima de AC15 e AC4, o mesmo sucedendo com a categoria (os não profissionalizados tendem a considerar-se mais extrovertidos). Pelo contrário os professores com mais idade, e tempo de serviço e de profissionalização estão mais marcados pelo uso de meios e métodos pedagógicos relacionais.

De notar que o Auto-conceito Total corresponde ao primeiro factor em 34 %, ao segundo em 18% e ao terceiro em 34 %.

3.1.2 . Análise com 29 Variáveis Activas

Uma vez que, como vimos no estudo do ICAC, as variáveis AC4 e AC15 interferem muito na definição dos factores, optámos por repetir a análise anterior passando-as a variáveis suplementares.

Os cinco primeiros factores correspondem agora a 41,90 % da variância.

O primeiro factor (Quadro 10.1) é novamente muito marcado pela separação entre variáveis do ICAC e variáveis relativas aos meios e métodos pedagógicos. Continuamos, no entanto, a verificar que MP4 - quadro e MP11- *exposição oral* se situam do lado dos contributos positivos, isto é, das variáveis do ICAC, parecendo pois serem os métodos pedagógicos mais ligados com os diferentes aspectos do auto-conceito.

Pelo contrário, as variáveis relativas ao uso de audiovisuais (MP5, MP2, MP3 e MP1) e meios informáticos situam-se do lado oposto.

Quadro 11.1 - 1º Factor (13,70%)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
			MP6- M. Informatic.	67.1	82
			MP5- Áudio	9.2	24
			MP2 - Pr. Im. Fixas	7.3	20
			MP3- Retroprojector	2.5	8
			MP1- Imag. Movim.	1.9	8
MP4- Quadro	1.7	5			
AC18- Não-depend.	1.6	5			

Quadro 11.2 - 2º Factor (8,12%)

+			-		
<i>variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
			MP9- Trab. Grupo	18.3	40
			MP8- Textos	14.6	23
MP6- M. Informatic.	12.5	9	MP10- Trab. Individ.	8.6	22
AC16- Bem-estar	8.4	20	MP5- Áudio	4.6	7
AC9- Aceitável	3.9	15	MP2- Proj. Im. Fixas	3.9	6
AC1- Simpático	3.7	13	MP7- Modelos	3.8	8
AC17- Agradável	3.7	14			
AC12- Não-embirr.	2.7	10	MP3- Retroprojector	3.0	6

O segundo factor (Quadro 10.2) é marcado especialmente pelos métodos mais relacionais que se opõem a MP6 e às variáveis do ICAC que representam a aceitação social (AC16, AC9, AC1 e AC17)

O terceiro factor (Quadro 10.3) por sua vez, mostra-nos os métodos expositivos directos situando-se no lado oposto às variáveis mais características da auto-eficácia (AC11- *persistente*, AC18- *não dependente*, AC3- *não-desistente*) e do lado das variáveis do factor aceitação social.

Quadro 11.3 - 3º Factor (7,68%)

+			-		
<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
			MP11- Exp. Oral	20.2	32
			MP4- Quadro	14.5	24
			MP8- Textos	13.2	20
AC11- Persistente	6.3	17			
MP2-Proj. Im. Fixas	5.9	9			
AC18- Não-depend.	5.8	11			
AC3- Não desistent.	5.2	17			
AC5- Rápido	3.5	7	AC1- Simpático	4.3	14
			AC6 - Tolerante	3.4	9
			MP10 - Trab. Individ.	3.4	8
AC8- Enfrentador	3.0	13			
MP3- Retroprojector	2.2	4			
			AC17 - Agradável	2.1	8
			MP6- M. Informátic.	1.9	8
MP1- Imag. Movim.	1.8	1			

Quadro 11.4 - 4º Factor (6,55%)

+			-		
<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
MP8- Textos	11.3	14	MP3- Retroprojector	18.1	28
			MP11- Exp. Oral	17.0	23
			MP2- Pr. Im. Fixas	16.3	21
			AC5- Rápido	7.7	13
			AC11- Persistente	7.6	18
			AC13- Verdadeiro	4.5	8
			MP5- Áudio	4.4	6
			AC16- Bem-estar	3.6	7
AC10- Pragmático	2.6	8			

O quarto factor (Quadro 10.4) opõe o uso de métodos de utilização imediata e centrados no professor ao uso de textos.

O quinto factor (Quadro 10.5) tem um peso já bastante reduzido e não parece trazer acréscimo de informação à nossa análise.

Quadro 11.5 - 5º Factor (5,98%)

+			-		
<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>	<i>Variável</i>	<i>Contrib. Absoluta</i>	<i>Contrib. Relativa</i>
AC5- Rápido	9.4	14	AC16-Bem-estar	8.8	15
MP8- Textos	8.8	10			
MP6- M. Informatic.	8.4	4	AC17- Agradável	8.3	23
MP11-Exp. Oral	7.7	9	AC1-Simpático	5.6	14
			MP5- Áudio	4.8	5
			AC9- Aceitável	4.1	12
			MP7-Modelos	2.8	9

De notar que o *Auto-conceito Total* corresponde agora ao primeiro factor em 26% e ao segundo em 37%

Analisando o posicionamento dos dois primeiros eixos (Figura 22) e o valor das contribuições relativas, verificamos que MP11- *exposição oral* e MP4- *quadro* contribuem para o lado positivo do primeiro factor,

enquanto as restantes variáveis do QMMP têm um contributo elevado para o lado negativo.

As variáveis *categoria*, *neuroticismo* e *extroversão* estão do lado negativo, se bem que próximas de zero. As variáveis *idade*, *tempo de serviço* e *tempo de profissionalização* estão do lado positivo.

Relativamente ao segundo eixo, são especialmente importantes as variáveis *categoria*, MP6- *meios informáticos*, AC16- *bem-estar*, AC9- *aceitável*, AC1- *simpático* e AC17- *agradável*.

Os não profissionalizados tendem a caracterizar-se mais pelo factor aceitação social relativamente ao auto-conceito, o que já observámos anteriormente. No pólo oposto encontramos o uso de meios relacionais, junto dos quais se posicionam as *variáveis idade*, *tempo de serviço* e *tempo de profissionalização*:

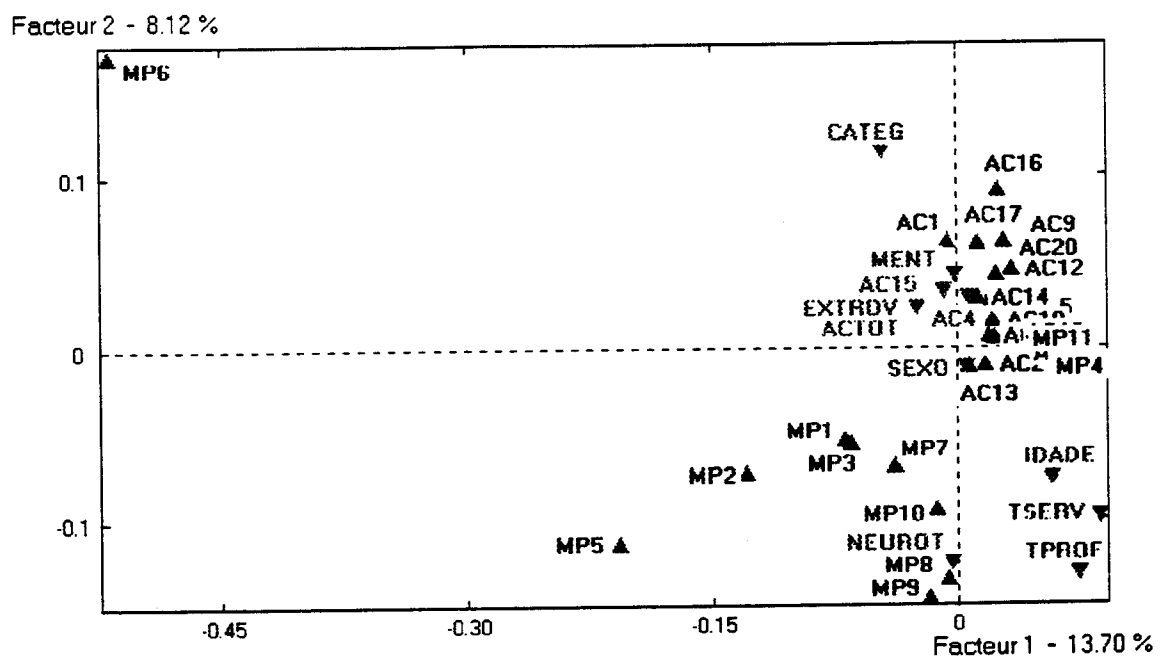


Figura 22 - Análise Factorial de Correspondências QMMP e ICAC (com variáveis 4 e 5 do ICAC em suplementares) – factores 1 e 2

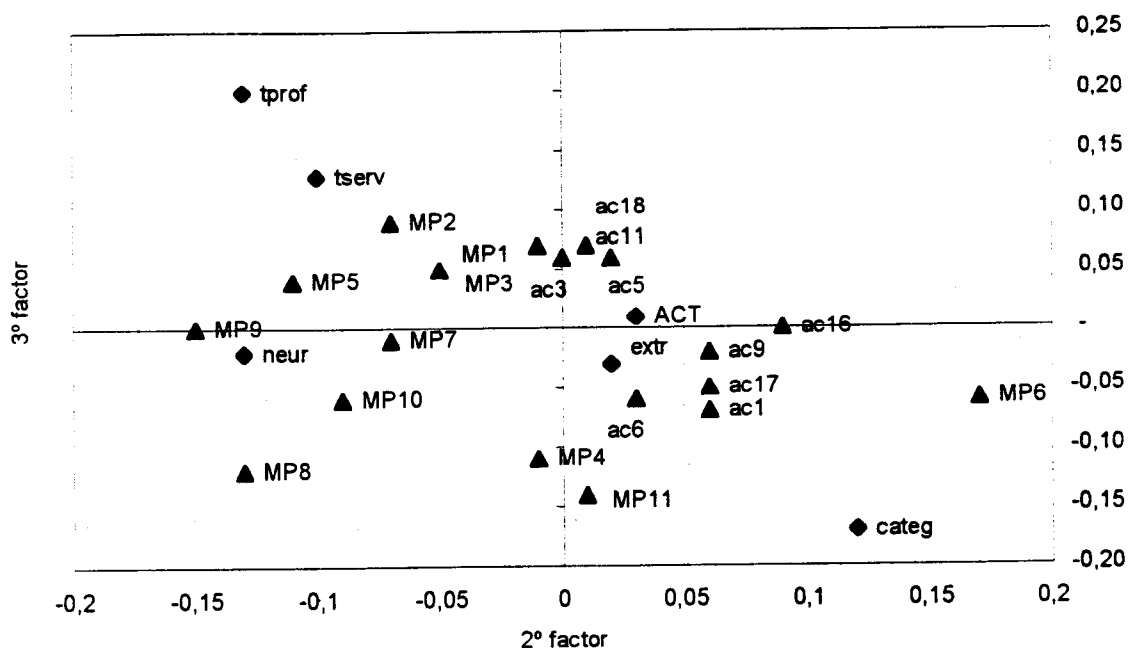


Figura 23 - Análise Factorial de Correspondências QMMP e ICAC (com variáveis 4 e 5 do ICAC em suplementares)- factores 2 e 3

A Figura 23 mostra-nos o posicionamento das variáveis relativamente ao segundo e terceiro factores, dando-nos uma ideia clara dos diferentes perfis que temos vindo a referir.

Considerando o 2º factor (cujas variáveis no estudo do ICAC referimos como sendo relativas à aceitação social) verificamos que as variáveis 9- *aceitável*, 17- *agradável*, 1- *simpático* e 16- *bem-estar* do auto- conceito são as mais marcantes e que os métodos de exposição pessoal directa (MP4- *quadro* e MP11- *exposição oral*) se aproximam bastante deste perfil, o mesmo acontecendo com MP6- *meios informáticos*. Poderemos considerar que estes são os meios da comunicação pedagógica mais marcados por um perfil de aceitação social e mais dependentes do auto-conceito. A situação *categoria*, isto é,

os indivíduos com categoria profissional mais baixa, apresentam mais frequentemente este perfil de auto-conceito.

A tal perfil opõe-se o de utilização de métodos relacionais (MP8- *textos*, MP9- *trabalhos de grupo* e MP10- *trabalhos individuais*) ou audiovisuais, de que aproximam as variáveis *tempo de serviço* e *tempo de profissionalização*, muito pouco marcado pela aceitação social.

Ao termos em conta o terceiro factor (auto-eficácia ou resistência interna) verificamos que as variáveis AC11- *persistente*, AC3- *não-desistente* e AC18- *não dependente* definem um perfil de utilização de meios audiovisuais e aproximam-se de *tempo de serviço* e *tempo de profissionalização*, opondo-se ao uso de meios relacionais ou de exposição pessoal directa.

3.2. Classificação Hierárquica

A classificação hierárquica foi feita usando a totalidade das variáveis: 20 do ICAC, 11 do QMMP, 3 do EPI e as de identificação dos indivíduos que constituíram a amostra.

Foram usados os mesmos métodos de agregação utilizados nas análises classificatórias anteriores.

3.2.1. Agregação pela Família AVL

Os níveis que se revelaram mais significativos foram: 24, 23, 25, 32 e 38.

Considerando um corte ao nível 24, encontramos 13 agrupamentos, que se reduzem para 9 ao nível 32.

O primeiro grupo agrega os métodos *imagens em movimento e modelos*.

O segundo grupo agrega *retroprojector e sexo*. Estes dois grupos vão unir-se ao nível 25, juntando ao nível 34 com *mentira e meios informáticos*. A agregação de *mentira e meios informáticos*, ao nível 27, aponta para a existência de respostas de conformidade social.

O terceiro grupo agrega AC13 (*verdadeiro*) e AC16 (*bem-estar*) que se unem com MP9- *trabalhos de grupo* e MP10- *trabalhos individuais*, reforçando a ideia que os métodos relacionais são mais frequentemente utilizados por professores que valorizam a sua auto-eficácia e a afirmação das suas qualidades e bem-estar.

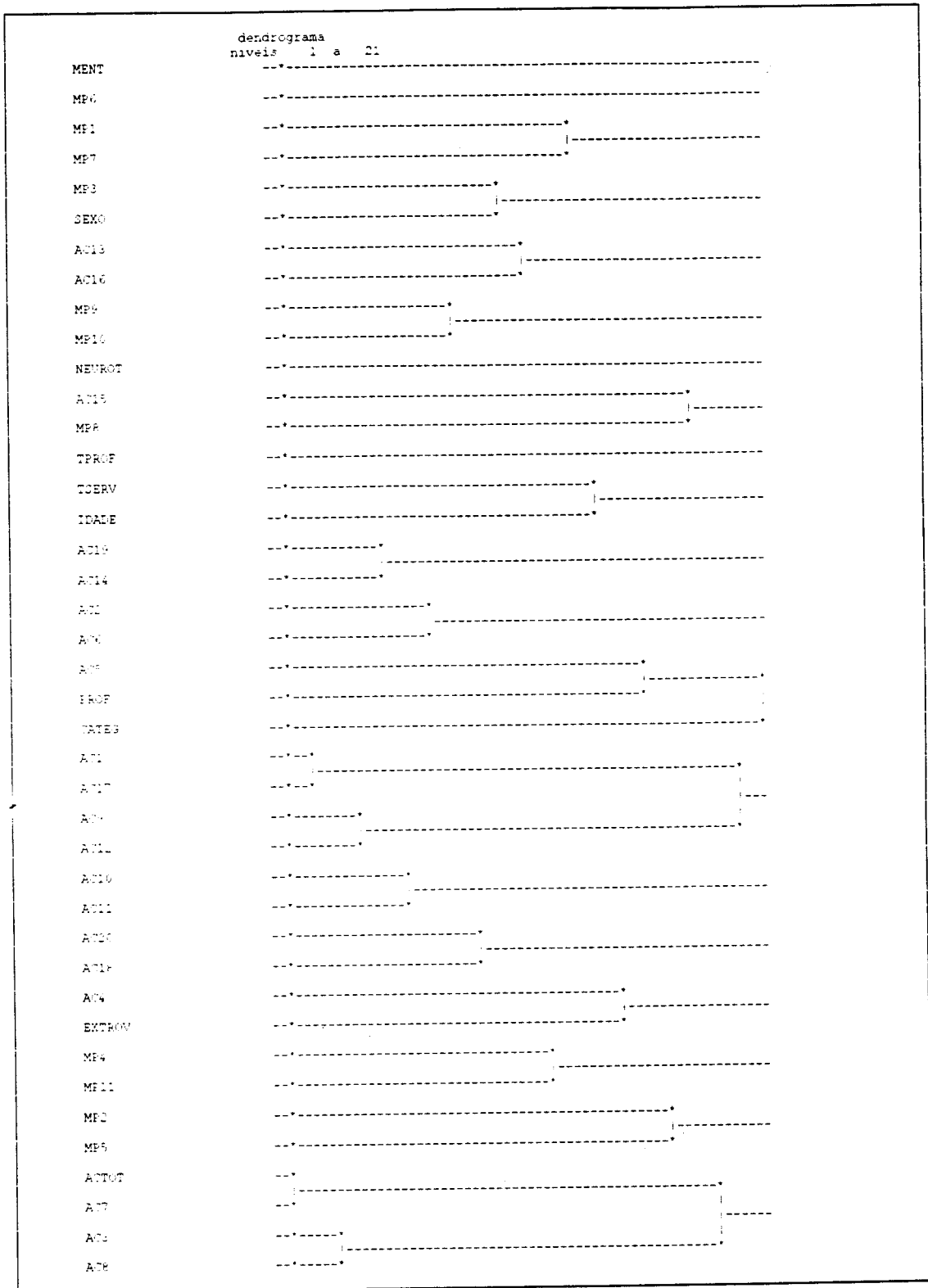


Figura 24 - Classificação hierárquica (AVL) do ICAC, QMMP, EPI e variáveis pessoais

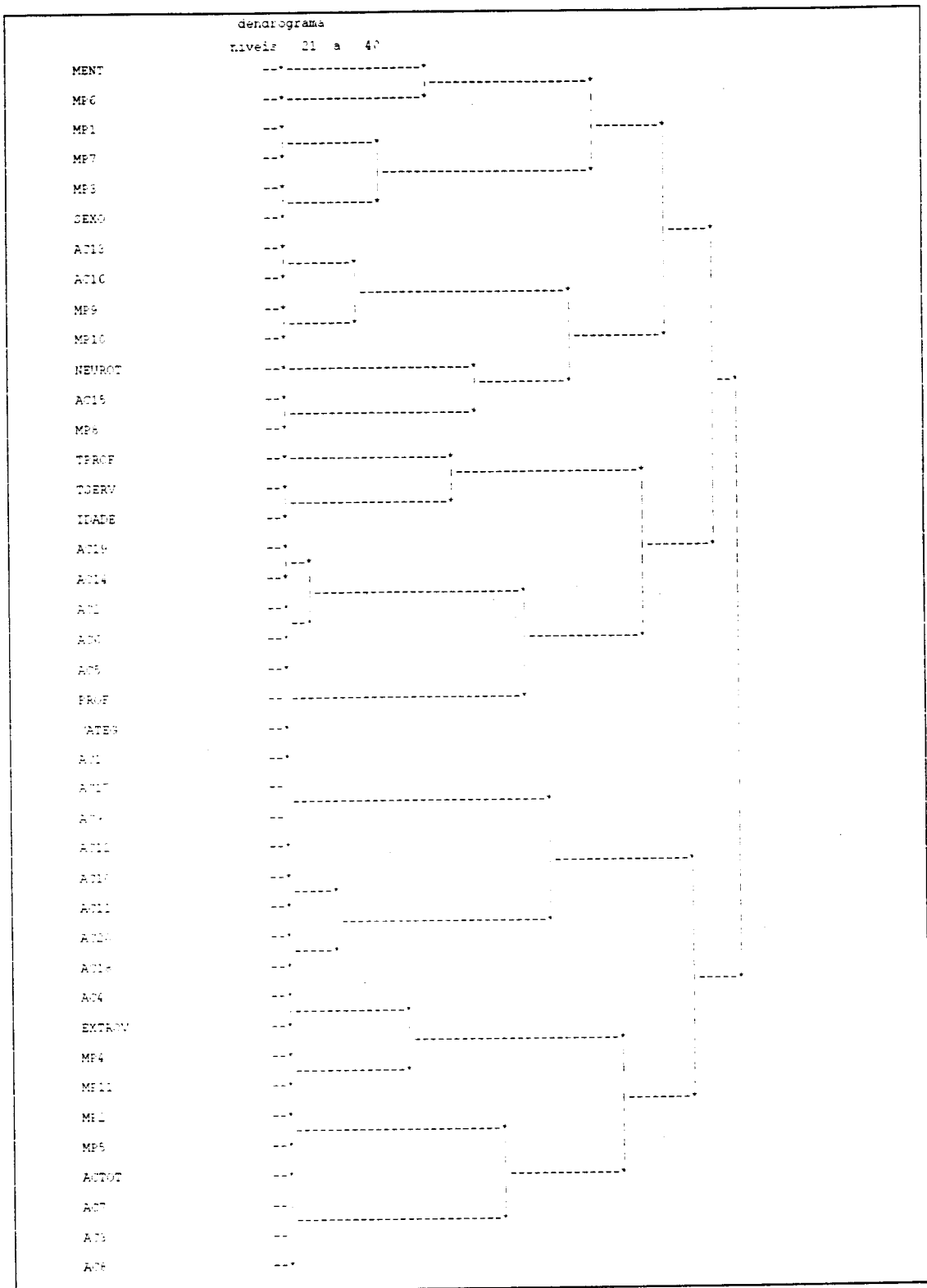


Figura 24 (continuação) - Classificação hierárquica (AVL) ICAC, QMMP, EPI e variáveis pessoais

O quarto grupo, AC15(*fazer/apetecer*) e MP8- *leitura de textos* que se juntam com *neuroticismo* ao nível 29, vai juntar-se posteriormente ao grupo anterior.

O quinto grupo agrega *tempo de serviço e idade*, a que se vai juntar *tempo de profissionalização*.

O sexto grupo agrega AC19 (*bem-sucedido*), AC14 (*competente*), AC2 (*franco*), AC6 (*tolerante*),

O sétimo grupo agrega AC5 (*rápido*), *profissionalização e categoria*. Estes grupos ir-se-ão agregando progressivamente de forma separada dos restantes.

O oitavo grupo contém: AC1 (*simpático*), AC17 (*agradável*), AC9 (*aceitável*), AC12 (*não-embirrento*), as principais variáveis do factor aceitação-social do ICAC. -

O nono grupo agrega as variáveis AC10 (*pragmático*), AC11 (*persistente*), AC20 (*enérgico*), AC18 (*não-dependente*). Os grupos oito e nove agregam-se ao nível 32.

O décimo grupo agrega AC4 (*falador*), *extroversão*, que se vão juntar, ao nível 26 com o décimo primeiro grupo constituído por MP4-*quadro* e MP11- *exposição oral*.

O décimo segundo grupo agrega M2- *projectão de imagens fixas* e M5- *áudio* que se juntam com *Auto-conceito total*, AC7 (*responsável*), AC3 (*não-desistente*) e AC8 (*enfrentador*) ao nível 30.

Ao nível 38 encontramos três grandes grupos:

Um que engloba os meios 1, 6, 7, 8, 9 e 10 (métodos relacionais, *retroprojector, imagens em movimento e informática*), as variáveis 13, 15 e 16 do ICAC e ainda as variáveis *sexo, mentira e neuroticismo*.

Um segundo em que encontramos as variáveis 19, 14, 2, 6 e 5 do ICAC que se unem com as características etárias dos professores.

Um terceiro grupo em que as variáveis do Auto-conceito mais ligadas com a aceitação social se unem com as variáveis 2, 5, 4 e 11 do QMMP.

3.2.2. Agregação AVB

Usando o método de agregação AVB, os níveis mais significativos são: 39, 29, 30 e 35. Cortando ao nível 29 temos 9 grupos distintos:

Um primeiro grupo agrega MP1- *imagens em movimento* e MP7- *modelos* e M5- *áudio*.

Um segundo grupo tem AC13 (*verdadeiro*), AC16 (*bem-estar*), AC15 (*fazer apetecer*) que se juntaram com *extroversão* e AC4 (*falador*).

Os grupos um e dois unem-se ao nível 31.

Um terceiro grupo agrega MP4- *quadro* e MP11- *exposição oral* que se agregaram com *profissionalização e categoria*.

Um quarto grupo é composto por diversas variáveis do auto-conceito, em torno do *Auto-conceito total*.

O quinto grupo é constituído por *sexo*, MP3- *retroprojector* e MP2- *projecção de imagens fixas*.

Um sexto grupo agrega MP9- *trabalhos de grupo*, MP10- *trabalhos individuais* e MP8- *textos*. Os grupos cinco e seis unem-se ao nível 30.

O sétimo grupo agrega AC12 (*não-embirrenho*), AC9 (*aceitável*), AC17 (*agradável*) e AC1 (*simpático*).

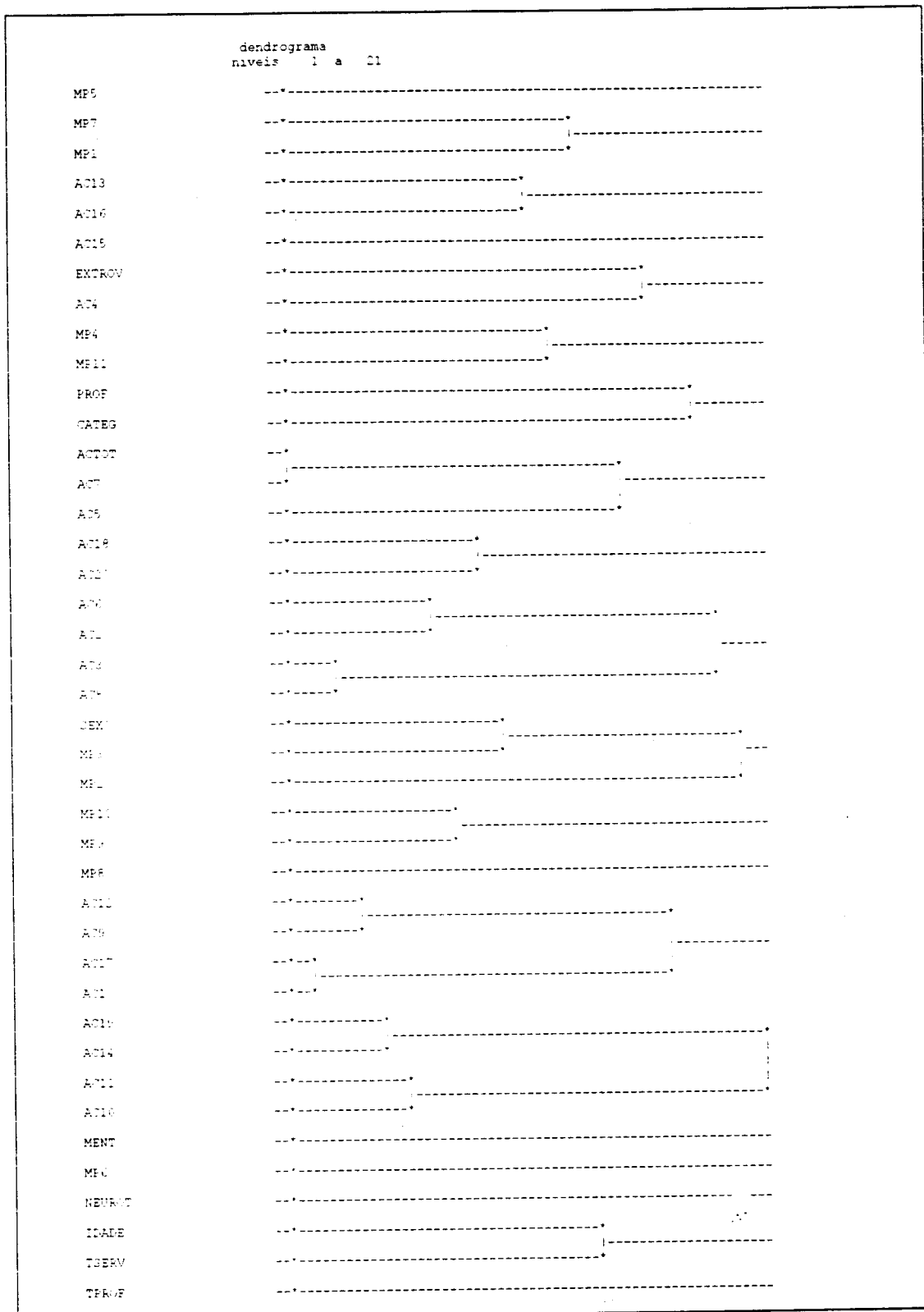


Figura 25 - Classificação hierárquica (AVB) ICAC, QMMP; EPI e variáveis pessoais

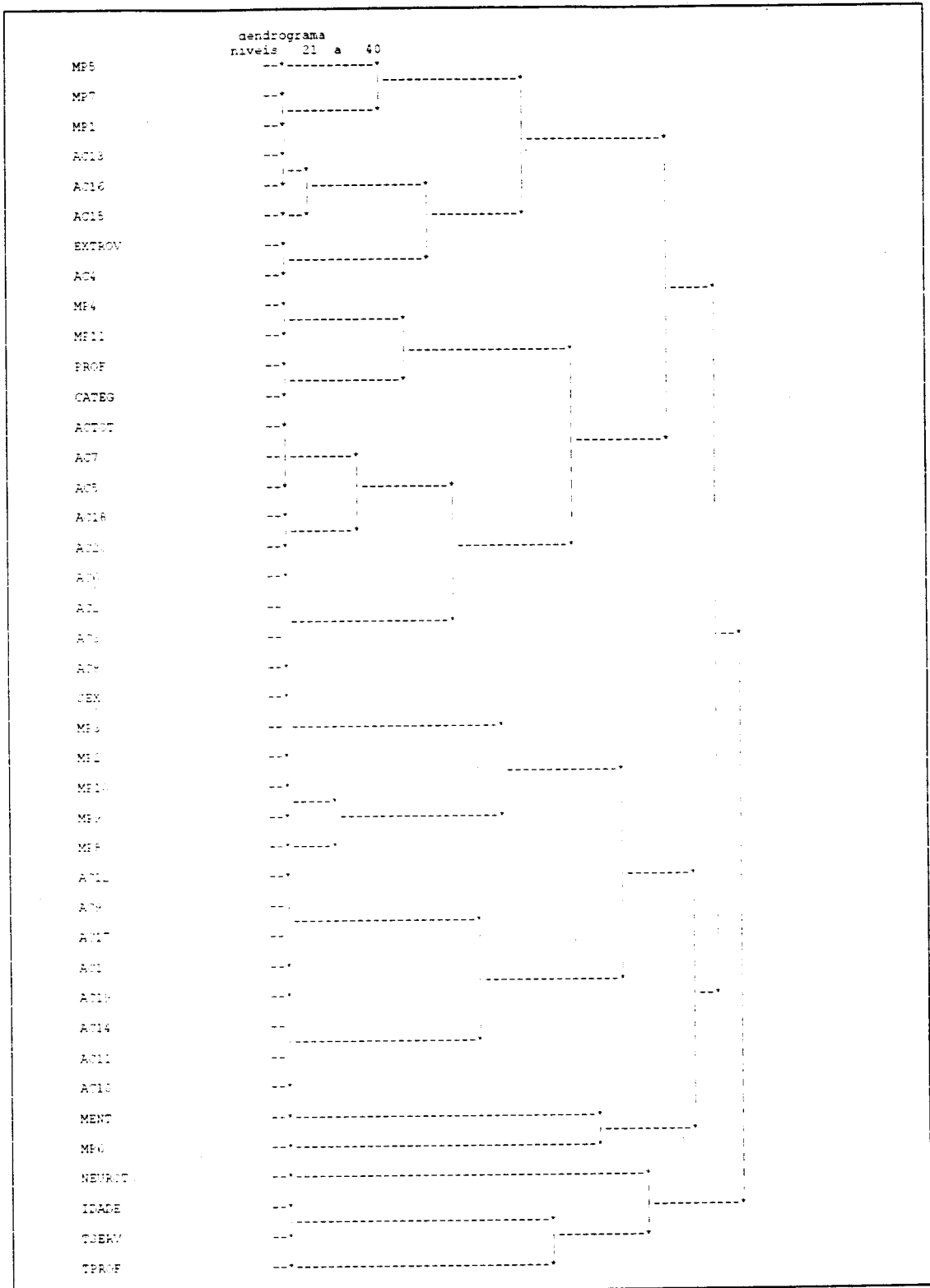


Figura 25 (Continuação) - Classificação hierárquica (AVB) ICAC, QMMP, EPI e variáveis pessoais

O oitavo grupo agrega: AC19 (*bem-sucedido*), AC14 (*competente*), AC11 (*persistente*) e AC10 (*pragmático*). Os grupos sete e oito unem-se a este nível.

Nono grupo: *idade e tempo de serviço*, a que se junta, ao nível 31 o *tempo de profissionalizado* e (ao nível 36) *neuroticismo*.

A utilização deste método de agregação não nos permite colher muita informação sobre as ligações entre as variáveis de personalidade e o uso de meios e métodos uma vez que mantém a sua separação.

3.3. Apreciação dos Resultados

A informação obtida nas diferentes análises permite-nos desde já sintetizar alguns aspectos fundamentais:

1. Relativamente aos professores cujo auto-conceito é mais marcado pelas variáveis relativas ao factor auto-eficácia, podemos constatar que:
 - 1.1. Existe um perfil em que as variáveis *não- desistente* e *não-dependente*, relativas à resistência interna, são preponderantes e se caracteriza pela não utilização de meios audiovisuais. Pelo contrário, podemos dizer que estes meios são usados pelos professores com um perfil com baixos valores de resistência interna.
 - 1.2. Estes professores com valores elevados no factor auto-eficácia usam mais os métodos relacionais, nomeadamente trabalhos individuais e de grupo, tanto quando as variáveis predominantes são *não- desistente* e *não-dependente* como quando são *verdadeiro* e *hem-estar*.

- 1.3. Podemos, no entanto, encontrar um outro perfil, menos frequente, em que os professores com valores elevados no factor auto-eficácia tendem a usar mais meios audiovisuais em detrimento dos métodos relacionais.
 - 1.4. A utilização de métodos expositivos directos opõem-se, em qualquer dos casos, ao perfil de auto-eficácia.
 - 1.5. Os professores com mais idade e mais tempo de serviço tendem a apresentar um perfil mais marcado pela auto-eficácia e pelo uso de métodos relacionais.
 - 1.6. O neuroticismo surge mais ligado às variáveis de resistência interna e ao uso de métodos relacionais.
2. Em relação aos professores cujo auto-conceito é mais marcado pelas variáveis referentes ao factor aceitação social, podemos constatar:
- 2.1. A aceitação social opõe-se ao perfil de utilização de métodos relacionais.
 - 2.2. O factor aceitação social surge sempre associado à utilização de meios expositivos directos (*exposição oral e quadro*) com excepção do perfil definido pelo uso de meios informáticos.
 - 2.3. O factor aceitação social surge também ligado com a utilização de meios tecnológicos inovadores, nomeadamente meios informáticos, num perfil de professor com categoria profissional mais baixa e por oposição ao uso de meios relacionais.
 - 2.4. O factor aceitação social liga-se com a menor categoria profissional que completa o perfil de utilização de métodos expositivos directos.

- 2.5. Os professores não profissionalizados apresentam um perfil com elevada valoração da aceitação social.
3. Os professores com um auto-conceito mais marcado pela impulsividade tendem a apresentar um perfil de não utilização de métodos relacionais.
 - 3.1. Tal perfil associa a impulsividade e a aceitação social.
4. O valor total do auto-conceito,
 - 4.1. Parece ser decisivo no perfil de utilização dos meios de exposição verbal directa (*quadro e exposição oral*).
 - 4.2. Aparece associado com as variáveis *idade, tempo de serviço e tempo de profissionalização*.
5. A Extroversão marca a definição de um perfil de utilização de meios verbais directos, estando fortemente associada às variáveis *falador e fazer apetecer* do auto conceito.
6. É possível definir um perfil específico ligado à utilização de meios informáticos diferenciado das variáveis do auto-conceito.
 - 6.1. Existe um perfil que liga mentira e meios informáticos que aponta para a existência de respostas de conformidade social, mais próximas da problemática da aceitação social e que inclui as variáveis *sexo e retroprojector*.

Conclusões

CONCLUSÕES

O professor é um sujeito em mudança, a necessitar de ser compreendido na multiplicidade dos processos internos e relacionais que o constituem. É também um sujeito em acção e, por isso, a expressar aquilo que é, pondo em cada acto o que o define enquanto indivíduo único e com uma história de vida particular.

A primeira grande tendência orientadora do presente trabalho, enraizada numa perspectiva psicodinâmica do desenvolvimento, aponta para que a forma como o sujeito escolhe e utiliza os meios e métodos pedagógicos tem a ver com aspectos internos da sua personalidade. Grande parte dos trabalhos psicanalíticos acerca da relação entre a Psicanálise e a Educação tem evidenciado a importância daquilo que o professor é no modo como age na promoção do adequado desenvolvimento das crianças.

A abordagem psicodinâmica da relação entre os dois domínios do saber superou a ideia de profilaxia das neuroses para realçar a importância da formação psicanalítica do professor. A ênfase deixou de ser colocada no ideal de uma educação psicanalítica que garantisse o bom e adequado desenvolvimento, para ser posta na atenção para com a pessoa do professor, um professor capaz de dispensar a justa medida de amor e conservar uma parte eficaz de autoridade (Freud, 1933). Conforme pudemos verificar no primeiro capítulo deste trabalho, grande quantidade de estudos psicanalíticos tem sido dedicada ao professor, a sua vida mental e a relação com os alunos. Segundo J.C. Filloux (1987)

hoje não se trata tanto de teorizar acerca da educação psicanalítica mas de tomar como objecto de estudo a personalidade do educador, perante si próprio e os seus alunos. Tal perspectiva leva-nos a realçar a importância e valor da relação interpessoal e das dimensões intra-psíquicas, e integra-se numa visão clínica e psicanalítica do campo educativo, essencial para a análise de tudo o que nele se passa, nomeadamente o que acontece no domínio das relações professor- aluno.

A segunda grande linha condutora do nosso trabalho conduz-nos à compreensão do valor dos meios e métodos pedagógicos como fenómenos transicionais no processo de desenvolvimento do próprio professor.

Como vimos no segundo capítulo, retomando o conceito de Winnicott (1951) podemos considerar que, do ponto de vista do funcionamento mental, os métodos e, mais concretamente, os meios pedagógicos, situam-se numa zona intermediária entre o mundo interno e o mundo externo, entre os objectos internos, incluindo os que derivam da própria formação, e a verdadeira relação educativa com as suas ansiedades e angústias. Podem ser considerados como a primeira possessão pedagógica do professor. Embora correspondam a objectos da realidade externa (os textos, os audiovisuais, etc.) estão ainda ao serviço do mundo interno e da sua segurança, tendo como função primordial o acalmar a angústia e a dor mental da relação. O professor cresce na relação e a aliança pedagógica (Wool, 1989) fornece o contexto transicional para o seu desenvolvimento.

O objectivo fundamental do nosso trabalho foi, assim, desenvolver uma visão clínica do desenvolvimento e acção do professor e tentar compreender o modo como os meios que utiliza se relacionam com a sua

personalidade.

Através do estudo empírico efectuado procurámos identificar as ligações entre os diferentes perfis de utilização dos meios e métodos pedagógicos e características da personalidade do professor no domínio do Auto-conceito, Extroversão e Neuroticismo. Começámos no entanto por estudar separadamente o ICAC - Inventário Clínico do Auto Conceito e o QMMP - Questionário sobre o Uso de Meios e Métodos Pedagógicos, por tal análise prometer enriquecer a apreciação conjunta de todas as variáveis.

Tendo construído e utilizado um questionário relativo ao uso de meios e métodos pedagógicos, a primeira grande constatação que podemos fazer, a partir da análise dos dados obtidos, é que é possível definir uma tipologia de utilização de meios pedagógicos que tem em conta não apenas a sua natureza técnica ou tecnológica, mas o seu significado relacional.

Um primeiro tipo de acção pedagógica assenta no contacto verbal e directo, dispensando ou secundarizando o recurso a outros meios didácticos. Ao expor oralmente os conteúdos que quer transmitir aos seus alunos, este professor usa preferencialmente o quadro como instrumento associado mas é o seu discurso que conduz e organiza a comunicação.

Um segundo conjunto de meios tem uma dimensão claramente relacional, não estando já centrado sobre o discurso oral do professor. A realização de trabalhos de grupo ou individuais, ou a utilização de textos e objectos que representam a realidade, assumem maior importância nas actividades de aprendizagem que continuam, no entanto, a ser dirigidas pelo professor, de modo eventualmente mais personalizado.

Um terceiro grande perfil é composto pela utilização dos meios tecnológicos que podem servir de suporte ao discurso do professor ou serem eles próprios transmissores de informação. Em qualquer caso, a tecnologia implicada leva à diminuição quantitativa da comunicação verbal directa por parte do professor. Neste grupo, constituído pelos diferentes meios de natureza audiovisual, é possível incluir a projecção de filmes, vídeos e diapositivos, o uso do retroprojector, material áudio e material informático.

O caso concreto dos meios informáticos apresenta, no nosso estudo, algumas particularidades que levam a que também possa ser considerado separadamente.

Ao relacionarmos as variáveis relativas aos meios e métodos com as variáveis etárias e de carreira, podemos ver que: o sexo parece não ser relevante para a diferenciação de perfis de utilização. Também a idade, por si só, não parece ser uma variável muito importante no nosso estudo, na sequência, aliás, da opção que fizemos, logo de início, de não formular quaisquer hipóteses específicas relacionadas com ela., Verificamos, no entanto, que os professores de categoria profissional mais baixa apresentam um perfil mais marcado pela exposição oral da matéria, enquanto aqueles que têm mais tempo como profissionalizados tendem a usar mais métodos relacionais.

Relativamente à extroversão (avaliada através do EPI) verificamos que parece decrescer tanto com a idade como com o tempo de serviço, se bem que, nos pontos mais extremos da nossa amostra, as pessoas mais novas e mais velhas, haja pequenas alterações nessa tendência. O neuroticismo, pelo contrário, parece aumentar com a idade e o tempo de serviço, sendo no entanto ligeiramente mais elevado na primeira classe

relativamente à segunda, aumentando continuamente nas classes subsequentes. Também em relação à escala de mentira avaliada pelo EPI verificamos flutuações, atingindo os seus valores mais elevados nos grupos extremos.

No que se refere à avaliação clínica do Auto-conceito total não se registam diferenças significativas quer relativamente à idade quer ao tempo de serviço.

As diferenças mais significativas referem-se aos diferentes perfis do Auto-conceito. Dois desses perfis diferenciam-se claramente correspondendo, no essencial, aos factores encontrados por Vaz-Serra (1986): a aceitação social e a auto-eficácia.

O factor aceitação social relaciona-se com a categoria profissional e com o tempo de serviço, o que é importante porquanto nos indica que os professores com categoria profissional mais baixa e menos tempo de serviço, nomeadamente os não profissionalizados, têm um perfil de Auto-conceito marcado essencialmente por este factor, isto é, pela imagem de si mesmos que recebem dos outros e pelo desejo de serem vistos como simpáticos e agradáveis e de serem aceites.

O perfil de auto-eficácia parece ser mais característico dos professores profissionalizados e com mais tempo de serviço e caracteriza-se pela forma como se consideram capazes de atingir, com sucesso, os seus objectivos.

O facto de não existirem diferenças significativas no valor global do Auto-conceito nos diferentes grupos etários ou profissionais, levou a que as nossas hipóteses iniciais, que tinham apenas em consideração os valores globais na avaliação clínica do auto-conceito, dessem lugar à necessidade de investigar como é que, mais do que o seu valor quantitativo

global, são os diferentes perfis factoriais que nos permitem obter informação mais relevante sobre a acção dos professores.

A forma como o professor organiza o seu auto-conceito, isto é, como olha para si mesmo e se avalia, é fundamental no modo como estrutura a sua comunicação.

A valorização daquilo que considera ser a forma como os outros o vêem define um perfil de auto-conceito marcado pela aceitação social. O perfil comunicacional destes professores assenta principalmente na exposição directa e oral da matéria e no uso do quadro, em oposição à utilização de métodos relacionais. Isto caracteriza especialmente os professores de categoria mais baixa e não profissionalizados.

Podemos considerar que estes professores ainda mantêm a sua comunicação na dependência do que pode ser a opinião dos alunos a seu respeito. Querem ser vistos como indivíduos simpáticos, agradáveis e bem aceites. A relação com os alunos não se distancia ainda deste desejo de ser aceite, revelando uma postura, muito fusional e não diferenciada.

É interessante verificar que, embora não usando, regra geral, métodos audiovisuais, nos tenha surgido neste grupo um perfil de utilização de meios informáticos. Talvez pudéssemos dizer que mesmo perante o questionário eles procuram responder bem, isto é, ser vistos como professores modernos, actualizados, bons professores, afinal. Estas respostas de conformidade social, com valores elevados na escala L (de mentira) estão mais presentes nos perfis com elevada aceitação social. Embora em menor escala, o mesmo sucede relativamente à utilização do retroprojector, também associado a valores elevados na escala de mentira, o que pode levar-nos a colocar algumas dúvidas acerca da verdadeira forma de utilização de tal meio.

Por outro lado, temos os professores com mais tempo de serviço e categoria profissional mais elevada que tendem a apresentar um auto-conceito mais marcado pelo factor auto-eficácia. Vêm-se a si próprios como não dependendo dos outros para alcançar os seus objectivos, podendo ser perseverantes e lutar para alcançar os resultados pretendidos.

Estes profissionais tendem a apresentar um perfil de utilização de métodos mais relacionais.

Podemos considerar que se relacionam com o aluno enquanto tal e procuram encontrar no contexto dessa relação a melhor forma de ensinar e aprender. Não está já em causa a sua imagem junto dos alunos, mas o próprio aluno, o outro, prevalecendo o uso de metodologias que passam pela própria relação. A realização de trabalhos, quer individuais quer de grupo, por exemplo, supõe, necessariamente, um determinado tipo de individualização da comunicação e de não evitamento da relação interpessoal.

Parecem ser professores que sabem o que querem alcançar e se vêm como persistentes e não dependentes da opinião dos alunos para a sua forma de agir. É de lembrar que é neste grupo de professores, com mais tempo de serviço, que os valores do auto-conceito são mais baixos e os de neuroticismo mais elevados. Tal indica-nos como a passagem à relação é acompanhada de sentimentos depressivos, abertura e frustração. Não é de estranhar que seja entre estes professores, relacionalmente implicados com os alunos, que se encontram os que emocionalmente mais sofrem e que mais estão sob a acção daquilo que vai acontecendo.

Encontramos, no entanto, um outro perfil neste grupo de profissionais que constroem o seu auto-conceito com base na valorização

da sua própria eficácia, no qual que os meios audiovisuais são preponderantemente utilizados. Podemos dizer que estes representam os que resistem às exigências relacionais, aqueles para quem os meios pedagógicos podem funcionar como mecanismos defensivos contra a angústia. O uso de meios audiovisuais surge como barreira à relação; agora já não pela dependência do outro mas pela anulação da relação, colocando-se em seu lugar a pretensa eficácia de uma forma de agir.

Se nos colocarmos no ponto de vista da dimensão genética do funcionamento mental (Harris & Meltzer, 1990), isto mostra-nos que, na entrada na profissão, há aspectos sensíveis do desenvolvimento da personalidade. De facto, numa fase inicial de carreira, os professores que têm ainda um baixo estatuto profissional e pouca experiência, se bem que apresentem um auto conceito elevado, organizam-no em torno da aceitação social.

Tal como refere a literatura, há aí mais indiferenciação. A idealização do ser professor (Machado, 1996) e de si mesmo, são determinantes. A relação educativa fica essencialmente dependente do bem estar fusional com os alunos. Mesmo o uso de métodos de exposição verbal, neste momento, tem a ver com a possibilidade de agir directamente sobre os alunos e de receber a sua resposta. O discurso é, também ele, mais fusional que relacional.

No entanto, os meios não correspondem a um saber ou uso estático. Há momentos significativos de transição para a realidade pedagógica, do mesmo modo que é inevitável começar pela fusão para passar para a diferenciação.

Deste ponto de vista, os meios e métodos pedagógicos têm significado diferente e são usados de modo diverso ao longo do processo

de desenvolvimento. Num primeiro momento, o seu uso depende da experiência de ser aluno e aluno-professor. É a fase da preocupação com os alunos (Fuller & Brown, 1975) embora não por eles, mas por si mesmo. Começamos por encontrar fusão com o outro, simbiose onipotência e não diferenciação, desejo de ser visto como simpático, agradável, etc..

Num segundo momento é preponderante a experiência estar só perante o outro. O crescimento exige separação, “resistência” que permita ao outro crescer, com integração profissional das experiências. Vimos que estes professores, com mais “resistência interna” mesmo com o custo de um auto-conceito mais baixo, valorizam especialmente a sua capacidade de resistir à adversidade da realidade. Aí a sua função educativa e relacional prevalece sobre o bem estar decorrente da aceitação. O bem estar é agora mais pessoal, interno e alicerçado na boa execução das suas funções. Do ponto de vista comunicacional estes professores estão agora aptos para a verdadeira relação educativa. Não dependem dos meios, mas usam-nos ao serviço da relação, mostrando privilegiar os procedimentos pedagógicos que envolvem uma relação diferenciada com os alunos.

Alguns, no entanto, não usam estes métodos ou uma diversidade metodológica adequada às diferentes situações, socorrendo-se dos meios, particularmente os audiovisuais, apontando para a impossibilidade de relação e a solidificação defensiva perante os alunos.

A nossa metodologia de recolha de dados não seguiu uma perspectiva longitudinal ou narrativa, mas seria interessante verificar de que modo os professores com uma perspectiva temporal do seu desenvolvimento diversificam os métodos (enfrentam a relação e o

desconhecido) enquanto os que não têm essa perspectiva temporal tendem à repetição, apatia ou cinismo (não maleabilidade, teimosia e ineficácia) uma vez que não podem conceber a sua própria mudança.

Olhando para os resultados obtidos de uma perspectiva estrutural, verificamos que, se aceitarmos a perspectiva de Eysenck, que situa a Extroversão no âmbito das disposições inatas, estes aspectos temperamentais da personalidade (mais falador etc.) ligam-se também com uma tendência para usar mais meios expositivos directos. No entanto há necessariamente transformação: o ser falador pode ter lugar no contexto dos métodos relacionais como no de métodos não relacionais e meramente expositivos.

Não é, por isso, claro que a extroversão e o neuroticismo sejam aspectos temperamentais que se reflectem directamente na prática profissional. Pelo contrário, os meios e métodos pedagógicos parecem estar ao serviço do professor na construção do *self*. Tal como afirmam Harris e Meltzer (1990) a estrutura adulta apenas se relaciona indirectamente com os estados fisiológicos. A relação adulta é estabelecida com os objectos internos, isto é, o uso de meios e métodos pedagógicos já não decorre linearmente dos aspectos temperamentais mas da construção internalizada do “bom professor”, mais resistente, mais eficaz (e não necessariamente mais simpático).

Estes objectos contêm aspectos internalizados, como bons objectos, das experiências de vida com os seus próprios professores e outras pessoas significativas. Os meios e métodos pedagógicos não são, no entanto, objectos internos. Podem corresponder a identificações com a parte idealizada do objecto interno: ser bom professor é fazer deste modo ou daquele, ou ser bom professor é quando gostam de nós.

Não decorrem também directamente da aprendizagem. Se assim fosse, por certo os professores mais novos estariam mais expostos, por exemplo, à exigência de diversidade metodológica ligada às técnicas de ensino, e no entanto, paradoxalmente, são os que usam mais os métodos “tradicionais” expositivos.

O processo de tornar-se professor passa pela dura realidade de aprender a partir da situação da sala de aula e representa um desafio à estrutura interna do professor. O professor dominado pela sua organização infantil é incapaz de aprender da experiência. Mantém-se na relação com a aceitação, não suporta a transformação de si mesmo, a desilusão e a separação. É por isso incapaz de usar os meios e métodos pedagógicos ao serviço da relação: ou não usa ou usa mecanicamente, isto é, fora do quadro relacional, ou seja, não pelos alunos mas, mais uma vez, para fazer como os bons professores.

Devemos colocar aqui a dimensão geográfica do funcionamento mental, a questão do onde. Como vimos, a questão central é aqui o reconhecimento do mundo interno do professor e do mundo interno do aluno (com a sua vida mental e experiências emocionais)

Ao defendermos que os meios e métodos pedagógicos podem ser entendidos como fenómenos transicionais, isso significa que estão presentes nesse processo de crescimento que vai da ilusão, da não diferenciação, do não reconhecimento do outro como objecto de relação, à verdadeira relação.

Os meios e métodos pedagógicos ajudam o professor a crescer quando o ajudam a caminhar para a individualidade, a especificidade como profissional e a criatividade no contexto da relação, dando-lhe a segurança necessária para arriscar a abandonar o "bom colo" do sentir-se

aceite.

Como fenómenos transicionais têm ainda outras funções: permitem a acalmia da dor mental, a modelação da ansiedade, podendo ser desinvestidos. Permitem ao professor desilusionar-se e organizar a comunicação pedagógica a partir da relação.

A ilusão pedagógica é poder ensinar (com ou sem alunos). A função transicional permite ao professor em desenvolvimento caminhar para a individualidade e para a relação, diferenciando-se face aos objectos (saberes, meios e alunos).

Coloca-se então a questão de como são usados os meios e métodos pedagógicos face à dor. Os meios e métodos pedagógicos permitem modelá-la enquanto são internalizadas novas qualidades que permitem a descoberta dos alunos e da relação.

Podem ser também mecanismos defensivos face ao neuroticismo, ao *acting-out* e aos mecanismos obsessivos, podendo assumir características maníacas ou confusionais.

De um ponto de vista económico, os meios pedagógicos, especialmente os audiovisuais, podem ser importantes (negativamente) no evitamento da posição depressiva. Vemos isso relativamente aos professores mais “auto-eficazes” (cujo perfil é marcado pelo auto-eficácia) que o podem ser de dois modos:

1- Pela relação: através do uso de métodos relacionais que permitem a passagem à posição depressiva. Os meios e métodos pedagógicos como forma de lidar com a dor mental

2- Pelo uso (massivo) de métodos audiovisuais. Com apelo à segurança e comodidade e pelo evitamento defensivo da relação, descarregando sobre os alunos as suas “competências”.

Neste caso, os meios sofrem assim uma espécie de *fetichização*, isto é, passam a ser tratados como se tivessem qualidades mágicas e humanas. De tal forma que o objecto/meio surge como um ser independente, com vida própria e entrando em relação com os outros objectos e o próprio homem (Young, 1998), desviando o professor da eficácia na relação para a eficácia na relação com o objecto/meio.

Isto corresponde ao que se conhece acerca da relação entre o baixo auto-conceito (e especialmente a baixa aceitação social) como precipitando a ansiedade em situações sociais (Vaz-Serra *et al*, 1986).

Por seu lado, a auto-eficácia relaciona-se com factores depressivos, perturbações emocionais e internalidade (*idem*).

O desenvolvimento do professor terá pois de caminhar no sentido do que Ekstein (1989a) designa de maturidade e capacidade para amar, sem o que o ensino será apenas o resultado da necessidade de ser amado e admirado. Ou da captação narcísica (J.C. Filloux, 1987) próxima da procura de aceitação social.

Aprender a ser professor é aprender por dentro e aprender a partir da experiência, por oposição ao aprender a fazer como viu fazer, como o outro fez ou como o outro quer.

O professor em desenvolvimento vai usando os métodos a partir da sua experiência relacional, na qual ele, os outros e os materiais estão claramente diferenciados. Nessa medida os bons métodos serão os que permitem ao professor exprimir o que é, sendo por isso transformados pela experiência, mas de forma segura e receptiva.

Os resultados da investigação comprovam a falta de fundamento da ideia que o curso magistral é um método ineficaz e que portanto deve ser abolido (Vaz, 1990). Pelo contrário, ele está ao serviço de diferentes

tipos de relação com os alunos, havendo, como em relação a todos os outros métodos, necessidade de procurar forma de aumentar a sua eficácia.

A justificação do método surge normalmente ligada ao desenvolvimento das teorias da aprendizagem. No entanto o método não pode ser eficaz apenas do ponto de vista do aprendizagem, mas também do ponto de vista do desenvolvimento. Daí a importância na noção de combinatória metodológica (Balcells & Martin, 1985) e da utilização vários métodos consoante os objectivos, características dos alunos, do professor e do assunto em questão, o que nos remete, uma vez mais, para a importância de uma visão clínica e desenvolvimentista dos personagens envolvidos.

A função docente é assim um projecto relacional (Ekstein & Motto, 1969) que integra a procura de identidade e equilíbrio pessoal, a motivação para ensinar (Huberman, 1989) e lida com desejos infantis e imaturidade.

O melhor professor é aquele que consegue integrar todas as formas de aprender e é capaz de as usar de acordo com a maneira como naquele momento vê a criança, ou grupo de crianças, com que trabalha (Ekstein, 1989b).

Os métodos pedagógicos não valem por si, têm de ser integrados numa estratégia educativa

De certa forma, poderíamos dizer que os meios e métodos pedagógicos são os “ursos de peluche” dos professores, que lhes dão a segurança necessária para explorar o mundo pedagógico real dos seus alunos e turmas e que podem ser largados e recuperados as vezes que

forem necessárias.

Aquilo que nos propusemos com este trabalho foi trabalhar sobre uma evidência: demonstrar aquilo que todos afirmam (que os meios são escolhidos de acordo com personalidade do professor) sem no entanto se perceber o porquê ou o como. A resposta a estas interrogações ultrapassa o interesse meramente académico, havendo um importante interesse prático em percebermos melhor como o professor organiza o seu desenvolvimento.

Tem sido feito ao longo dos últimos anos um grande investimento na formação dos professores. No entanto, cada vez há mais dúvidas acerca da qualidade dessa formação e evidências de cada vez maior mal estar profissional. A dissociação entre a formação científica, pedagógica, cultural pode ser causa importante, porquanto não nos tem permitido investigar o professor como um todo e tende a separar a formação do desenvolvimento.

Esta forma como temos encarado o desenvolvimento do professor tem implicações práticas tanto no domínio clínico como no pedagógico.

As implicações pedagógicas referem-se primeiramente ao campo da formação de professores. Fica claro que o professor tem de ser entendido na sua subjectividade e verdade relacional. Por isso a formação terá de ser, em primeiro lugar, dirigida para a relação, a subjectividade e a personalidade.

Não se nega, obviamente, a necessidade de uma formação metodológica de base. De facto, só o professor que sabe utilizar adequadamente os diferentes métodos e meios tem efectiva possibilidade

de escolher sem o constrangimento das suas limitações técnicas. Muito menos se contraria a necessidade de uma sólida formação científica, sem a qual nenhuma comunicação educacional pode ser organizada. No entanto, a constatação que a formação inicial pouco muda nas convicções dos professores, mostra que eles continuam a ser formados na idealização e na não-relação.

Uma formação que tenha em conta os processos internos de desenvolvimento do sujeito deve formar para a subjectividade. O professor corre o risco de ser o grande reprimido na sua condição de sujeito falante se a sua subjectividade é negada. Porque ela é precisamente a única via possível para a objectividade. Como sublinha Baillauqués (1990) a subjectividade entra no exercício da profissão.

Os programas formativos dos professores deverão ter em consideração os seus processos pessoais de desenvolvimento e a formação metodológica não pode ser um mero reforço dos mecanismos defensivos. É muitas vezes na fase final da formação inicial que os aspectos defensivos, impeditivos da relação, ganham relevo. À conta do rigor metodológico e do cumprimento de exigências académicas, o aluno-professor fica mais longe dos seus próprios alunos. Não é de estranhar que logo depois tudo isso desapareça e ele tenha de começar pelo início, pela captação simbiótica dos seus alunos. Trata-se então de pensar a formação como uma preparação para a interacção e a relação.

Outra questão que nos fica é que uma pedagogia do audiovisual, assim como a formação metodológica, não pode ser decalcada das teorias da aprendizagem mas tem a ver com as teorias da relação e do desenvolvimento. Não há métodos perfeitos para pessoas imperfeitas.

O alerta de Olson (1992) sobre a compatibilidade entre a educação

escolar e a tecnologia informática, por exemplo, faz-nos reflectir sobre como o aperfeiçoamento dos meios não liberta, de modo algum, o professor das suas responsabilidades educativas e relacionais básicas.

Podemos também tirar algumas implicações para o domínio clínico que têm igualmente a ver com os processos de desenvolvimento pessoal do professor.

Os fenómenos da saúde mental dos professores podem ter muito a ver com a inadequação entre a acção pedagógica e os recursos. O percurso que vai do mal-estar à satisfação é o mesmo que vai da não relação à relação (Blase, 1982). Claro que é a relação que, mais do que tudo, cansa, esgota, frustra; mas esses são condimentos do crescimento saudável.

Pelo contrário, as formas defensivas, eventualmente patológicas, contra o mal-estar docente, e são a redução da implicação a rotinização (Esteve, 1992) e a fuga para a idealização (Machado, 1996). Do ponto de vista da acção didáctica encontramos aqui os diferentes perfis que temos vindo a acentuar. A fuga para a idealização corresponde, afinal, à busca da aceitação por parte dos alunos (e, em certa medida, dos outros professores, dos pais e da escola em geral) mesmo quando ela é apenas representada e já não vivida. Em último caso, o professor fala de si e acredita por isso que é querido dos seus alunos e que é o professor ideal.

Por outro lado, a redução da implicação significa o abandono da utilização das práticas que assentam na relação com os alunos, podendo levar, por exemplo, ao uso mecânico e rotineiro de um suporte para o discurso, seja o retroprojector, a passagem de filmes, ou outro.

Seria importante, do ponto de vista da saúde mental e do bem estar emocional, que o professor desenvolvesse as suas competências de auto-

-compreensão e auto conhecimento. Para isso seria útil o desenvolvimento de estratégias clínicas de avaliação da relação que se centrassem sobre os casos concretos. A supervisão da relação do ponto de vista clínico, diga-se psicológico, seria importante (Franco & Machado, 1993).

Voltando aos resultados do nosso trabalho, devemos referir alguns aspectos relativos à validade dos resultados obtidos, dada a amostra e a metodologia utilizadas.

Em primeiro lugar, utilizámos um número limitado de dimensões da personalidade. Outras poderiam ser consideradas, bem como outros instrumentos para a sua avaliação. No entanto era, para nós, menos importante quais as dimensões em causa, do que a sua efectiva influência. Estudos posteriores poderão contribuir para o reconhecimento da importância de outras dimensões da personalidade.

Em segundo lugar devemos ter em conta que nos debruçámos sobre o que os professores pensam sobre si e como se descrevem a si próprios e ao que fazem. Estamos a lidar com representações e não com os comportamentos ou acção didáctica directamente observados.

Em terceiro lugar, os resultados descritos referem-se aos professores de uma disciplina concreta, com alunos de uma faixa etária específica. Da mesma maneira que outras dimensões da personalidade levariam a evidenciar outra organização dos resultados, é de prever que com outro conjunto de docentes, de disciplinas diferentes e com alunos de outra faixa etária, também assim acontecesse.

Em quarto lugar, não se incluem neste estudo outros elementos clínicos que poderão ser úteis, nomeadamente os que se referem à

satisfação profissional dos docentes ou às eventuais patologias.

Em quinto lugar, tendo sido usada uma metodologia exploratória, fica campo aberto para que cada uma das nossas conclusões possa gerar novos grupos de hipóteses a serem submetidas a avaliação.

Em sexto lugar, cremos que poderia ser interessante utilizar uma metodologia clínica longitudinal que permitisse não apenas identificar o significado transicional dos meios e métodos pedagógicos, mas também analisar mais detalhadamente o seu percurso evolutivo.

Para futuras investigações seria interessante considerar as mudanças metodológicas ao longo do tempo e a sua relação com os perfis (e as perturbações) de relação.

Será também útil verificar a acção pedagógica efectiva e não apenas a forma como os professores a descrevem. Até porque, como vimos a propósito dos meios informáticos, há respostas de conformidade social que podem tornar difícil a compreensão de certos perfis.

Outra área que permanece com bastante campo a ser investigado é a dos processos emocionais que acompanham o desenvolvimento, incluindo os aspectos inconscientes. Há, de igual modo, necessidade de mais investigação clínica sobre o impacto dos percursos profissionais sobre a saúde mental e o desenvolvimento dos professores (e outros profissionais).

Seria assim viável dar continuidade à ideia inicial de uma educação psicanalítica que já não teria a pretensão de ser uma educação profilática das neuroses, mas uma educação esclarecida sobre os processos relacionais envolvidos, contemplando as dimensões pessoais, internas, relacionais e inconscientes e apta a compreender tudo o que desses

pontos de vista acontece no campo educativo. Uma psicanálise da relação educativa (Filloux, 1989) em que o saber analítico permite explorar o campo pedagógico no sentido de produzir mais conhecimento e se assume como atitude de análise e investigação multidimensional deste campo.

Os meios e métodos são instrumentos, objectos, ao serviço do professor e só podem ser compreendidos à luz da forma como este os usa, dos seus valores, daquilo que o leva a agir e do sentido da sua acção. Os objectos estão ao serviço das pessoas, das suas intenções, valores e motivos, por isso, “if we can reconnect things with motives, uses and values, we can keep our eyes on the emotional resources and social consequences” (Young, 1998: 3).

A Psicologia clínica fala-nos essencialmente da dor mental. Dor inevitável no estar (só) perante o outro: o professor perante os seus alunos, solicitado a organizar o seu saber, comunicar com eles, conduzir as suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, aprender e crescer.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*, (2^a ed.). Issy-les Moulineaux: EAP
- ABRAHAM, A. (1984a). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- ABRAHAM, A. (1984b). Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. In J.M Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp.23-34). Madrid: Narcea.
- ADAMS, R. (1982). Teacher development: a look at changes in teacher perceptions and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, XXXIII (4), 40-43.
- AICHHORN, A. (1973). *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse: Privat (trabalho original publicado em 1925).
- AICHHORN, A. (1985). Les consultations pédagogiques. In M. Cifali e J. Moll (Ed.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.218-231), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1932,11/12, 445-488).
- ALTET, M.(1988). Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation a l'auto-analyse. *Les Sciences de l'Education*, 4-5, 65-94.
- ALTET, M.(1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?. *Revue Française de Pedagogie*, 107:123-139.
- ANZIEU, D.; BÉJARANO, A.; KAËS, R.; MISSEWARD, A. & PONTALIS (1978). *O Trabalho Psicanalítico nos Grupos*. Lisboa: Moraes Ed.

- APPLE, M. & JUNGCK, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: La enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, 291, 149-172.
- ASTOLFI, J.P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 5-18.
- BACELAR-NICOLAU, H. (1980). *Contribuições no estudo dos coeficientes de comparação em análise classificatória*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- BACELAR-NICOLAU, H. (1985). The affinity coefficient in cluster analysis - Methods of Operations Research. In Martin J. Bekmann *et al.* (ed.), Munchen: Verlag Anton Hain, vol. 53, 507-512.
- BACELAR-NICOLAU, H. (1987). On the distribution equivalence in cluster analysis - Pattern Recognition Theory and Applications. In P.A. Devijver & J. Kittler, (ed.), *NATO ASI Series F*, Springer Verlag, vol.30, 73-79.
- BACELAR-NICOLAU, H. (1988). Two probabilistic models for classification of variables in frequency tables - Classification and Related Methods. In H.H. Bock (ed.), North Holland, 181-189.
- BACELAR-NICOLAU, H.; DÓRIA, I. (1989). *O programa AFIN de classificação hierárquica ascendente - Notas e Comunicações*, CEAUL (INIC).
- BACELAR-NICOLAU, H. & FIGUEIRA, M.L. (1989). Análise exploratória da evolução do auto-conceito nos adolescentes através de modelos probabilísticos de classificação hierárquica, *Psiquiatria Clínica*, 10 (1), 43-48.
- BACELAR-NICOLAU, H.; NICOLAU, F.COSTA (1990). Analyse classificatoire de l'identité nationale chez les portugais. Une étude exploratoire fondée sur le coefficient d'affinité. *Mathématiques, Informatique et Sciences Humaines*, 28eme année, 109, 55-64.

BACELAR-NICOLAU, H. & NICOLAU, F. (1993). Estatística e Análise de dados multivariada: passado e futuro. *Actas do Congresso Anual da Sociedade Portuguesa de Estatística* (pp.521-530), Lisboa.

BACELAR-NICOLAU, H.; NICOLAU, F.COSTA (1994a). Exploratory and confirmatory discrete multivariate analysis in a probabilistic approach for studying the regional distribution of AIDS in Angola - New Approaches in Classification and Data Analysis. *In* E.Diday, Y. Lechevallier, M. Shader (ed.), Springer-Verlag, 610-618.

BACELAR-NICOLAU, H.; NICOLAU, F.COSTA (1994b). Hierarchical clustering probabilistic models and robustness. *Actes des XXVI Journées de Statistique ASU*, Neuchatel: Suiça, 96-99.

BACELAR-NICOLAU, H.; NICOLAU, F.COSTA (1997). Classification of Variables VS Classification of Subjects: a Probabilistic Approach for Binary Data. Invited Paper Meeting on Classification of Variables VS Classification of Subjects (Organizer: H.Bacelar-Nicolau). *Proceedings of the 51st Session of the International Statistical Institute (ISI)*. Istambul, Turquia, 349-351.

BACELAR-NICOLAU, H.; NICOLAU, F.COSTA; DIAS, O.; RAMOS, L. (1998). LEASP97: An Improvement in Teaching and Analizing New Mrthodology on Probabilistic Clustering Models - In Topic 7: "The Role of Technology in the Teaching of Statistics". *Proceedings of the Fifth International Conference on Teaching of Statistics (ICOTS-5)*, Singapore, 863-869.

BAIETTO, M.C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris: PUF.

BAIETTO, M.C. (1983). Clinique et formation. *Education Permanente*, 65, 125-137

BAILLAUQUÉS, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris: PUF.

BAIRRÃO, J. (1991). Tendências actuais em Psicologia Educacional, *Psicologia*, VIII, 1, 5-9.

- BALCELLS, J.P. & MARTIN, J.L. (1985). Os métodos no ensino universitário. Lisboa: Livros Horizonte.
- BALDWIN, B.; SLATON, E.; HEAD, M. & BURNS (1990). *Personality factors and elementary and secondary pre-service teachers*. Comunicação apresentada no Anual Meeting of Mid-South Education Association, New Orleans, L.A.
- BALINT, A. (1985). Les fondements de notre système éducatif. In M.Cifali e J. Moll (Ed.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.237-241). Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1937, 2, 98-101).
- BARBOSA, M. (1990). Freud, uma concepção agónica da educação. *Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo XLVI (2), 251-267.
- BARROS, J.; NETO, F. & BARROS, A. (1992). Autopercepção da criatividade nos professores e outras variáveis de personalidade. *Jornal de Psicologia*, 10 (2), 9-14.
- BASCH, M.F. (1989). The teacher, the transference and development. In K.Field et al. (Eds.), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (pp.771-788), Madison: International Universities Press.
- BEAUDICHON, J.; LEGROS, S. & VANDROMME, L. (1989). La prise en charge du contrôle de la communication à visée instrumentale: aspects interpersonnelles et intrapersonnelles. *Enfance*, 42 (1-2), 57-66.
- BEHN-ESCHENBURG, G. (1985). Pour une autre formation des éducateurs. In M. Cifali e J.Moll (Eds.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp. 210-217), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1934, 1/2, 26-32).
- BELTRÁN, J. (1993). Algunas ideas maestras en torno a un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje, In F.Vicente (Ed.), *Psicología de la Educación y del desarrollo* (pp.35-46), Badajoz: Psicoex.

- BENZ, C.; BRADLEY, L.; DERMAN, M.K. & FLOWERS, M.A. (1992). Personal teaching efficacy: developmental relationships in education. *The Journal of Educational Research*, 85 (5), 274-285.
- BERGÈS, J.; BALBO, G. (1996). *L'enfant et la Psychanalyse - Nouvelles perspectives*. Paris: Masson
- BERNFELD, S. (1925/1975). *Sisyphé ou les limites de la education*. Paris: Payot.
- BERNFELD, S. (1985). De l'education sexuelle. In M. Cifali e J. Moll (Ed.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.74-80), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1927, 7/9, 195-199).
- BERNSTEIN, H.E. (1989) The courage to try - Self-esteem and learning. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 143-158). Madison: International Universities Press.
- BERRYBERRY, D. & REED, M. (1994). Temperament and the self organization of personality. *Development and Psychopathology*, 6, 653-676.
- BETTELHEIM (1973) Psychanalyse et education. In R.Barande et al. (Ed.) , *Education et Psychanalyse* (pp.11-29), Paris: Hachette.
- BIGEAULT, H. & TERRIER, G. (1978). *L'illusion psychanalytique en éducation*. Paris: PUF.
- BION, W.R. (1965). *Transformations, change from learning to growth*. Londres: W.H. Medical Books.
- BIRRAUX, A. (1980). *La Psychiatrie face à l'école*. Paris: Casterman.
- BITTER, G. & YOHE, R. (1989). Preparing teachers for the information age. *Educational Technology*, XXIX (3), 22-25.
- BLANCO NIETO, L. & MELLADO JIMÉNEZ, V. (Coord.). (1995). *La Formation del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

- BLASE, J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- BLATT, S.J. & BLASS, R.B. (1992). Relatedness and self-defenition: two primary dimensions in personality development, psychopathology and psychotherapy. In J.Barron, M. Eagle, & Wolitzky (Ed.), *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington: APA.
- BORNSTEIN-WINDHOLZ, S. (1985). Malentendus dans la pédagogie psychanalytique. In M. Cifali & J. Moll (Eds.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.45-55), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1937, 2, 81-90).
- BORRALHO, A. (1995). Formação de professores de Matemática e resolução de problemas. In L.Blanco Nieto & V.Mellado Jiménez (Eds.). *La Formation del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- BOWLBY, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. S.Paulo: Martins Fontes.
- BOWLBY, J. (1990). *Formação e Rompimento dos laços afectivos*. S.Paulo: Martins Fontes.
- BROSSARD, M. (1989). Espace discursif et activités cognitives: un apport de la théorie vygotkienne. *Enfance*, 42 (1-2), 49-56.
- BRU, M. (1992). Variabilité et variété didactiques: une nouvelle approche des conduites d'enseignement. *Les Sciences de l'Education*, 1-2, 11-26.
- BRUCHON-SCHWEITZER, M. (1994). Les problèmes d'évaluation de la personnalité aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23 (1), 35-57.
- BULLOCK, W. & GILLILAND, K. (1993). Eysenck's arousal theory of introversion-extroversion: a converging investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (1), 113-123.

- BULLOUGH, R.V. & BAUGHMAN, K. (1993). Continuity and change in teacher development: first year teacher after five years. *Journal of Teacher Education*, 44,2, 86-95.
- BULLOUGH, R.V.; KOWLES, J.G. & CROW, N.A. (1992). *Emerging as a Teacher*. New York: Routledge.
- BURLINGHAM, D. (1985). Les problèmes de l'éducateur psychanalytique. In M. Cifali & J. Moll (Eds.). *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.185-190), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1937,2, 90-97).
- BUTEFISH, W. (1990). Science teacher's perceptions of their interactive decisions. *Journal of Educational Research*, 84 (2), 107-114.
- BUXBAUM, E. (1985). Élèves en difficulté. In M. Cifali & J. Moll (Eds.). *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.104-110), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1930,11/12, 461-466).
- CABERO ALMENARA, J. & SALAS GARCIA, M. (1990). Estilos Cognitivos y Investigacion en Medios de Enseñanza. *Campo Abierto*, 7, 26-39.
- CANÁRIO, R. (1993) - O Professor e a produção de inovações. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 97-122.
- CANAVARRO, J.M. & SOUSA, M.C. (1988). Teorias de tipo da personalidade - passado, presente ou futuro ?. *Revista Universitária de Psicologia*, 1,1; 36-40.
- CARDOSO, R.M.; VERÍSSIMO, R.F.B.; PAIS, A.B. & MOURA, L. (1986). O Inventário Clínico de Auto-Conceito de Vaz Serra e o diferenciador semântico de Osgood - dois instrumentos de medida do Auto-conceito em correlação, *Psiquiatria Clínica*, 7, 4 , 273-284.
- CARITA, A. (1993). O professor e a sua representação do aluno. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 41-96.

- CHANDRA, P. (1987). How teachers view their teaching and the use of teaching resources. *British Journal of Educational Technology*, 2 (18), 102-111.
- CHILAND, C. (1983). La problématique de l'échec scolaire. *Confrontations Psychiatriques*, 23, 9-26.
- CIFALI, M. (1982) *Freud Pedagogue*. Paris: Inter Editions.
- CIFALI, M. & MOLL, J. (Eds.) (1985). *Pédagogie et Psychanalyse*. Paris: Dunod.
- CLAQUIN, M. & GOLGBERG, J. (1990). Images de soi dans la fonction enseignant. *Recherche et formation*, 8, 92-98.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). Teacher's thought processes. In M. Wittrock, (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296), N.York: MacMillan.
- COHLER, B. (1989). Psychoanalysis and Education: motive, meaning and self. In K. Field, B. Cohen & G. Wood (Eds.) *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (pp.11-83), Madison: International Universities Press.
- COHLER, B., ROBERT, M. & GALATZER-LEVY, R.M. (1992) Psychoanalysis, Psychology and the self. In J.W. Barron, M. Eagle & D. Wolitzky (Eds.), *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington: APA.
- CORREA, J. (1990). De Freud a Piaget - Algumas considerações acerca da noção de subjectividade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42 (3), 58-65.
- CORTESÃO, E.L. (1990). Narciso e relações de objecto - os trabalhos de H. Kohut e a investigação das relações de objecto. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 8, 31-42.
- COZZARELLI, L. & SILIN, M. (1989). The effects of narcissistic transferences on teaching-learning process. In K.Field, B. Cohler e G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 809-920) Madison: International Universities Press.

- DE PABLOS-PONS, J. & CABERO-ALMENARA, J. (1990). El video en el aula : I
- El video como instrumento de conocimiento y evaluation. *Revista de Educacion*, 1, 351-370.
- DIAS, C.A. (1983). *Espaço e relação terapêutica*, Coimbra: Coimbra Editora.
- DIAS, C.A. (1988). *Para uma psicanálise da relação*. Porto: Afrontamento.
- DIAS, C.A. (1995a). *Ascensão e queda dos toxicoterapeutas ou a democracia da mentira*. Lisboa: Fenda.
- DIAS, C.A. (1995b). *Avenida de Ceuta nº1*, Lisboa; Relógio D'Agua.
- DICHANZ, H. & HASEBRINK, V. (1991). La investigacion del comportamiento medial de los maestros - paradigmas e interpretaciones ejemplificados con el caso de la television educativa. *Educacion*, 46, 69-79.
- DIENER, E.; SMITH, H. & FUJITA, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (1), 130-141.
- DOVAL SALGADO, L.; SANTOS REGO, M.A.; JORGE BARREIRO, F.J. & CRESPO ABELLEIRA (1993). Estilos docentes y discentes: consideraciones pedagógicas a la luz de la neurociencia. *Revista Española de Pedagogia*, 195, 311-323.
- DUPONT, P. & OSSANDON, M. (1986). Radioscopie du développement de la personne de l'enseignant. *Education - Tribune Libre*, 203, 3-13.
- EKSTEIN (1989a). From learning to love to love of learning. In K.Field, B. Cohler e G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 85-90). Madison: International Universities Press.
- EKSTEIN (1989b). From the love of learning to the love of teaching. In K.Field, B. Cohler e G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 91-97). Madison: International Universities Press.

- EKSTEIN, R & MOTTO, R (1969). *From learning for love to love of learning*. New York: Brunner/Mazel.
- ELSON, M. (1989). The teacher as learner, the learner as teacher In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 789-807). Madison: International Universities Press.
- ESTEVE, J.M. (1984a). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1984b). Études sur la personnalité des enseignants. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp. 125-130), Paris: ESF.
- ESTEVE, J.M. (1992). *O Mal Estar Docente*. Lisboa: Escher.
- ESTEVE, J.M. & GARCIA CARRASCO, J. (1992). *Estado actual de la investigación sobre la personalidad del docente. Representaciones sociales sobre la función docente y sugerencias de planificación estructural*, Conferência apresentada no VII Congresso Internacional AIRPE, Salamanca.
- EYSENCK, H.J. & EYSENCK, S.B.G. (1971). *Manuel - Inventaire de Personnalité d'Eysenck (EPI)*. Paris: Ed. Centre de Psychologie Appliquée.
- EYSENCK, H.J. & EYSENCK, M.W. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum.
- FABRE, M. (1992). Psychanalyse de la raison didactique et professionnalisation des enseignants: un programme de recherches. *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2, 131-154.
- FARIA, H.; FERRO, A.; LOPES, H. & MARIANO, P. (1989). Investigação sobre o Inventário de Personalidade de Eysenk - forma B. *Revista Universitária de Psicologia*, 1,1, 22-26.
- FARIA, M.C. (1991). Métodos de avaliação no domínio afectivo. *Ler Educação*, 6, 141-152.

- FARIA, M.C. (1993). *Comunicação individual e comunicação social (a sua relação com o auto conceito, temperamento apoio social e êxito)*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- FEDERN (1985). Le concept d'"inhibition intellectuelle" dans la théorie psychanalytique. In M.Cifali & J. Moll (Eds.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.111-129), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1930,11/12, 393-408).
- FERENCZI, S. (1908/1981). Psicoanálisis y Pedagogía. *Obras Completas*, I (pp.53-58). Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- FERENCZI, S. (1909/1981). Sobre las Psiconeurosis. *Obras Completas*, I (pp. 59-76). Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- FERENCZI, S. (1913/1981). Importancia del Psiconálisis en la justicia y en la sociedad. *Obras Completas*, II (pp.19-29). Madrid: Espasa-Calpe, S.A..
- FERENCZI, S. (1914/1981). Psicoanálisis del crimen. *Obras Completas*, II (pp. 211-213). Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- FERENCZI, S. (1918/1981). Consulta médica. *Obras Completas*, II (pp.401-407). Madrid: Espasa-Calpe, S.A..
- FERNANDES, D. (1995). A perspectiva biográfica e a formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de 4 casos. In L. Blanco Nieto & V. Mellado Jiménez, (Coord.), *La Formation del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*, Badajoz: Universidad de Extremadura.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. & STIEHL, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 293-306.

- FERREIRA-ALVES, J. & OLIVEIRA, C. (1996). Em defesa de uma educação para o professor. In L. Almeida et al. (Eds), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 247-250), Universidade do Minho.
- FESSLER, R. (1985). A model of teacher professional growth and development. In P. Burke & R. Heideman (Eds.) *Career-long teacher education*, (pp.181-193). Illinois: Charles C. Thomas Pub..
- FIELD, K. (1989a). Some reflections on the teacher-student dialogue: A Psychoanalytic approach. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 851-926). Madison: International Universities Press.
- FIELD, K.(1989b). A Psychoanalytic contribution to education: The Teacher education program of the Institute for Psychanalysis in Chicago. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 966-977). Madison: International Universities Press.
- FIELD, K.; COHLER, B. & WOOL, G. (Eds.) (1989). *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. Madison: International Universities Press.
- FIELDING, M.; GALL, M. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. Relatório não publicado.
- FIERRO, A. (1991). El ciclo del malestar docente. *Revista de Education*, 294, 235-243.
- FILLOUX, J. (1974). *Du contract pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris: Dunod.
- FILLOUX, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 87, 59-75.
- FILLOUX, J.C. (1985). Preface. In M.Cifali & J. Moll (Eds.), *Pédagogie et Psychanalyse*, Paris: Dunod

- FILLOUX, J.C. (1987). *Psychanalyse et Pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.
- FONTANA, D. (1986). *Teaching and personality*. Londres: Blackwell Pub.
- FRANCO, V. (1990). *Formação Psicoterapêutica e o ensino da Psicologia, Actas do I Seminário A componente de Psicologia na Formação de Professores*, Évora: Universidade de Évora.
- FRANCO, V. (1991). *Programas de Formação Psicoterapêutica dos Psicólogos*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- FRANCO, V. & MACHADO, C. (1993). *Intervenção psicológica na formação de estagiários - Experiência de supervisão em grupo. Actas do 3º e 4º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos* (pp. 179-188), Évora: Universidade de Évora.
- FREEDMAN, I. (1992). *Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. The Journal of Educational Research*, 86 (1), 28-36.
- FREUD, ANNA (1956/1974). *Psicanálise para Pedagogos*. Lisboa: Moraes Ed..
- FREUD, E. & MENG, H. (ORG.) (1998) *Cartas entre Freud e Pfister- 1909-1939*. Viçosa: Ultimato.
- FREUD, S. (1905). *Three Essays on the theory of sexuality. Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Londres: Hogarth Press, 1955 (abreviado S.E.)
- FREUD, S. (1908). "Civilized" sexual morality and modern nervous illness. *S.E., IX*, 185-202.
- FREUD, S. (1909a). *Analysis of a phobia in a five-year-old boy, S.E., X*, 5-149.
- FREUD, S. (1909b). *Five lectures on Psycho-analysis. S.E., XI*, 145-148.

- FREUD, S. (1911). Formulation on the two principles of mental functioning. *S.E.*, *XII*, 224-235.
- FREUD, S. (1913a). Introduction to Pfeister's "The Psycho-analytic Method", *S.E.*, *XII*, 329-331.
- FREUD, S. (1913b). The claims of Psycho-analysis to scientific interest. *S.E.*, *XIII*, 197-226.
- FREUD, S. (1914). Some reflections on schoolboy psychology. *S.E.*, *XIII*, 241-244.
- FREUD, S. (1916). Introductory Lectures on Psycho-Analysis. *S.E.*, *XV*, 209-241.
- FREUD, S. (1926). The question of lay-analysis, *S.E.*, *XX*, 215-249.
- FREUD, S. (1927). The future of an illusion, *S.E.*, *XXI*, 47-68.
- FREUD, S. (1930). Civilization and its discontents, *S.E.*, *XXI*, 97-141
- FREUD, S. (1933). New introductory lectures on Psycho-analysis, *S.E.*, *XXII*, 67-199.
- FREUD, S. (1967). *Correspondance 1873-1939* (org. Ernest Freud). Paris: Gallimard.
- FROMM-REICHMANN, F. (1985). Vivre pleinement ses pulsions. In M. Cifali & J. Moll (Eds.), *Pédagogie et Psychanalyse* (pp.40-44). Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1930, 1, 38-40).
- FULLER, F. & BROWN, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.). *Teacher education. The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- FURSTENAU, P. (1972). Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution. In *Pédagogie: education ou mise en condition*. Paris: Maspero.
- GAGE & NEEDELS, (1989). Process-product research on teaching: a review of criticism. *The elementary School Journal*, 89 (3), 253-299.

- GALLEGO-ARRUFAT, M.J. (1994). Aportaciones conceptuales y estrategias para promover la reflexión del professor sobre la práctica con medios didácticos. *Revista Española de Pedagogía*, 197, 115-139.
- GARCIA CARRASCO, J. & VILLA SANCHEZ (1984). Líneas dominantes de investigación en el análisis de la función docente. In J.M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 89-106), Madrid: Narcea.
- GARCIA CARRASCO, J. (1993). Acción pedagógica y acción comunicativa, reflexiones a partir de textos de J. Habermas. *Revista de Educación*, 302, 129-164.
- GENTILE, J.R. (1994). Inaction research: a superior and cheaper alternative for educational researchers. *Educational Researcher*, 22 (5), 30-32.
- GETZELS J.W. & JACKSON, P.W. (1963)- The teacher's personality and characteristics. In N.C. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- GIEBELHAUS, C. (1994). The mechanical third ear device: a student teaching supervision alternative. *Journal of Teacher Education*, 45(5), 365-373.
- GIL, J. J. (1991). A utilização do video na sala de aula. *Educação e Tecnologia*, VIII, 75-79.
- GILLET, P. (1987). *Pour une Pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.
- GOLSE, B. (1985). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris: Masson.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GRANTHAM, C. & LEGAY, K. (1991). Enseigner, act thérapeutique ?. *Cahiers Pédagogiques*, 281, 42-43.

- GUSKEY, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1, 63-69.
- GUTKIN, T. & REYNOLDS (1990). *The handbook of School Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- HAMELINE, D. (1971a). *Du savoir et des hommes- contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris: Gauthier-Villars Ed.
- HAMELINE, D. (1971b). Les risques du métier - psychanalyse de l'enseignement, *Attention, écoles* (pp. 243-265), Paris: Fleurus.
- HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- HANNOUN, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris: ESF.
- HANSEN, D. (1993). The moral importance of the teacher's style. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (5), 397-421.
- HARRINGTON, H. (1995). Fostering reasoned decisions: case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11, 3, 203-214.
- HARRIS, M. & MELTZER, D. (1990). *Familia y Comunidad - Modelo Harris-Meltzer*. Buenos Aires: Spatia Editorial.
- HEAT, A.C.; CLONINGER, C. & MARTIN, M.G. (1994). Testing a model for the genetic structure of personality: a comparison of the personality systems of Cloninger and Eysenck. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (4), 762-775.
- HÉRAUD, L. (1984). El enseñante en dificultades: métodos de investigación y perspectivas psicoterapéuticas. In J.M Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto*, Madrid: Narcea Ed.

- HÉRAUD, L. (1992) *L'enseignant et sa neurose: répétition et résistances aux changements*. Conferência apresentada no VII Congresso Internacional AIRPE, Salamanca.
- HÉRAUD, L.; LABARTE, S. & AMIEL, R. (1983) Exploration médico-psychologique du vécu professionnel de l'enseignant. *Annales Médico-Psychologiques*, 141 (21), 169-194.
- HERMANN, I. (1985). De l'obéissance. In M.Cifali & J. Moll (Ed.), *Pédagogie et Psychanalyse* (pp.29-39), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1934, 9/10, 296-305).
- HOLY, M. & MCLOUGHLIN (1989). *Perspectives on Teacher Development*. N. York: Falmer Press.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants - Évolution et Bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. & SCHAPIRA, A.-L. (1984). Cicle de vie et enseignement. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp. 36-43), Paris: E.S.F.
- IMBERT, F. (1992). *Vers une Clinique du Pédagogique. Un Itinéraire en Sciences de l'Education*. Paris: Ed. Matrice.
- JACKSON (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhard & Vinston.
- JOCILES CALLEJA, A. (1995). Los recursos en la formación de profesores. In L. Blanco Nieto & V. Mellado Jiménez (coord.), *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*, Badajoz: Universidad de Extremadura.

- JOHNSTON, K. (1991). High school science teacher's conceptualisations of teaching and learning: theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 14 (1), 65-78.
- KAËS, R ; ANZIEU *et al.* (1973). *Fantasme et formation*. Paris: Dunod.
- KAËS, R ; ANZIEU *et al.* (1976). *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod.
- KAYE, B. & ROGERS, I. (1973). *Pédagogie de Groupe*. Paris: Dunod.
- KELCHTERMANS, G. & VANDENBERGUE, R. (1994). Teacher's professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.
- KLEIN, M. (1975). *The writings of Melanie Klein*. London: Hogart.
- KOURILSKY, M.; ESFANDIARI, M. & WITTRUCK, M. (1996). Generative teaching and personality characteristics of student teachers. *Teaching and Teachers Education*, 12 (4), 355-363.
- KRATHWOHL, D. *et al.* (1971). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I, Affective Domain*. N.York: DavidMckay Comp.
- KRATOCHWILL, T. (1986). *Advances in School Psychology*. N. Jersey: Erlbaum Ass. Publishers
- KREMER-HAYON, L.(1991). Teacher professional development - the elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14 (1), 79-85.
- KUENDIG, W. (1985) Une pratique pédagogique dans le secondaire: Aperçus psychanalytiques. *In* M. Cifali & J. Moll (Ed.), *Pédagogie et Psychanalyse*, (162-184), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1927, 3, 69-82).

- KYRIACOU, C. & WILKINS, M. (1993). The impact of the National Curriculum on teaching methods at a secondary school. *Educational Research*, 35 (3), 270-276.
- LEBART, L. & SALEM, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles*. Paris: Dunod.
- LEBOVICI, S. & SOULÉ, M. (1970). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris: PUF.
- L'ECUYER, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: PUF.
- LEICHTMAN, M. (1990). Developmental Psychology and Psychoanalysis: the context for a revolution in Psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38 (4), 915-950.
- LERMAN, I.C. (1973). *Etude distributionnelle de statistiques de proximité entre structures finies de même type; application à la classification automatique*. Paris: Cahiers du BURO.
- LERMAN, I.C. (1981). *Classification et Analyse Ordinale des Données*. Dunod, Paris.
- LOBO ANTUNES, J.; BACELAR-NICOLAU, H. (1992). A entrevista no processo de admissão a Faculdade de Medicina de Lisboa. Correlação com outros parâmetros de avaliação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Médica*, vol 3, 3, 88-97.
- LOISEAU, L. (1988). La représentation de soi et de l'autre dans des relations de formation. *Bulletin de Psychologie*, XLI, 384, 321-326.
- LOPES, I. (1991). *A imagem na comunicação pedagógica: estudo exploratório numa população do ensino secundário*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

- LOPEZ-ARENAS, J.M. & CABERO-ALMENARA, J. (1990). El video en el aula : II - El video como mediador del aprendizaje, *Revista de Educacion*, 292: 351361-376.
- MACHADO, A.B. (1990). As novas tecnologias da informação no ensino básico do ano 2000 - alguns cenários possíveis. *Análise Psicológica*, 1 (VIII); 7-11.
- MACHADO, C. (1996). *Tornar-se professor - da idealização à realidade*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- MACHADO, C. & FRANCO, V. (1994). A promoção do desenvolvimento pessoal. *A Psicologia na Formação Contínua - Actas do 5º Seminário A componente de Psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*, (pp. 175-188), Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- MALPIQUE, M. (1993). O écran como objecto transitivo na relação educador-criança, hoje. *Cadernos de Educadores de Infância*, 28, 22-27.
- MANNONI, O. (1970). Psychanalyse et enseignement. *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education*, 5 (3), 206-219.
- MARCELO GARCIA, C. (1995). Investigación sobre formación del profesorado: el conocimiento sobre aprender a enseñar. In L. Blanco Nieto & V. Mellado Jiménez (Coord.), *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- MARCELO GRICIA, C. (1996). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARKUS, H. & WURF, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- MARTINEZ SANCHEZ, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. In J.M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 183-201), Madrid: Narcea Ed..

- MARTINEZ-ABASCAL, M.A. & BORNAS, X. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 563-579.
- MARTIN-MOLERO, F. (1991). *El método: Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Dykinson.
- MATUSITA, K. (1955). Decision rules based on distance for problems of fit, two samples and estimation. *Ann. Math. Stat.*, 26, 631-640.
- MAUCO, G. (1968). *Psicanálise e educação*. Lisboa: Moraes Editores
- MCDERMOTT, P.; GORMLEY, K.; ROTHENBERG, J. & HAMMER, J. (1995) The influence of classroom practice experiences on student teacher's thoughts about teaching. *Journal of Teacher Education*, 46 (3), 184-191.
- MCDONALD, M. (1971). Teaching the beginner - "baptism by fire". *The Psychoanalytic Quarterly*, XL (4), 618-645.
- MCFARLAND, H. (1977). *Teoría Psicológica e Práctica Educacional*. S.Paulo: Ed. Globo.
- MCFATTER, R. (1994). Interactions in predicting mood from extraversion and neuroticism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (3), 570-578.
- MCQUILLAN, P. (1994). Computers and pedagogy: the invisible presence. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (6), 631-653.
- MEDINA RIVILLA, A. (1982). Elaboración de un modelo didáctico: base para la realización eficiente de la tarea docente. *Revista Española de Pedagogía*, 115, 75-103.
- MÉLICH, J.C. & MARTÍNEZ, M. (1991). Instrucción, educación y encuentro comunicativo en el aula. *Educación*, 18, 53-62.

- MELLADO JIMÉNEZ, V. (1995). Concepciones de los profesores de ciencias en formación y práctica del aula. In L. Blanco Nieto & V. Mellado Jiménez (Coord.), *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- MELTZER, D. (1971). *O Processo Psicanalítico - da criança ao adulto*. Lisboa: Imago Ed.
- MENG, H. (1985). Plaidoyer pour une pédagogie de la sexualité. In M. Cifali & J. Moll (Ed.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.67-73), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1932, 1, 5-12).
- MILLER, L. & OLSON, J. (1994). Putting the computer in its place: A study of teaching with technology. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (2). 121-141.
- MILLOT, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio Janeiro: Zahar Ed.
- MISCHEL, W. & SHODA, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102 (2), 246-268.
- MODERNO (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didático*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MOKREJS, E. (1989). Psicanálise e Educação - Júlio Pires Porto e a pedagogia eugénica na década de 30 no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação de S. Paulo*, 15 (1), 5-15.
- MOREIRA, J. (1993). Desenvolvimento profissional dos professores: aceções, concepções e implicações. *Actas do 3º e 4º Seminários A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros agentes educativos* (pp. 47-61.), Évora: Universidade de Évora.
- MOSCONI, N. (1986). De l'application de la Psychanalyse à la education. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 73-79.

- MOYNE, A. (1986). La vie emotionnelle de l'enseignant et son role. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne* (pp. 27-35), Paris: E.S.F..
- MUNBY, H. & RUSSEL, T. (1989). Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (1), 71-80.
- MUÑOZ RUATA, J. & MONTERO VIEJO, L. (1989). El MMPI en una muestra de profesores. Estudio diferencial con el promedio español. *Revista Española de Pedagogia.*, 182, 145-163.
- MYERS, B.; KENNEDY, J. & CRUICKSHANK, D. (1979). Relationship of teacher personality variables to teacher perceived problems. *Journal of teacher education*, XXX, 6, 33-40.
- MYROW, D.L. (1978). Personal development: the missing link in teacher evolution. *Journal of Teacher Education*, XXXIX (5), 49-52.
- NETO, A.M. (1992). *Pedagogia Terapêutica*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- NICAISE, M. & BARNES, D. (1996). The union of technology, constructivism ad teacher education. *Journal of Teacher Education*, 47 (3), 205-212.
- NICOLAU, F.COSTA (1983). Cluster analysis and distribution function - *Methods of Operations Research*, 45, 431-433.
- NICOLAU, F.COSTA; BACELAR-NICOLAU, H. (1982). Nouvelles Méthodes d'agrégation basées sur la fonction de repartition. *Coll Séminaires INRIA 1981, Classif. Automatique / Percept. Ordinateur*, Rocquencourt, 45-60.
- NICOLAU, F.COSTA; BACELAR-NICOLAU, H. (1998): Some Trends in the Classification of Variables. In Hayashi, Oshumi, Yajima, Tanaka, Bock, Baba (Ed.) *Data Science, Classification and Related Methods*. Springer, 89-98.

- NOVAC, D. & KNOWLESS, J.G. (1991). Beginning elementary teacher's use of computers in classroom instruction. *Action in Teacher Education*, XIII, 2, 43-51.
- NÓVOA, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA, J.B. (1992). Contributo da Psicanálise para o sucesso escolar e para a formação de professores. *Actas do II Seminário A Componente de Psicologia na formação de professores e outros agentes educativos* (pp. 75-83), Évora: Universidade de Évora.
- OLSON, J. (1981). Teachers influence in the classroom: a context for understanding curriculum changes. *Instructional Science*, 10, 259-275.
- OLSON, J. (1989). Surviving innovation: reflection on the pitfalls of practice, *Journal of Curriculum Studies*, 21 (6), 503-508.
- OLSON, J. (1992). Trojan horse or teacher's pet ? Computers and teacher's influence. *International Journal of Educational Research*, 17, 77-84.
- PACHECO, J.A. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PAJAK, E. (1986). Psychoanalysis, teaching and supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1 (2), 122-131.
- PAJAK, E. (1990). Dimensions of Supervision, *Educational Leadership*, 48 (1), 78-81.
- PAJAK, E.; BLASE, J. (1982). Teaching, the loss of innocence and the psychological development of a professional self. *Educational Horizons*, 60 (2), 65-72.
- PAJAK, E.; BLASE, J. (1989). The impact of teacher's personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283-310.

- PARREIRA, L.; BACELAR-NICOLAU, H.; LOBO ANTUNES, J. ET AL. (1994): Inquérito pedagógico aos alunos da Faculdade de Medicina de Lisboa: Estrutura e conteúdo do curriculum e actividade docente. *Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Médica*, vol 5, 3, 148-160.
- PEPI, D. & SCHEURMAN, G. (1996). The emperor's new computer: a critical look at our appetite for computer technology. *Journal of Teacher Education*, 47, 229-236.
- PERAYA, D. (1984). Pédagogie de l'audio-visuel - Mythes et tendances actuelles. *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, tomo 46 (185-186), 19-32.
- PEREIRA, F. (1991a). Psicanálise e Educação. *Análise Psicológica*, IX (3-4), 329 - 335.
- PEREIRA, F. (1991b). Psicologia Educacional: perspectivas para um futuro. *Psicologia*, VIII, 1, 17-23.
- PEREIRA, J. C. (1989). Reflexões sobre tecnologia educativa e formação de professores. *Revista Inovação*, 2, 2, 157-160.
- PÉREZ DE LARA, N. (1992). Psicoanálisis y educación. *Cuadernos de Pedagogia*, 204, 26-32.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Ed. D. Quixote.
- PERSON, R. (1994). *Entre deux guerres mondiales. La psychanalyse en Europe et aux États-Unis*. Les Cahiers de Science et Vie.
- PFISTER, O. (1954). *El Psicoanálisis y la Educación*. Buenos Aires: Ed. Losada. (trabalho original publicado em 1921).
- PFISTER, O. (1985). Le conseiller pédagogique. In M. Cifali & J. Moll (Ed.) *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.232-236), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1927, 10, 287-291).

- PHELAN, A. & MCLAUGHLIN, H.J. (1995). Educational discourses, the nature of the child and the practice of new teachers. *Journal of Teacher Education*, 46 (3), 165-174.
- PHELAN, A.; MCEWAN, H. & PATEMAN, N. (1996). Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 335-353.
- PHILLIPS S. (1977). Psychoanalysis and Childhood education: A historical review. *Paedagogica Historica*, 17 (2), 378-385.
- PICKLE, J. (1985). Toward teacher maturity. *Journal of Teaching Education*, 36 (4), 55-59.
- PIERS, G. & PIERS, M. (1989). Modes of learning and analytic Process. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp.199-207), Madison: International Universities Press.
- PINE, F. (1989). Motivation, Personality Organization and the four Psychologies of Psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 37 (1), 31-62.
- PINHO, L. (1991). Comunicação afectiva e relacional professor-aluno; a empatia na relação educativa escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (3), 83-97.
- PONS, E. (1981). Freud et l'experience transicionnelle. A propos de la creation de l'appareil psychique. *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 350, 526-532.
- PONTE, J.P. (1995). Saberes profissionais, renovação curricular e prática lectiva. In L. Blanco Nieto & V. Mellado Jiménez (coord.), *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- PORLÁN ARIZA, R. (1993). La didáctica de las Ciencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 25-33.

- POSTIC, M. (1976). Techniques de groupe et formation permanente des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 35, 15-23.
- POSTIC, M. (1979). *La Relation Éducative*. Paris: PUF.
- POSTIC, M. (1998). Evolution des buts et des méthodes d'observation et évaluation en formation d'enseignants. *Les Sciences de l'Éducation*, 4-5, 9-32.
- PRAIA, J. (1989). A formação de professores de ciências e a didáctica específica: uma perspectiva de mudança das concepções de ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 141-146.
- RALPH, E.G. (1994). Helping beginning teachers improve via contextual supervision. *Journal of Teacher Education*, 45 (5), 354-363.
- REDL (1933/1985). L'enseignant face à l'angoisse des examens. In M. Cifali & J. Moll (Ed.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.130-144), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1933,10/12, 378-400).
- REICH, W. (1926/1985). Les parents comme éducateurs. In M. Cifali & J. Moll (Ed.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.16-29), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1926, 3, 65-74).
- RELVAS, A.P. (1984). Uma revisão da teoria psicológica e psicodinâmica sobre o objecto transicional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, tomo XVIII, 89-114.
- RELVAS, A.P. (1985). O objecto transicional - contribuição para o seu estudo numa perspectiva psico-social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, tomo XIX, 75-99.
- ROGERS, C. (1984). L'éducation, une activité personnelle. In A. Abraham (Ed.), *L'enseignant est une personne*. Paris: E.S.F..
- ROLDÁN, N.N. (1992). *Las escenas temidas del profesor (una aproximación psicodramática)*. Comunicação apresentada ao VII Congresso AIRPE, Salamanca.

- ROLLAND, J-P. (1988). Relations entre attitudes pedagogiques et attitudes sociales, valeurs et dimensions de personnalité. *Les Sciences de l'Education*, 4-5, 151-168.
- ROSE, G. (1986). *Understanding the interaction between teachers and computers*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Toronto, Toronto.
- ROSS, J.; COUSINS, J.; GADALLA, T. (1996). Within teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teachers Education*, 12(4), 385-400.
- RUITER, C. & VAN IJZENDOORN, M. (1993). Attachment and cognition. *International Journal of Educational Research*, 19, 521-600.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G. & OSBORN, E. (1990). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge.
- SÁNCHEZ - MANZANO, E. (1990). Imaginación creativa y personalidad: estudio experimental sobre las relaciones de la creatividad y la introversión-extroversión. *Revista Complutense de Educacion*, 1(1), 121-135.
- SANTOS, J. (1982). *Ensaio sobre Educação I – A criança quem é ?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, J. (1983). *Ensaio sobre Educação II – O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, J. (1990). A família e o insucesso escolar. Psicopatologia da organização familiar e dificuldades na iniciação à aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 9, 5-18.
- SCHEPELER, E. (1993). Jean Piaget's experiences on the couch: some clues to a mystery. *International Journal of Psycho-Analysis*, 74 (2), 225-273.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHRAMM (1971). *Psicologia profunda para educadores*. Barcelona: Ed. Herder.

- SCHWABER, E.A. (1995). Towards a definition of the term and concept of interaction. *International Journal of Psycho-Analysis*, 76, 557-564.
- SECADAS (1982). Factores de personalidad y rendimiento escolar. *Revista Española de Pedagogia*, 37, 77-86.
- SHULMAN (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a Contemporary Perspective. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching (3ª ed.)* (pp. 3-36), N.York: MacMillan.
- SILVA, M.H.& MENDES, M.T. (1996). Textos e contextos: contributo para novas práticas na formação inicial de professores. In L. Almeida *et al* (Eds.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 107-112), Braga: Universidade do Minho.
- SIMÕES, M.F. (1991). *Auto conceito: que interesse para a Psicologia Educacional?*. Provas de Aptidão Científica e Pedagógica, não publicadas, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- SMIRNOFF, V.N. (1979). De Vienne à Paris - sur les origines d'une Psychanalyse "à la française". *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 20, 25-33.
- SOODAK, L.& PODEL, D. (1996). Teacher efficacy: toward the understanding of a multifaceted construct, *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 401-411.
- SPITZ, R.; COBLINER, W.G. (1965). *The first year of life. A Psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.
- STENHOUSE, L. (1987). El professor como tema de investigación y desarrollo. *Revista Educación*, 277, 43-52.
- STERBA, E. (1985). Problèmes éducatifs et difficultés d'apprentissage. In M. Cifali & J. Moll (Eds.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.145-157), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1936, 3, 141-201).

- STROMNES, A. & SOVICK, N. (Ed.). (1987). *Teachers Thinking*. Trondheim: Tapir Publishers.
- TAVARES, M.C. (1988). L'analyse des comportements non verbaux des enseignants: son introduction dans la formation des enseignants. *Les Sciences de l'Education*, 4-5, 135-151.
- TERRAL, H. (1994). La Psychopédagogie: une discipline vagabonde. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 109-121.
- TERRIER, G & BIGEAULT, H. (1975). *Une école pour Œdipe - Psychanalyse et Pratique Pédagogique*. Toulouse: Privat.
- THODE, M.L.; MORÁN, F. & BANDERAS, A. (1992). Fuentes de malestar entre el profesorado de E.G.B. *Revista Española de Pedagogia*, 193, 543-561.
- TRINDADE, A.R. (1988). Inovação e novas tecnologias da informação. *Revista Inovação*, 1,1, 25-28.
- TRINDADE, V. (1990). O paradigma psicológico e a prática pedagógica: o relato de uma experiência. *Actas do 5º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora.
- TYSON, P.; TYSON, R. (1993). *Teorias Psicanalíticas do desenvolvimento - uma integração*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VALENTE, M.O.; SANTO, M.E. & RAINHO, M.A. (1992). Competências comunicacionais do professor e o pensamento reflexivo dos alunos. *Revista de Educação*, 11(2), 65-71.
- VÁSQUEZ, A.; OURY, F. (1975). *Hacia una Pedagogia del siglo XX*. Barcelona: Ed. Siglo XXI.

- VAZ SERRA, A; PONCIANO, E. & FREITAS, J. (1980). Resultados da aplicação do Eysenck Personality Inventory a uma amostra da população portuguesa. *Psiquiatria Clínica*. 1(2), 127-132.
- VAZ, M.P. (1990). Algumas reflexões em torno da validade do curso magistral. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 267-287.
- VAZ-SERRA, A. (1986a). A importância clínica do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 17-66.
- VAZ-SERRA, A. (1986b). O Inventário Clínico do Auto Conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 67-84.
- VAZ-SERRA, A. (1988). Atribuição e Auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- VAZ-SERRA, A. (1992). O interesse clínico das escalas de avaliação de auto-conceito e de coping. *Revista de Psicologia Militar*, 1-17.
- VAZ-SERRA, A.; ANTUNES, R.& FIRMINO, H. (1986). Relação entre auto-conceito e expectativas. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 85-90.
- VAZ-SERRA, A. & FIRMINO, H. (1986). O auto-conceito nos doentes com perturbações emocionais. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 91-96.
- VAZ-SERRA, A; FIRMINO, H. & MATOS, A.P. (1987a). Influência das relações pais-filhos no auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 8 (3), 137-141.
- VAZ-SERRA, A; FIRMINO, H. & MATOS, A.P. (1987b). Auto-conceito e Locus de Controlo, *Psiquiatria Clínica*, 8 (3), 143-146.
- VAZ-SERRA, A.; GONÇALVES, S. & FIRMINO, H. (1986). Auto-conceito e ansiedade social, *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 103-108
- VAZ-SERRA, A.; MARQUES, J.; MARQUES, A.P.; SILVA, C.; POCINHO, F. & RODRIGUES, M.J. (1985). Dimensões da personalidade e fantasias sexuais, *Psiquiatria Clínica*, 6 (4), 205-210.

- VAZ-SERRA, A.; MATOS, A.P. & GONÇALVES, S. (1986). Auto-conceito e sintomas depressivos na população em geral. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 97-101.
- VAZ-SERRA, A.; RAMALHEIRA, A.C. & FIRMINO, H. (1988). Estratégias de coping e auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 317-322.
- VICENTE CASTRO, F. & CALDERA, M.I. (1993). Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Professor. *Actas do 3º e 4º Seminários A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros agentes educativos* (pp. 69-82), Évora: Universidade de Évora.
- VIKEN, R.; ROSE, R.; KAPRIO J. & KOSKENVUO, M. (1994). A Developmental genetic analysis of adult personality extroversion and neuroticism from 18 to 50 years of age. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (4), 722-730.
- VILLA, A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidade de Granada.
- WANG, M.; HAERTEL, G. & WALBERG, H. (1990). What influences learning ? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84 (1), 30-34.
- WATSON, D.; CLARK, L.A.; MCINTYRE, C.W. & HAMAKER, S. (1992). Affect, personality and social activity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 1011-1025.
- WINITZKY, N; & KAUCHAK, D. (1995). Learning to teach: Knowledge development in classroom management. *Teacher and Teaching Education*, 3, 215-227.
- WINNICOTT, D.W. (1990). *O Gesto espontâneo*. S.Paulo: Martins Fontes.

- WINNICOTT, D.W. (1980). *De la Pédiatrie a la Psychanalyse*. Paris: Payot. (título original em inglês publicado em 1951).
- WOLF, E. (1989). The Psychoanalytic Self Psychologist Looks at Learning. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 377-393). Madison: International Universities Press.
- WOOL, G.(1989). Relational aspects of learning: the learning alliance. In K.Field, B. Cohler & G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. (pp. 747-770). Madison: International Universities Press.
- YILDIRIM, A. (1994). Teacher's theoretical orientations toward teaching thinking. *The Journal of Educational Research*, 88 (1), 28-36.
- YOUNG, R.M. (1988). *Transational phenomena: Production and consumption*. <http://www.shef.ac.uk/~psyc./staff/rmyoung/papers/paoer274.html>. -Out. 1998.
- ZABALZA, (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del professor. Los auto-informes, In P. Marcelo (Ed.), *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores* (pp. 9-41). Sevilla: SPUS.
- ZULLIGER (1928). La psychanalyse et les écoles nouvelles, *Revue française de Psychanalyse*, 1, 12-15.
- ZULLIGER (1930). *La psichanalyse à l'école*. Paris: Flammarion. (Primeira edição publicada em 1921).
- ZULLIGER (1985). Une manque dans la pédagogie psychanalytique. In M. Cifali & J. Moll (Eds.), *Pedagogie et Psychanalyse* (pp.192-206), Paris: Dunod. (Reimpressão de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 1936, 6, 338-359).

ANEXOS

Anexo 1

Material enviado aos Professores



Évora, 22 de Novembro de 1996

Exmo (a). Sr(a)
Presidente do Conselho Directivo

No âmbito de um trabalho de investigação que estamos a realizar, gostaríamos de ter um conjunto de informações sobre a forma como os professores vivem a sua prática profissional.

Tendo essa a escola sido seleccionada para integrar a nossa amostra, solicitamos a colaboração a V.Exa. na recolha dos dados de que necessitamos e que se referem aos professores profissionalizados do 11º Grupo B.

Assim, solicitamos que:

1- Faça chegar aos professores que leccionam a disciplina de **Ciências da Natureza** um dos envelopes anexos que contém o questionário para recolha dos dados pretendidos.

2- Após o seu preenchimento, os questionários devem ser novamente colocados dentro do envelope (que será fechado para garantir a necessária confidencialidade) e recolhidos pelo Conselho Directivo.

3- Após a recolha de todos os questionários, pedimos que sejam colocados dentro do envelope, já franquiado, que junto enviamos e que nos deve ser remetido.

Na eventualidade de os questionários não serem suficientes para todos os professores da disciplina, poderão ser fotocopiados ou apenas distribuídos aos docentes mais antigos da escola. Qualquer informação adicional pode ser obtida através do endereço indicado ou do telefone 066-26467.

Desde já agradecemos a atenção de V.Exa. certos do máximo empenhamento na distribuição e recolha das materiais enviados,

Com os melhores cumprimentos,

Vítor Franco
Departamento de Pedagogia e Educação
Universidade de Évora
Apartado 94
7001 Évora



QUESTIONÁRIO

Todas as informações prestadas através do preenchimento deste questionário são inteiramente **confidenciais** e destinam-se a um trabalho de investigação a realizar na Universidade de Évora.

Pedimos-lhe que leia atentamente as instruções referentes a cada um dos inquéritos.

Por favor, não deixe de responder a qualquer das questões que são colocadas.

A resposta a todo o questionário levará cerca de 10 minutos. Depois de responder, coloque o questionário de novo no envelope, feche-o e entregue-o no Conselho Directivo que fará o favor de no-lo remeter.

Desde já muito obrigado pela disponibilidade.

1. Sexo:

1. Masculino
2. Feminino

2. Idade

1. < 25anos
2. 25-34 anos
3. 35-44 anos
4. 45-54 anos
5. => 55 anos

3. Categoria Profissional

1. Profissionalizado do Quadro de nomeação definitiva.
2. Profissionalizado do Quadro de Nomeação Provisória
3. Profissionalizado com Contrato
4. Não profissionalizado

4. Tempo total de serviço docente

1. menos de 5 anos
2. 5-9 anos
3. 10-14 anos
4. 15-19 anos
5. 20-24 anos
6. => 25 anos

5. Tempo de serviço docente como Professor Profissionalizado

1. menos de 5 anos
2. 5-9 anos
3. 10-14 anos
4. 15-19 anos
5. 20-24 anos
6. => 25 anos

6. Disciplinas que lecciona actualmente

1. Ciências Naturais
2. Ciências da Terra e da Vida
3. Técnicas Laboratoriais de Biologia
4. Técnicas Laboratoriais de Geologia
5. Biologia
6. Geologia

INQUÉRITO SOBRE USO DE MEIOS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Este primeiro inquérito refere-se à forma como habitualmente realiza as suas aulas de Ciências Naturais.

Não tenha em conta a sua leccionação das disciplinas de Ciências da Terra e da Vida, Biologia, Geologia ou Técnicas Laboratoriais. Procure responder o mais fielmente possível à forma como actualmente desempenha a sua actividade como professor e o que faz na suas aulas. Procure não ter em conta a sua acção passada ou aquilo que acha deveria ser mais correcto ou desejável.

Assinale a quadricula correspondente ao uso que faz de cada tipo de método, meio ou recurso tendo em conta o tempo total da sua actividade docente, escolhendo uma das seguintes alternativas:

- Nunca uso
- Uso pouco
- Uso moderadamente
- Uso muito
- Uso sempre

	Nunca uso	Uso Pouco	Uso Moderadamente	Uso Muito	Uso Sempre
1. Imagens com movimento (Video, Filmes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Projecção de Imagens Fixas (Slides, Fotos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Retroprojector e Transparências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quadro e imagens não projectadas (Quadro negro, mapas, gráficos, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Material Audio (Gravador de cassetes, Compact Disco etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Material Informático (Computador, Impressora, Equip. Multimédia, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Modelos e Amostras (Modelo do corpo humano, Material de campo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Leitura de Textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Trabalhos de Grupo na aula (Trabalhos teóricos ou experimentais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Realização de fichas e trabalhos individuais (Fichas, relatórios, protocolos experimentais, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Exposição Oral da Matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E.P.I.- Forma A

Instruções

Estão aqui algumas perguntas sobre a maneira como reage, sente actua. Á frente de cada pergunta existe um espaço para a resposta "SIM" ou "NÃO".

Tente decidir se "SIM" ou "NÃO" representam a sua maneira habitual de agir ou sentir; então desenhe uma cruz no quadrado da coluna "SIM" ou "NÃO". Responda depressa e não fique a pensar muito sobre a mesma pergunta; desejamos a sua primeira impressão e não o resultado de um longo juízo sobre o assunto. A resposta a todo o questionário não deverá tomar-lhe mais do que alguns minutos. Assegure-se de que não saltou nenhuma pergunta. Comece o questionário, responda depressa e a todas as perguntas. Não há nem perguntas certas nem erradas, pois isto não é um teste de inteligência ou aptidões, mas sim uma medida da maneira como reage.

	Sim	Não
1. Anseia, frequentemente, por excitação ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Precisa, com frequência, de pessoas amigas compreensivas para lhe levantarem o ânimo ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. É, normalmente, uma pessoa "descontraída" ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Custa-lhe muito receber um "não" como resposta ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pensa bem antes de fazer qualquer coisa ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Se disser que fará qualquer coisa, cumpre sempre a promessa, por mais inconveniente que lhe seja fazê-lo ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O seu estado de humor varia com frequência ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Geralmente, faz e diz as coisas rapidamente, sem pensar ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sente-se, às vezes, infeliz, sem motivo para isso ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Seria capaz de fazer fosse o que fosse, por uma questão de desafio ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sente-se subitamente envergonhado(a) quando quer falar com um (uma) desconhecido(a) atraente ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. De vez em quando, perde a cabeça e zanga-se ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Age, muitas vezes, sob o impulso do momento ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Preocupa-se, frequentemente, com coisas que não devia ter feito ou dito ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Geralmente prefere ler a encontrar-se com pessoas ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ofende-se com bastante facilidade ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Gosta muito de sair ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tem, ocasionalmente, pensamentos e ideias de que não gostaria que os outros conhecessem ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sente-se, às vezes, cheio de energia e, outras vezes muito apático ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Prefere ter poucos mas bons amigos ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Costuma "sonhar acordado" ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Quando as pessoas berram consigo, também lhes berra ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. É, frequentemente, perturbado por sentimentos de culpa ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Os seus hábitos são todos bons e desejáveis ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 25. Consegue distrair-se e divertir-se numa festa animada ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Considera-se uma pessoa tensa ou "nervosa" ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Os outros consideram-no uma pessoa com muita vivacidade ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Depois de ter feito algo importante, sente, com frequência, que poderia ter feito melhor ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Fica a maior parte do tempo calado quando está com outras pessoas ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Às vezes é bisbilhoteiro ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Costuma ter tantas ideias na cabeça que não consegue dormir ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Se há alguma coisa que pretende saber, prefere procurar num livro a conversar com alguém sobre o assunto ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Costuma ter palpitações ou sentir o coração a bater muito ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Gosta do tipo de trabalho que exige muita atenção ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Costuma ter crises em que sente o corpo a tremer ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Declararia sempre tudo na alfândega, mesmo que soubesse que nunca o descobririam ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Detesta estar com um grupo em que se pregam partidas uns aos outros ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Considera-se uma pessoa irritável ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Gosta de fazer coisas em que precisa de actuar depressa ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Costuma preocupar-se com coisas desagradáveis que poderiam acontecer ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Considera-se uma pessoa lenta e sem pressa na sua vida quotidiana ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Já alguma vez chegou atrasado a um encontro ou ao trabalho ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Costuma ter muitos pesadelos ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Gosta tanto de conversar com pessoas que nunca perde uma oportunidade de falar com um desconhecido ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Costuma sentir-se perturbado com dores ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Sentir-se-ia muito infeliz se não pudesse contactar com muita gente a maior parte do tempo ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Considera-se uma pessoa nervosa ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. De todas as pessoas que conhece, há algumas de que, declaradamente, não gosta ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Considera que tem confiança em si próprio ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. Sente-se facilmente ofendido(a) quando as pessoas descobrem uma falta em si ou no seu trabalho ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Acha realmente difícil conseguir divertir-se numa festa animada ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Costuma sentir-se perturbado(a) por sentimentos de inferioridade ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. Consegue facilmente dar vida a uma festa enfadonha ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Por vezes fala sobre assuntos de que nada conhece ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Costuma preocupar-se com a sua saúde ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Costuma pregar partidas aos outros ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Costuma sofrer de insónias ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

I.C.A.C.

Instruções

Todas as pessoas têm uma ideia de como são. A seguir estão expostos diversos atributos, capazes de descreverem como uma pessoa é. Leia cuidadosamente cada questão e responda verdadeira, espontânea e rapidamente a cada uma delas. Ao dar a resposta considere, sobretudo, a *sua maneira de ser habitual* e não o seu estado de espírito de momento. Coloque a cruz (X) no quadrado que pensa que se lhe aplica de forma mais característica.

	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo Modera- damente	Concordo Muito	Concordo Muitís- simo
1. Sei que sou uma pessoa simpática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Costumo ser franco a exprimir as minhas opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenho por hábito desistir das minhas tarefas quando encontro dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. No contacto com os outros costumo ser um indivíduo falador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumo ser rápido na execução das tarefas que tenho para fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Considero-me tolerante para com as outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sou capaz de assumir uma responsabilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. De modo geral tenho por hábito enfrentar e resolver os meus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sou uma pessoa usualmente bem aceite pelos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quando tenho uma ideia que me parece válida gosto de a pôr em prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tenho por hábito ser persistente na resolução das minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Não sei porquê a maioria das pessoas embirra comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Quando me interrogam sobre questões importantes conto sempre a verdade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Considero-me competente naquilo que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sou uma pessoa que gosto muito de fazer o que me apetece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A minha maneira de ser leva-me a sentir-me na vida com um razoável bem estar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Considero-me uma pessoa agradável no contacto com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Quando tenho um problema que me aflige não o consigo resolver sem o auxílio dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Gosto sempre de me sair bem das coisas que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Encontro sempre energia para vencer as minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2

Distribuição Geográfica da Amostra

Amostra por Distritos

Distrito	escolas	prof.	sel.	%	amostra	% total	% sel	A.Prof	%	88/89	poss	
1 Aveiro	33	269	6	18,18%	5	15,15%	83,33%	25	9,29%	71,1	191	13,07%
2 Beja	15	101	3	20,00%	3	20,00%	100,00%	7	6,93%	41,8	42	16,58%
3 Braga	30	331	5	16,67%	3	10,00%	60,00%	22	6,65%	74,6	247	8,91%
4 Bragança	14	110	3	21,43%	2	14,29%	66,67%	7	6,36%	49,3	54	12,91%
5 Castelo Branco	16	84	5	31,25%	5	31,25%	100,00%	24	28,57%	80,3	67	35,58%
6 Coimbra	25	253	5	20,00%	3	12,00%	60,00%	14	5,53%	70,2	178	7,88%
7 Évora	11	117	2	18,18%	1	9,09%	50,00%	1	0,85%	48,8	57	1,75%
8 Faro	20	191	4	20,00%	2	10,00%	50,00%	10	5,24%	69,4	133	7,54%
9 Guarda	15	100	3	20,00%	3	20,00%	100,00%	10	10,00%	62,7	63	15,95%
10 Leiria	24	198	4	16,67%	3	12,50%	75,00%	17	8,59%	76,4	151	11,24%
11 Lisboa	97	1040	17	17,53%	9	9,28%	52,94%	48	4,62%	69,9	727	6,60%
12 Portalegre	8	88	2	25,00%	1	12,50%	50,00%	6	6,82%	48,8	43	13,97%
13 Porto	59	684	10	16,95%	7	11,86%	70,00%	26	3,80%	74,6	510	5,10%
14 Santarém	25	240	4	16,00%	3	12,00%	75,00%	11	4,58%	54,8	132	8,36%
15 Setúbal	45	483	8	17,78%	6	13,33%	75,00%	21	4,35%	56,6	273	7,68%
16 Viana do Castelo	16	116	3	18,75%	1	6,25%	33,33%	3	2,59%	73,1	85	3,54%
17 Vila Real	18	137	3	16,67%	2	11,11%	66,67%	6	4,38%	49,1	67	8,92%
18 Viseu	25	191	8	32,00%	6	24,00%	75,00%	26	13,61%	72,7	139	18,72%
TOTAL	496	4733	95	19,15%	65	13,10%	68,42%	284	6,00%	66,9	3159	8,99%

Anexo 3

**Análise Factorial de Correspondências do ICAC
(20 variáveis)**

Anexo 3

Análise Factorial de Correspondências do ICAC (20 variáveis)

SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES
FREQUENCES ACTIVES
20 VARIABLES

6 .	AC1	(CONTINUE)
7 .	AC2	(CONTINUE)
8 .	AC3	(CONTINUE)
9 .	AC4	(CONTINUE)
10 .	AC5	(CONTINUE)
11 .	AC6	(CONTINUE)
12 .	AC7	(CONTINUE)
13 .	AC8	(CONTINUE)
14 .	AC9	(CONTINUE)
15 .	AC10	(CONTINUE)
16 .	AC11	(CONTINUE)
17 .	AC12	(CONTINUE)
18 .	AC13	(CONTINUE)
19 .	AC14	(CONTINUE)
20 .	AC15	(CONTINUE)
21 .	AC16	(CONTINUE)
22 .	AC17	(CONTINUE)
23 .	AC18	(CONTINUE)
24 .	AC19	(CONTINUE)
25 .	AC20	(CONTINUE)

FREQUENCES ILLUSTRATIVES
29 VARIABLES

1 .	SEXO	(CONTINUE)
2 .	IDADE	(CONTINUE)
3 .	CATEG	(CONTINUE)
4 .	TSERV	(CONTINUE)
5 .	TPROF	(CONTINUE)
26 .	ACD1	(CONTINUE)
27 .	ACD2	(CONTINUE)
28 .	ACD3	(CONTINUE)
29 .	ACD4	(CONTINUE)
30 .	ACD5	(CONTINUE)
31 .	ACD6	(CONTINUE)
32 .	ACD7	(CONTINUE)
33 .	ACD8	(CONTINUE)
34 .	ACD9	(CONTINUE)
35 .	ACD10	(CONTINUE)
36 .	ACD11	(CONTINUE)
37 .	ACD12	(CONTINUE)
38 .	ACD13	(CONTINUE)
39 .	ACD14	(CONTINUE)
40 .	ACD15	(CONTINUE)
41 .	ACD16	(CONTINUE)
42 .	ACD17	(CONTINUE)
43 .	ACD18	(CONTINUE)
44 .	ACD19	(CONTINUE)
45 .	ACD20	(CONTINUE)
46 .	ACTOT	(CONTINUE)
47 .	EXTROV	(CONTINUE)
48 .	NEUROT	(CONTINUE)
49 .	MENT	(CONTINUE)

INDIVIDUS

	NOMBRE	POIDS
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 20455.000
ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 20455.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

INDIVIDUS

	NOMBRE	POIDS
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 20455.000
SELECTION APRES AJUSTEMENT		
ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 20455.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0330

SOMME DES VALEURS PROPRES 0.0330

HISTOGRAMME DES 19 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.0052	15.82	15.82
2	0.0039	11.75	27.57
3	0.0033	10.06	37.63
4	0.0028	8.49	46.12
5	0.0024	7.36	53.47
6	0.0020	6.13	59.61
7	0.0016	4.96	64.56
8	0.0016	4.71	69.27
9	0.0015	4.43	73.70
10	0.0013	3.95	77.65
11	0.0012	3.59	81.24
12	0.0011	3.22	84.46
13	0.0009	2.87	87.34
14	0.0009	2.67	90.01
15	0.0008	2.54	92.55
16	0.0007	2.19	94.74
17	0.0007	2.06	96.80
18	0.0005	1.66	98.47
19	0.0005	1.54	100.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 5

FREQUENCES ACTIVES

FREQUENCES				COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN	LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C6	- AC1	4.45	0.03	0.05	0.02	-0.09	-0.02	-0.03	2.5	0.3	12.0	0.4	1.4	0.10	0.01	0.30	0.01	0.03
C7	- AC2	5.27	0.02	-0.01	-0.02	0.03	0.01	-0.06	0.1	0.4	1.5	0.3	7.5	0.00	0.01	0.04	0.01	0.15
C8	- AC3	5.87	0.02	-0.07	-0.02	0.05	-0.01	0.02	5.7	0.4	4.7	0.4	1.0	0.23	0.01	0.12	0.01	0.02
C9	- AC4	3.89	0.10	0.22	-0.23	0.00	0.01	0.00	37.1	52.1	0.0	0.2	0.0	0.48	0.50	0.00	0.00	0.00
C10	- AC5	4.26	0.05	-0.07	-0.07	0.04	-0.11	-0.12	3.8	4.8	2.3	17.2	26.6	0.09	0.08	0.03	0.21	0.29
C11	- AC6	4.82	0.04	-0.03	0.05	-0.09	-0.01	-0.06	0.7	2.7	11.2	0.0	6.3	0.02	0.06	0.21	0.00	0.09
C12	- AC7	5.71	0.01	-0.03	0.00	0.01	0.02	-0.02	1.2	0.0	0.3	1.0	1.2	0.08	0.00	0.01	0.04	0.04
C13	- AC8	5.50	0.02	-0.03	-0.03	0.03	0.01	0.02	1.1	1.3	2.0	0.1	1.3	0.07	0.06	0.08	0.00	0.04
C14	- AC9	4.71	0.02	-0.02	0.02	-0.11	0.00	0.00	0.3	0.4	16.1	0.0	0.0	0.01	0.01	0.46	0.00	0.00
C15	- AC10	5.05	0.02	-0.02	0.02	0.00	0.06	0.03	0.4	0.4	0.0	5.9	2.3	0.02	0.01	0.00	0.14	0.05
C16	- AC11	5.04	0.03	-0.04	-0.02	0.06	0.08	0.06	1.5	0.4	5.8	10.5	7.6	0.05	0.01	0.12	0.19	0.12
C17	- AC12	5.99	0.02	-0.03	0.02	-0.04	-0.03	0.02	0.7	0.6	3.5	1.5	0.7	0.63	0.02	0.10	0.03	0.02
C18	- AC13	5.17	0.04	-0.03	0.01	0.05	0.13	-0.03	0.8	0.3	3.2	31.5	2.1	0.02	0.01	0.05	0.44	0.03
C19	- AC14	5.04	0.02	0.00	0.01	-0.01	0.01	-0.02	0.0	0.2	0.2	0.1	1.2	0.00	0.01	0.01	0.00	0.03
C20	- AC15	4.58	0.08	0.19	0.16	0.12	-0.05	-0.02	31.7	29.8	19.6	4.4	0.5	0.45	0.31	0.18	0.03	0.00
C21	- AC16	4.68	0.04	0.08	0.04	-0.04	0.00	0.08	5.3	2.3	2.2	0.0	10.9	0.16	0.05	0.04	0.00	0.15
C22	- AC17	4.66	0.02	0.04	0.03	-0.09	0.01	0.02	1.7	1.3	11.7	0.2	0.6	0.08	0.04	0.34	0.01	0.01
C23	- AC18	5.22	0.04	-0.06	-0.03	0.03	-0.12	0.10	3.8	0.9	1.5	25.9	23.5	0.09	0.02	0.02	0.32	0.25
C24	- AC19	5.47	0.02	-0.02	0.02	0.03	-0.01	-0.04	0.3	0.4	1.6	0.1	3.7	0.01	0.01	0.05	0.00	0.08
C25	- AC20	4.63	0.03	-0.04	-0.03	-0.02	-0.01	0.03	1.1	1.0	0.4	0.2	1.5	0.04	0.03	0.01	0.00	0.03

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

FREQUENCES				COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN	LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1	- SEXO	2.33	0.06	-0.02	0.00	0.01	-0.02	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.00	0.00	0.01	0.01
C2	- IDADE	3.35	0.17	-0.08	-0.07	0.06	-0.03	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.04	0.02	0.02	0.00	0.00
C3	- CATEG	2.11	0.52	0.08	0.06	-0.10	-0.04	-0.11	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.02	0.00	0.02
C4	- TSERV	3.52	0.38	-0.12	-0.07	0.11	-0.04	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.04	0.01	0.03	0.00	0.00
C5	- TPROF	2.98	0.59	-0.12	-0.11	0.15	-0.02	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.02	0.04	0.00	0.00
C26	- ACD1	3.35	0.09	-0.10	-0.02	0.13	0.00	0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.10	0.00	0.19	0.00	0.00
C27	- ACD2	2.54	0.14	-0.01	0.04	-0.06	-0.06	0.08	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.02	0.03	0.05
C28	- ACD3	1.94	0.27	0.18	0.05	-0.15	0.00	-0.11	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.08	0.00	0.05
C29	- ACD4	3.91	0.14	-0.24	0.23	0.11	-0.03	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.43	0.39	0.00	0.01	0.00
C30	- ACD5	3.54	0.10	0.06	0.08	-0.05	0.10	0.12	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.04	0.07	0.02	0.11	0.15
C31	- ACD6	2.98	0.12	0.02	-0.07	0.15	-0.02	0.06	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.04	0.19	0.00	0.03
C32	- ACD7	2.10	0.18	0.06	0.01	-0.03	-0.10	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.00	0.00	0.06	0.00
C33	- ACD8	2.30	0.18	0.05	0.08	-0.08	-0.05	-0.10	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.04	0.03	0.02	0.06
C34	- ACD9	3.09	0.10	0.00	-0.02	0.17	-0.03	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.27	0.01	0.01
C35	- ACD10	2.75	0.14	0.01	-0.03	0.00	-0.13	-0.10	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.09	0.01	0.04
C36	- ACD11	2.76	0.18	0.04	0.04	-0.11	-0.17	-0.15	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.06	0.16	0.12
C37	- ACD12	1.81	0.28	0.04	-0.06	0.15	0.04	-0.11	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.09	0.01	0.04
C38	- ACD13	2.63	0.20	0.03	-0.02	-0.08	-0.29	0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.04	0.42	0.00
C39	- ACD14	2.76	0.12	-0.02	-0.02	0.02	-0.04	0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00
C40	- ACD15	3.22	0.20	-0.29	-0.22	-0.16	0.05	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.43	0.24	0.13	0.01	0.00
C41	- ACD16	3.12	0.14	-0.14	-0.06	0.06	-0.03	-0.14	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.14	0.03	0.03	0.00	0.15
C42	- ACD17	3.14	0.11	-0.09	-0.04	0.14	-0.04	-0.06	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.08	0.02	0.19	0.02	0.03
C43	- ACD18	2.59	0.22	0.09	0.06	-0.06	0.21	-0.25	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.04	0.01	0.01	0.20	0.29
C44	- ACD19	2.33	0.17	0.01	-0.03	-0.07	-0.02	0.05	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.03	0.00	0.02
C45	- ACD20	3.17	0.10	0.03	0.05	0.03	-0.01	-0.07	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.02	0.01	0.00	0.05
C46	- ACTOT	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
C47	- EXTROV	15.64	0.08	0.11	-0.07	0.01	-0.02	0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.14	0.06	0.00	0.01	0.00
C48	- NEUROT	13.30	0.27	-0.01	0.08	0.09	0.00	-0.18	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.02	0.03	0.00	0.11
C49	- MENT	5.67	0.18	-0.05	0.04	-0.06	-0.03	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.01	0.02	0.00	0.00

INDIVIDUS			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDENTIFICATEUR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
221	0.37	0.09	-0.26	-0.02	0.03	0.05	0.04	4.7	0.1	0.1	0.4	0.2	0.72	0.01	0.01	0.03	0.01
222	0.37	0.03	-0.08	-0.07	0.03	0.08	-0.06	0.5	0.4	0.1	0.9	0.6	0.20	0.13	0.02	0.21	0.12
223	0.43	0.04	0.06	0.01	-0.06	0.09	-0.11	0.3	0.0	0.4	1.2	2.3	0.08	0.00	0.07	0.19	0.31
224	0.39	0.03	0.03	0.05	0.06	-0.07	-0.02	0.1	0.2	0.4	0.6	0.1	0.02	0.07	0.11	0.12	0.01
225	0.39	0.02	-0.07	0.02	0.01	0.00	0.00	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.22	0.02	0.01	0.00	0.00
226	0.43	0.03	0.09	-0.06	-0.04	-0.05	0.04	0.7	0.4	0.2	0.4	0.3	0.29	0.14	0.05	0.09	0.07
227	0.41	0.02	-0.01	0.10	0.06	-0.01	0.05	0.0	1.0	0.5	0.0	0.4	0.00	0.42	0.16	0.00	0.10
228	0.38	0.02	0.01	-0.08	0.00	0.02	-0.05	0.0	0.7	0.0	0.1	0.4	0.00	0.36	0.00	0.02	0.12
229	0.40	0.02	0.06	0.05	-0.02	-0.07	0.02	0.3	0.3	0.1	0.7	0.1	0.17	0.10	0.02	0.19	0.02
230	0.36	0.02	-0.01	-0.03	0.03	-0.01	0.05	0.0	0.1	0.1	0.0	0.3	0.01	0.05	0.05	0.01	0.15
231	0.35	0.06	0.12	-0.03	0.12	0.01	-0.04	1.0	0.1	1.6	0.0	0.2	0.23	0.02	0.23	0.00	0.03
232	0.40	0.04	0.06	-0.01	0.14	0.07	-0.02	0.2	0.0	2.5	0.7	0.1	0.07	0.00	0.49	0.12	0.01
233	0.38	0.08	-0.12	-0.12	0.16	-0.07	-0.01	1.0	1.3	2.8	0.6	0.0	0.17	0.17	0.31	0.06	0.00
234	0.37	0.04	0.06	-0.05	-0.09	0.01	-0.04	0.3	0.2	0.8	0.0	0.3	0.12	0.06	0.20	0.00	0.05
235	0.32	0.16	0.05	0.22	-0.04	-0.09	-0.01	0.2	3.9	0.1	0.8	0.0	0.02	0.30	0.01	0.05	0.00
236	0.31	0.07	0.04	0.10	-0.16	0.00	-0.10	0.1	0.7	2.2	0.0	1.3	0.02	0.14	0.35	0.00	0.15
237	0.34	0.03	-0.09	0.00	0.05	-0.05	-0.07	0.5	0.0	0.2	0.3	0.6	0.31	0.00	0.09	0.10	0.07
238	0.41	0.01	0.00	0.01	0.02	0.02	-0.03	0.0	0.0	0.1	0.0	0.2	0.00	0.02	0.04	0.02	0.08
239	0.41	0.05	0.01	0.16	-0.01	0.03	-0.07	0.0	2.6	0.0	0.1	0.9	0.00	0.48	0.00	0.02	0.10
240	0.41	0.01	0.00	0.03	-0.05	-0.02	0.02	0.0	0.1	0.3	0.1	0.1	0.00	0.09	0.18	0.03	0.04
241	0.34	0.03	-0.07	-0.08	0.03	0.04	-0.02	0.3	0.5	0.1	0.2	0.0	0.17	0.24	0.04	0.06	0.01
242	0.37	0.01	0.05	0.03	-0.02	0.03	-0.02	0.2	0.1	0.0	0.2	0.1	0.16	0.06	0.03	0.09	0.05
243	0.31	0.04	-0.03	-0.06	0.10	0.03	-0.02	0.1	0.3	1.0	0.1	0.0	0.02	0.08	0.26	0.02	0.01
244	0.41	0.01	-0.05	-0.02	-0.01	-0.03	0.00	0.2	0.0	0.0	0.2	0.0	0.24	0.03	0.01	0.11	0.00
245	0.39	0.02	-0.01	-0.02	0.02	-0.11	0.01	0.0	0.0	0.1	1.6	0.0	0.01	0.01	0.03	0.51	0.01
246	0.37	0.03	-0.02	-0.10	-0.02	0.03	0.06	0.0	1.0	0.0	0.1	0.5	0.02	0.39	0.02	0.03	0.12
247	0.41	0.02	0.07	0.00	0.02	-0.03	0.06	0.4	0.0	0.0	0.2	0.5	0.28	0.00	0.02	0.06	0.17
248	0.38	0.01	0.09	0.00	-0.05	0.03	-0.02	0.6	0.0	0.3	0.2	0.1	0.59	0.00	0.15	0.08	0.02
249	0.40	0.02	-0.07	-0.03	0.03	0.00	-0.03	0.3	0.1	0.1	0.0	0.1	0.24	0.06	0.04	0.00	0.03
250	0.39	0.02	0.02	-0.06	-0.01	-0.04	0.01	0.0	0.4	0.0	0.2	0.0	0.02	0.27	0.01	0.09	0.01
251	0.34	0.03	-0.11	-0.04	0.04	0.04	-0.04	0.8	0.2	0.1	0.2	0.2	0.38	0.06	0.04	0.05	0.05
252	0.37	0.02	-0.02	0.00	0.06	-0.03	0.01	0.0	0.0	0.5	0.1	0.0	0.03	0.00	0.20	0.04	0.00
253	0.38	0.03	-0.05	-0.05	0.06	0.05	0.02	0.2	0.2	0.4	0.4	0.1	0.08	0.08	0.12	0.10	0.01
254	0.34	0.08	-0.07	0.14	-0.04	-0.10	-0.01	0.3	1.6	0.2	1.1	0.0	0.06	0.23	0.02	0.11	0.00
255	0.38	0.02	-0.09	0.01	0.00	-0.06	-0.01	0.6	0.0	0.0	0.4	0.0	0.39	0.00	0.00	0.15	0.00
256	0.39	0.02	-0.04	-0.02	0.00	-0.04	0.01	0.1	0.1	0.0	0.2	0.0	0.13	0.03	0.00	0.10	0.01
257	0.41	0.03	0.06	-0.01	0.06	-0.07	0.01	0.3	0.0	0.4	0.8	0.0	0.14	0.00	0.13	0.20	0.00
258	0.43	0.02	0.06	-0.08	0.01	-0.01	0.04	0.3	0.7	0.0	0.0	0.3	0.15	0.25	0.00	0.01	0.08
259	0.38	0.03	-0.11	-0.01	-0.08	-0.04	0.04	0.9	0.0	0.7	0.2	0.2	0.46	0.00	0.22	0.05	0.06
260	0.39	0.02	-0.06	-0.05	-0.06	-0.03	0.04	0.3	0.3	0.4	0.1	0.2	0.18	0.12	0.14	0.04	0.06
261	0.43	0.02	0.05	0.06	-0.01	0.01	0.06	0.2	0.3	0.0	0.0	0.6	0.12	0.17	0.01	0.00	0.18
262	0.42	0.02	0.00	0.10	0.02	0.01	0.01	0.0	1.0	0.1	0.0	0.0	0.00	0.57	0.03	0.00	0.01
263	0.35	0.06	-0.07	0.04	0.03	0.01	0.05	0.3	0.1	0.1	0.0	0.4	0.08	0.02	0.02	0.00	0.05
264	0.39	0.02	0.01	-0.07	-0.01	-0.01	0.05	0.0	0.5	0.0	0.0	0.4	0.01	0.25	0.00	0.01	0.12
265	0.43	0.05	0.14	0.00	-0.06	-0.01	0.00	1.6	0.0	0.4	0.0	0.0	0.44	0.00	0.08	0.00	0.00
266	0.39	0.03	0.04	-0.12	-0.05	-0.07	-0.02	0.1	1.5	0.3	0.7	0.1	0.06	0.46	0.07	0.15	0.02

Anexo 4

**Análise Factorial de Correspondências do ICAC
(18 variáveis)**

Anexo 4

Análise Factorial de Correspondências do ICAC (18 variáveis)

SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES
FREQUENCES ACTIVES
18 VARIABLES

6 . AC1	(CONTINUE)
7 . AC2	(CONTINUE)
8 . AC3	(CONTINUE)
10 . AC5	(CONTINUE)
11 . AC6	(CONTINUE)
12 . AC7	(CONTINUE)
13 . AC8	(CONTINUE)
14 . AC9	(CONTINUE)
15 . AC10	(CONTINUE)
16 . AC11	(CONTINUE)
17 . AC12	(CONTINUE)
18 . AC13	(CONTINUE)
19 . AC14	(CONTINUE)
21 . AC16	(CONTINUE)
22 . AC17	(CONTINUE)
23 . AC18	(CONTINUE)
24 . AC19	(CONTINUE)
25 . AC20	(CONTINUE)

FREQUENCES ILLUSTRATIVES
31 VARIABLES

1 . SEXO	(CONTINUE)
2 . IDADE	(CONTINUE)
3 . CATEG	(CONTINUE)
4 . TSERV	(CONTINUE)
5 . TPROF	(CONTINUE)
9 . AC4	(CONTINUE)
20 . AC15	(CONTINUE)
26 . ACD1	(CONTINUE)
27 . ACD2	(CONTINUE)
28 . ACD3	(CONTINUE)
29 . ACD4	(CONTINUE)
30 . ACD5	(CONTINUE)
31 . ACD6	(CONTINUE)
32 . ACD7	(CONTINUE)
33 . ACD8	(CONTINUE)
34 . ACD9	(CONTINUE)
35 . ACD10	(CONTINUE)
36 . ACD11	(CONTINUE)
37 . ACD12	(CONTINUE)
38 . ACD13	(CONTINUE)
39 . ACD14	(CONTINUE)
40 . ACD15	(CONTINUE)
41 . ACD16	(CONTINUE)
42 . ACD17	(CONTINUE)
43 . ACD18	(CONTINUE)
44 . ACD19	(CONTINUE)
45 . ACD20	(CONTINUE)
46 . ACTOT	(CONTINUE)
47 . EXTROV	(CONTINUE)
48 . NEUROT	(CONTINUE)
49 . MENT	(CONTINUE)

INDIVIDUS

	NOMBRE	POIDS
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 18722.000
ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 18722.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

INDIVIDUS

	NOMBRE	POIDS
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 18722.000
SELECTION APRES AJUSTEMENT		
ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 18722.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0272
 SOMME DES VALEURS PROPRES 0.0272

HISTOGRAMME DES 17 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.0040	14.80	14.80
2	0.0031	11.45	26.24
3	0.0027	9.81	36.05
4	0.0023	8.36	44.41
5	0.0018	6.65	51.05
6	0.0017	6.36	57.41
7	0.0017	6.25	63.66
8	0.0015	5.44	69.10
9	0.0014	4.99	74.09
10	0.0013	4.74	78.83
11	0.0011	4.01	82.84
12	0.0010	3.56	86.40
13	0.0009	3.43	89.83
14	0.0008	3.01	92.84
15	0.0008	2.83	95.67
16	0.0006	2.29	97.96
17	0.0006	2.04	100.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 5

FREQUENCES ACTIVES

FREQUENCES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C6 - AC1	4.87	0.03	0.11	-0.03	0.03	-0.02	0.05	14.3	1.6	1.7	0.6	6.4	0.38	0.03	0.03	0.01	0.08
C7 - AC2	5.75	0.02	-0.03	0.02	0.06	0.02	0.01	1.4	0.5	7.3	1.5	0.7	0.04	0.01	0.15	0.03	0.01
C8 - AC3	6.41	0.02	-0.08	-0.01	-0.02	-0.02	0.00	10.0	0.1	1.2	0.8	0.0	0.30	0.00	0.02	0.01	0.00
C10 - AC5	4.65	0.05	-0.10	-0.11	0.11	-0.09	-0.07	11.4	16.8	22.2	17.8	11.2	0.19	0.22	0.25	0.17	0.08
C11 - AC6	5.27	0.03	0.07	-0.03	0.06	0.09	-0.01	6.4	1.2	8.1	17.8	0.5	0.14	0.02	0.12	0.22	0.30
C12 - AC7	6.23	0.01	-0.02	0.02	0.02	0.02	0.01	0.8	1.0	1.3	0.8	0.4	0.04	0.04	0.04	0.02	0.01
C13 - AC8	6.01	0.02	-0.05	0.01	-0.02	0.00	0.00	3.6	0.2	1.3	0.0	0.0	0.15	0.01	0.04	0.00	0.00
C14 - AC9	5.14	0.02	0.08	-0.03	0.01	0.00	0.01	8.7	1.2	0.3	0.0	0.2	0.29	0.03	0.01	0.00	0.00
C15 - AC10	5.52	0.02	0.00	0.06	-0.03	-0.02	0.04	0.0	5.9	1.8	1.4	5.0	0.05	0.15	0.05	0.02	0.07
C16 - AC11	5.51	0.03	-0.06	0.09	-0.06	-0.06	0.03	4.8	12.8	7.1	9.8	2.1	0.12	0.04	0.11	0.15	0.01
C17 - AC12	6.54	0.02	0.03	-0.04	-0.01	0.02	0.00	1.3	2.7	0.5	0.9	0.1	0.04	0.07	0.01	0.02	0.00
C18 - AC13	5.65	0.04	-0.03	0.13	0.04	0.08	-0.07	1.1	32.8	3.0	15.7	13.9	0.02	0.47	0.04	0.16	0.12
C19 - AC14	5.51	0.02	0.02	0.01	0.02	-0.03	-0.02	0.4	0.1	1.0	1.7	1.0	0.01	0.00	0.00	0.04	0.02
C21 - AC16	5.11	0.04	0.10	0.01	-0.09	-0.06	-0.11	11.8	0.2	14.0	9.4	33.5	0.24	0.00	0.19	0.11	0.00
C22 - AC17	5.09	0.03	0.11	0.00	-0.01	-0.02	0.01	15.7	0.0	0.3	0.8	0.4	0.50	0.00	0.01	0.01	0.01
C23 - AC18	5.70	0.04	-0.07	-0.11	-0.11	0.09	-0.02	7.3	22.1	25.0	20.5	0.9	0.12	0.29	0.26	0.20	0.01
C24 - AC19	5.98	0.02	-0.02	0.00	0.04	-0.01	0.04	0.8	0.0	2.9	0.4	4.9	0.03	0.00	0.06	0.01	0.07
C25 - AC20	5.06	0.03	-0.01	-0.02	-0.02	-0.01	0.08	0.2	0.8	1.0	0.1	18.8	0.03	0.02	0.02	0.00	0.23

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

FREQUENCES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1 - SEXO	2.55	0.06	-0.02	-0.02	0.02	0.01	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.01	0.00	0.00
C2 - IDADE	3.66	0.17	-0.12	-0.03	0.01	0.05	-0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.06	0.00	0.00	0.01	0.01
C3 - CATEG	2.31	0.52	0.13	-0.05	0.11	-0.05	0.08	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.03	0.01	0.02	0.01	0.01
C4 - TSERV	3.85	0.38	-0.17	-0.03	0.02	0.05	-0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.08	0.00	0.00	0.01	0.00
C5 - TPROF	3.26	0.59	-0.22	-0.01	-0.02	0.05	-0.08	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.08	0.00	0.00	0.00	0.01
C9 - AC4	4.25	0.11	0.03	0.00	-0.01	-0.04	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.00	0.00	0.02	0.00
C20 - AC15	5.00	0.09	0.05	0.02	-0.01	-0.02	-0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.03	0.01	0.00	0.01	0.01
C26 - ACD1	3.66	0.09	-0.16	0.02	-0.01	0.05	-0.07	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.27	0.00	0.00	0.03	0.06
C27 - ACD2	2.77	0.14	0.05	-0.06	-0.09	-0.01	-0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.03	0.05	0.00	0.01
C28 - ACD3	2.12	0.27	0.22	-0.02	0.11	0.10	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.18	0.00	0.05	0.04	0.00
C29 - ACD4	4.27	0.13	-0.04	-0.02	0.03	0.07	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.00	0.01	0.04	0.00
C30 - ACD5	3.87	0.10	0.11	0.11	-0.11	0.14	0.07	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.12	0.11	0.12	0.20	0.05
C31 - ACD6	3.26	0.12	-0.12	0.02	-0.07	-0.11	0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.13	0.00	0.05	0.10	0.00
C32 - ACD7	2.29	0.18	0.04	-0.10	-0.02	0.00	-0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.05	0.00	0.00	0.01
C33 - ACD8	2.52	0.18	0.10	-0.06	0.10	0.05	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.06	0.02	0.05	0.01	0.00
C34 - ACD9	3.38	0.11	-0.14	0.02	0.01	0.03	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.18	0.00	0.00	0.01	0.01
C35 - ACD10	3.00	0.14	-0.02	-0.13	0.09	0.08	-0.09	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.12	0.05	0.05	0.05
C36 - ACD11	3.02	0.18	0.10	-0.18	0.14	0.15	-0.06	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.05	0.18	0.11	0.13	0.02
C37 - ACD12	1.98	0.29	-0.11	0.08	0.10	0.00	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.04	0.02	0.03	0.00	0.00
C38 - ACD13	2.87	0.20	0.04	-0.29	-0.04	-0.12	0.12	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.43	0.01	0.07	0.07
C39 - ACD14	3.02	0.12	-0.04	-0.04	-0.01	0.09	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.00	0.06	0.00
C40 - ACD15	3.52	0.19	-0.08	-0.06	0.05	0.06	0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.04	0.02	0.01	0.02	0.01
C41 - ACD16	3.41	0.14	-0.16	-0.04	0.16	0.13	0.15	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.17	0.01	0.18	0.12	0.17
C42 - ACD17	3.43	0.10	-0.18	-0.02	0.05	0.06	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.30	0.00	0.02	0.04	0.01
C43 - ACD18	2.83	0.22	0.13	0.19	0.25	-0.14	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.08	0.17	0.29	0.09	0.00
C44 - ACD19	2.55	0.17	0.04	-0.04	-0.05	0.07	-0.10	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.01	0.03	0.06
C45 - ACD20	3.47	0.11	0.01	0.01	0.06	0.04	-0.13	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.03	0.00	0.04	0.02	0.16
C46 - ACTOT	109.26	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.03	0.00	0.00	0.02	0.01
C47 - EXTROV	17.09	0.09	0.02	-0.01	-0.02	-0.06	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.00	0.00	0.05	0.01
C48 - NEUROT	14.53	0.27	-0.05	0.04	0.17	0.04	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.00	0.10	0.01	0.00
C49 - MENT	6.19	0.18	0.03	-0.04	0.03	0.06	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.00	0.02	0.00

INDIVIDUS			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDENTIFICATEUR	P. REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
221	0.40	0.05	-0.13	0.04	-0.02	0.02	-0.02	1.8	0.2	0.1	0.0	0.1	0.39	0.03	0.01	0.01	0.01
222	0.38	0.03	-0.07	0.07	0.07	-0.02	-0.03	0.5	0.7	0.7	0.0	0.2	0.19	0.21	0.20	0.01	0.03
223	0.43	0.05	0.09	0.08	0.12	-0.07	-0.03	0.8	0.9	2.4	1.0	0.3	0.17	0.14	0.33	0.11	0.02
224	0.38	0.03	-0.04	-0.04	0.01	0.10	-0.04	0.1	0.2	0.0	1.7	0.4	0.04	0.06	0.00	0.32	0.06
225	0.40	0.02	-0.03	0.01	0.00	-0.01	-0.04	0.1	0.0	0.0	0.0	0.3	0.05	0.00	0.00	0.00	0.07
226	0.42	0.02	0.05	-0.06	-0.05	-0.07	-0.01	0.2	0.4	0.4	0.9	0.0	0.11	0.14	0.12	0.23	0.00
227	0.41	0.01	-0.02	0.03	-0.06	0.03	-0.05	0.0	0.1	0.6	0.2	0.6	0.02	0.04	0.25	0.06	0.18
228	0.38	0.02	-0.02	0.01	0.06	-0.05	0.03	0.1	0.0	0.4	0.5	0.2	0.04	0.00	0.19	0.19	0.08
229	0.39	0.02	0.06	-0.06	-0.03	-0.07	-0.04	0.3	0.5	0.2	0.8	0.3	0.15	0.19	0.05	0.22	0.06
230	0.36	0.02	-0.04	-0.01	-0.05	-0.03	0.00	0.1	0.0	0.4	0.1	0.0	0.08	0.00	0.17	0.00	0.00
231	0.34	0.05	-0.07	0.05	0.03	-0.04	-0.08	0.4	0.3	0.1	0.2	1.2	0.09	0.05	0.02	0.03	0.13
232	0.39	0.04	-0.10	0.12	0.01	0.00	-0.01	0.9	1.7	0.0	0.0	0.0	0.23	0.33	0.00	0.00	0.00
233	0.38	0.08	-0.24	-0.05	0.00	-0.08	0.07	5.2	0.3	0.0	1.1	1.0	0.66	0.03	0.00	0.08	0.06
234	0.36	0.03	0.08	-0.01	0.05	0.04	0.05	0.6	0.0	0.4	0.3	0.6	0.22	0.01	0.08	0.05	0.09
235	0.32	0.14	0.12	-0.07	0.01	0.23	0.02	1.2	0.4	0.0	7.5	0.1	0.11	0.03	0.00	0.40	0.00
236	0.31	0.07	0.18	-0.02	0.11	0.04	0.01	2.5	0.1	1.5	0.2	0.0	0.44	0.01	0.17	0.02	0.00
237	0.35	0.02	-0.09	-0.05	0.07	0.02	-0.01	0.7	0.3	0.6	0.1	0.0	0.35	0.10	0.18	0.02	0.00
238	0.41	0.01	-0.02	0.02	0.03	0.00	-0.07	0.0	0.1	0.1	0.0	1.1	0.02	0.04	0.07	0.00	0.38
239	0.42	0.03	0.08	0.05	0.07	-0.05	-0.04	0.7	0.3	0.7	0.5	0.4	0.23	0.08	0.15	0.08	0.06
240	0.41	0.01	0.05	-0.03	-0.02	0.05	-0.02	0.2	0.1	0.1	0.5	0.1	0.16	0.06	0.03	0.18	0.02
241	0.34	0.02	-0.08	0.03	0.02	0.03	0.06	0.5	0.1	0.1	0.1	0.7	0.32	0.05	0.03	0.04	0.20
242	0.36	0.01	0.05	0.04	0.03	-0.03	0.03	0.2	0.1	0.1	0.2	0.2	0.18	0.09	0.06	0.08	0.07
243	0.31	0.04	-0.13	0.04	0.01	0.03	-0.07	1.2	0.2	0.0	0.1	0.8	0.37	0.04	0.01	0.02	0.11
244	0.41	0.01	-0.02	-0.04	-0.01	-0.01	-0.02	0.0	0.2	0.0	0.0	0.1	0.04	0.19	0.00	0.00	0.05
245	0.39	0.02	-0.04	-0.10	-0.02	-0.07	-0.03	0.2	1.3	0.1	1.0	0.2	0.08	0.44	0.02	0.23	0.03
246	0.37	0.01	-0.02	0.01	-0.05	0.00	-0.02	0.1	0.0	0.4	0.0	0.1	0.04	0.01	0.20	0.00	0.02
247	0.40	0.01	0.01	-0.02	-0.06	0.00	0.04	0.0	0.1	0.6	0.0	0.3	0.00	0.04	0.29	0.03	0.10
248	0.37	0.01	0.09	0.03	0.02	-0.02	-0.01	0.7	0.1	0.1	0.1	0.0	0.65	0.08	0.04	0.05	0.01
249	0.41	0.02	-0.07	0.00	0.03	0.06	-0.02	0.4	0.0	0.1	0.6	0.1	0.25	0.00	0.05	0.18	0.02
250	0.39	0.01	-0.01	-0.05	-0.02	0.00	-0.05	0.0	0.3	0.0	0.0	0.4	0.00	0.19	0.02	0.00	0.18
251	0.35	0.02	-0.09	0.03	0.04	-0.06	0.02	0.6	0.1	0.2	0.6	0.1	0.31	0.05	0.08	0.17	0.02
252	0.36	0.02	-0.08	-0.02	-0.01	0.08	0.03	0.6	0.0	0.0	0.9	0.2	0.29	0.02	0.00	0.27	0.04
253	0.38	0.03	-0.08	0.06	-0.02	0.01	0.03	0.6	0.4	0.0	0.0	0.2	0.22	0.11	0.01	0.00	0.03
254	0.34	0.07	0.03	-0.10	0.01	0.09	0.02	0.1	1.1	0.0	1.2	0.1	0.02	0.15	0.00	0.12	0.01
255	0.39	0.02	-0.05	-0.06	0.01	0.01	0.01	0.2	0.5	0.0	0.0	0.0	0.13	0.22	0.01	0.01	0.01
256	0.39	0.01	-0.03	-0.04	-0.01	0.00	-0.07	0.1	0.2	0.0	0.0	1.0	0.07	0.12	0.01	0.00	0.31
257	0.40	0.02	-0.04	-0.06	-0.02	0.03	0.01	0.1	0.4	0.1	0.1	0.0	0.06	0.13	0.02	0.03	0.01
258	0.42	0.02	-0.01	-0.02	-0.05	0.00	-0.06	0.0	0.0	0.4	0.0	0.8	0.01	0.02	0.15	0.00	0.20
259	0.39	0.01	0.01	-0.06	-0.03	0.02	0.07	0.0	0.5	0.1	0.1	0.9	0.01	0.30	0.07	0.04	0.33
260	0.40	0.01	0.00	-0.05	-0.03	0.02	0.03	0.0	0.4	0.2	0.0	0.2	0.00	0.21	0.08	0.02	0.07
261	0.42	0.02	0.06	0.02	-0.06	-0.04	0.02	0.3	0.0	0.6	0.3	0.1	0.19	0.02	0.24	0.10	0.02
262	0.42	0.01	0.02	0.02	-0.02	-0.03	0.03	0.0	0.1	0.1	0.1	0.2	0.03	0.08	0.05	0.10	0.11
263	0.35	0.06	-0.04	0.02	-0.05	0.11	-0.07	0.1	0.0	0.4	1.8	0.9	0.03	0.00	0.05	0.20	0.08
264	0.39	0.02	-0.01	-0.02	-0.05	0.01	0.00	0.0	0.1	0.4	0.0	0.0	0.01	0.03	0.16	0.01	0.00
265	0.41	0.04	0.11	-0.01	0.00	0.03	0.09	1.3	0.0	0.0	0.1	1.9	0.32	0.00	0.00	0.02	0.20
266	0.38	0.02	0.00	-0.10	0.03	0.04	0.00	0.0	1.2	0.1	0.3	0.0	0.00	0.05	0.04	0.00	0.00

Anexo 5

Análise Factorial de Correspondências do ICAC

(36 variáveis)

Anexo 5

Análise Factorial de Correspondências do ICAC (36 variáveis)

SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES
FREQUENCES ACTIVES

36 VARIABLES

6 . AC1	(CONTINUE)
7 . AC2	(CONTINUE)
8 . AC3	(CONTINUE)
10 . AC5	(CONTINUE)
11 . AC6	(CONTINUE)
12 . AC7	(CONTINUE)
13 . AC8	(CONTINUE)
14 . AC9	(CONTINUE)
15 . AC10	(CONTINUE)
16 . AC11	(CONTINUE)
17 . AC12	(CONTINUE)
18 . AC13	(CONTINUE)
19 . AC14	(CONTINUE)
21 . AC16	(CONTINUE)
22 . AC17	(CONTINUE)
23 . AC18	(CONTINUE)
24 . AC19	(CONTINUE)
25 . AC20	(CONTINUE)
26 . ACD1	(CONTINUE)
27 . ACD2	(CONTINUE)
28 . ACD3	(CONTINUE)
30 . ACD5	(CONTINUE)
31 . ACD6	(CONTINUE)
32 . ACD7	(CONTINUE)
33 . ACD8	(CONTINUE)
34 . ACD9	(CONTINUE)
35 . ACD10	(CONTINUE)
36 . ACD11	(CONTINUE)
37 . ACD12	(CONTINUE)
38 . ACD13	(CONTINUE)
39 . ACD14	(CONTINUE)
41 . ACD16	(CONTINUE)
42 . ACD17	(CONTINUE)
43 . ACD18	(CONTINUE)
44 . ACD19	(CONTINUE)
45 . ACD20	(CONTINUE)

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

13 VARIABLES

1 . SEXO	(CONTINUE)
2 . IDADE	(CONTINUE)
3 . CATEG	(CONTINUE)
4 . TSERV	(CONTINUE)
5 . TPROF	(CONTINUE)
9 . AC4	(CONTINUE)
20 . AC15	(CONTINUE)
29 . ACD4	(CONTINUE)
40 . ACD15	(CONTINUE)
46 . ACTOT	(CONTINUE)
47 . EXTROV	(CONTINUE)
48 . NEUROT	(CONTINUE)
49 . MENT	(CONTINUE)

INDIVIDUS

	----- NOMBRE -----	----- POIDS ----
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 28728.000
ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 28728.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

INDIVIDUS

	----- NOMBRE -----	----- POIDS ----
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 28728.000
SELECTION APRES AJUSTEMENT		
ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 28728.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES
 APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0621
 SOMME DES VALEURS PROPRES 0.0621

HISTOGRAMME DES 35 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.0124	20.03	20.03
2	0.0071	11.47	31.50
3	0.0059	9.49	40.99
4	0.0043	6.90	47.89
5	0.0039	6.32	54.21
6	0.0036	5.82	60.03
7	0.0031	4.97	65.01
8	0.0029	4.65	69.66
9	0.0027	4.36	74.01
10	0.0026	4.18	78.19
11	0.0025	4.05	82.25
12	0.0021	3.38	85.63
13	0.0020	3.19	88.82
14	0.0017	2.74	91.55
15	0.0017	2.68	94.23
16	0.0014	2.26	96.49
17	0.0013	2.03	98.51
18	0.0009	1.49	100.00
19	0.0000	0.00	100.00
20	0.0000	0.00	100.00
21	0.0000	0.00	100.00
22	0.0000	0.00	100.00
23	0.0000	0.00	100.00
24	0.0000	0.00	100.00
25	0.0000	0.00	100.00
26	0.0000	0.00	100.00
27	0.0000	0.00	100.00
28	0.0000	0.00	100.00
29	0.0000	0.00	100.00
30	0.0000	0.00	100.00
31	0.0000	0.00	100.00
32	0.0000	0.00	100.00
33	0.0000	0.00	100.00
34	0.0000	0.00	100.00
35	0.0000	0.00	100.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 5
 FREQUENCES ACTIVES

FREQUENCES				COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN	LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C6	- AC1	3.17	0.04	0.07	0.11	0.02	0.04	0.00	1.1	5.6	0.2	1.1	0.0	0.12	0.34	0.01	0.04	0.00
C7	- AC2	3.75	0.03	0.06	-0.02	-0.03	0.05	0.03	1.1	0.3	0.7	2.0	1.2	0.13	0.32	0.04	0.09	0.05
C8	- AC3	4.18	0.02	0.07	-0.08	0.02	0.00	-0.04	1.6	4.1	0.4	0.0	2.0	0.20	0.29	0.02	0.00	0.08
C10	- AC5	3.03	0.05	0.04	-0.07	0.04	0.14	-0.03	0.5	2.0	1.0	13.4	0.6	0.04	0.09	0.03	0.35	0.01
C11	- AC6	3.43	0.04	0.04	0.08	0.00	0.04	0.07	0.5	2.8	0.0	1.3	4.2	0.04	0.16	0.00	0.05	0.13
C12	- AC7	4.06	0.02	0.08	-0.02	-0.03	0.03	0.03	2.0	0.2	0.6	1.0	0.8	0.32	0.02	0.04	0.06	0.04
C13	- AC8	3.92	0.02	0.10	-0.05	0.00	0.00	0.00	3.0	1.1	0.0	0.0	0.0	0.41	0.09	0.00	0.00	0.00
C14	- AC9	3.35	0.03	0.09	0.09	0.03	0.01	0.01	2.1	3.7	0.5	0.1	0.1	0.24	0.25	0.03	0.00	0.00
C15	- AC10	3.60	0.03	0.10	0.01	-0.03	-0.03	-0.04	2.9	0.0	0.6	0.9	1.5	0.33	0.00	0.03	0.03	0.05
C16	- AC11	3.59	0.04	0.13	-0.06	-0.04	-0.05	-0.07	4.8	1.7	1.1	2.3	4.2	0.41	0.08	0.04	0.07	0.11
C17	- AC12	4.26	0.02	0.05	0.04	0.06	-0.03	0.00	1.0	0.9	2.3	0.6	0.0	0.14	0.07	0.15	0.03	0.00
C18	- AC13	3.68	0.04	0.08	-0.02	-0.13	-0.06	0.10	1.8	0.2	10.6	3.2	8.8	0.14	0.01	0.39	0.08	0.22
C19	- AC14	3.59	0.03	0.09	0.02	-0.01	0.04	0.08	2.3	0.3	0.1	1.4	0.0	0.30	0.02	0.01	0.06	0.00
C21	- AC16	3.33	0.05	0.10	0.09	0.02	-0.06	-0.05	2.7	4.0	0.2	2.4	2.4	0.21	0.18	0.01	0.06	0.06
C22	- AC17	3.32	0.03	0.09	0.11	0.01	0.00	0.00	2.3	5.8	0.1	0.0	0.0	0.25	0.36	0.01	0.00	0.00
C23	- AC18	3.71	0.05	0.06	-0.08	0.15	-0.05	0.09	1.1	2.9	13.6	1.9	8.0	0.08	0.12	0.47	0.05	0.18
C24	- AC19	3.90	0.02	0.06	-0.02	-0.02	0.07	0.00	1.2	0.2	0.3	5.0	0.0	0.15	0.01	0.02	0.12	0.00
C25	- AC20	3.30	0.04	0.08	0.00	0.03	0.02	0.00	1.8	0.0	0.5	0.2	0.0	0.19	0.00	0.02	0.01	0.00
C26	- ACD1	2.38	0.07	-0.09	-0.15	-0.03	-0.05	0.00	1.5	7.4	0.3	1.4	0.0	0.12	0.34	0.01	0.04	0.00
C27	- ACD2	1.81	0.11	-0.12	0.05	0.07	-0.10	-0.07	2.2	0.5	1.4	4.2	2.4	0.13	0.02	0.04	0.09	0.05
C28	- ACD3	1.38	0.22	-0.21	0.25	-0.07	0.01	0.13	5.0	12.5	1.1	0.1	6.2	0.20	0.29	0.02	0.00	0.08
C30	- ACD5	2.52	0.08	-0.05	0.08	-0.05	-0.17	0.03	0.6	2.5	1.2	16.1	0.7	0.04	0.09	0.03	0.35	0.01
C31	- ACD6	2.12	0.10	-0.07	-0.12	0.00	-0.07	-0.11	0.7	4.6	0.0	2.2	6.8	0.04	0.16	0.00	0.05	0.13
C32	- ACD7	1.49	0.14	-0.21	0.05	0.08	-0.09	-0.08	5.4	0.5	1.5	2.8	2.2	0.32	0.02	0.04	0.06	0.04
C33	- ACD8	1.64	0.13	-0.23	0.11	-0.01	-0.01	-0.01	7.2	2.7	0.0	0.0	0.1	0.41	0.09	0.00	0.00	0.00
C34	- ACD9	2.20	0.07	-0.13	-0.13	-0.05	-0.02	-0.02	3.1	5.6	0.8	0.1	0.1	0.24	0.25	0.03	0.00	0.00
C35	- ACD10	1.96	0.10	-0.18	-0.01	0.06	0.06	0.07	5.3	0.0	1.1	1.6	2.7	0.33	0.00	0.03	0.03	0.05
C36	- ACD11	1.97	0.14	-0.24	0.11	0.08	0.10	0.12	8.8	3.1	1.9	4.2	7.7	0.41	0.08	0.04	0.07	0.11
C37	- ACD12	1.29	0.23	-0.18	-0.13	-0.19	0.08	0.01	3.4	2.9	7.5	2.1	0.0	0.14	0.07	0.15	0.03	0.00
C38	- ACD13	1.87	0.17	-0.15	0.04	0.26	0.12	-0.19	3.5	0.5	20.8	6.2	17.3	0.14	0.01	0.39	0.08	0.22
C39	- ACD14	1.97	0.09	-0.16	-0.04	0.02	-0.07	0.01	4.3	0.5	0.2	2.5	0.0	0.30	0.02	0.01	0.06	0.00
C41	- ACD16	2.22	0.11	-0.15	-0.14	-0.03	0.08	0.08	4.1	6.0	0.3	3.6	3.6	0.21	0.18	0.01	0.06	0.06
C42	- ACD17	2.24	0.08	-0.14	-0.17	-0.02	0.00	0.00	3.4	8.6	0.1	0.0	0.0	0.25	0.36	0.01	0.00	0.00
C43	- ACD18	1.84	0.19	-0.12	0.15	-0.30	0.10	-0.19	2.2	5.9	27.5	3.9	16.2	0.08	0.12	0.47	0.05	0.18
C44	- ACD19	1.66	0.14	-0.14	0.04	0.05	-0.17	0.00	2.8	0.4	0.7	11.7	0.0	0.15	0.01	0.02	0.22	0.00
C45	- ACD20	2.26	0.08	-0.12	0.01	-0.04	-0.03	0.00	2.7	0.0	0.7	0.3	0.0	0.19	0.00	0.02	0.01	0.00

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

FREQUENCES					COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN	LIBELLE	COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1	- SEXO		1.66	0.05	0.00	-0.01	0.01	0.01	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
C2	- IDADE		2.38	0.16	-0.03	-0.10	0.01	-0.02	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.07	0.00	0.00	0.00
C3	- CATEG		1.50	0.50	-0.04	0.13	-0.02	0.15	-0.05	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.04	0.00	0.04	0.00
C4	- TSERV		2.51	0.36	-0.05	-0.16	0.01	-0.02	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.07	0.00	0.00	0.00
C5	- TPROF		2.12	0.57	-0.03	-0.20	0.01	-0.07	0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.07	0.00	0.01	0.00
C9	- AC4		2.77	0.11	0.04	0.04	-0.01	0.01	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.01	0.00	0.00	0.00
C20	- AC15		3.26	0.09	0.03	0.05	-0.02	-0.01	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.03	0.01	0.00	0.01
C29	- ACD4		2.78	0.11	-0.04	-0.04	0.01	-0.01	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.01	0.00	0.00	0.00
C40	- ACD15		2.29	0.18	-0.05	-0.07	0.03	0.01	0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.03	0.01	0.00	0.01
C46	- ACTOT		71.20	0.01	0.07	0.01	0.00	0.01	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.00	0.01	0.00
C47	- EXTROV		11.14	0.08	0.03	0.03	0.01	0.00	-0.05	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.00	0.00	0.00
C48	- NEUROT		9.47	0.24	-0.14	-0.04	-0.12	0.10	0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.08	0.01	0.00	0.00	0.00
C49	- MENT		4.03	0.17	0.02	0.04	0.03	-0.01	0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.01	0.00	0.01

INDIVIDUS			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDENTIFICATEUR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
221	0.38	0.10	0.10	-0.18	-0.03	-0.04	0.03	0.3	1.7	0.1	0.1	0.1	0.10	0.33	0.01	0.02	0.01
222	0.38	0.05	0.02	-0.08	-0.12	0.01	-0.03	0.0	0.3	0.9	0.0	0.1	0.01	0.12	0.29	0.00	0.01
223	0.38	0.14	0.18	0.15	-0.19	0.14	-0.07	1.0	1.1	2.2	1.7	0.4	0.23	0.15	0.24	0.13	0.03
224	0.38	0.06	0.01	-0.06	0.05	0.04	0.12	0.0	0.2	0.2	0.1	1.5	0.00	0.05	0.05	0.02	0.24
225	0.38	0.05	0.09	-0.03	-0.02	0.03	0.07	0.2	0.1	0.0	0.1	0.4	0.16	0.02	0.01	0.02	0.10
226	0.38	0.08	0.16	0.08	0.12	0.03	-0.05	0.8	0.3	0.8	0.1	0.3	0.35	0.08	0.17	0.01	0.04
227	0.38	0.05	0.14	-0.03	0.01	-0.06	0.06	0.6	0.1	0.0	0.3	0.3	0.40	0.02	0.00	0.07	0.07
228	0.38	0.03	0.02	-0.02	-0.03	0.06	-0.06	0.0	0.0	0.1	0.3	0.4	0.01	0.02	0.04	0.11	0.14
229	0.38	0.04	0.04	0.08	0.10	-0.02	-0.09	0.0	0.3	0.7	0.0	0.9	0.04	0.13	0.24	0.01	0.20
230	0.38	0.03	-0.05	-0.06	0.04	-0.04	-0.08	0.1	0.2	0.1	0.1	0.6	0.06	0.10	0.05	0.05	0.19
231	0.38	0.10	-0.14	-0.05	-0.11	-0.01	0.02	0.6	0.1	0.7	0.0	0.0	0.18	0.03	0.11	0.00	0.00
232	0.38	0.08	0.09	-0.14	-0.15	-0.01	0.00	0.3	1.1	1.4	0.0	0.0	0.10	0.25	0.27	0.00	0.00
233	0.38	0.15	0.04	-0.29	0.05	0.11	-0.07	0.0	4.6	0.2	1.1	0.4	0.01	0.59	0.02	0.09	0.03
234	0.38	0.08	-0.08	0.14	-0.03	0.07	0.11	0.2	1.0	0.1	0.4	1.1	0.08	0.24	0.01	0.06	0.15
235	0.38	0.25	-0.27	0.16	0.05	0.00	0.28	2.2	1.4	0.1	0.0	7.3	0.29	0.11	0.01	0.00	0.21
236	0.38	0.16	-0.27	0.22	-0.04	0.07	0.02	2.2	2.5	0.1	0.4	0.0	0.46	0.29	0.01	0.03	0.00
237	0.38	0.05	-0.12	-0.10	0.03	0.05	0.02	0.4	0.5	0.0	0.2	0.1	0.29	0.22	0.02	0.05	0.01
238	0.38	0.04	0.11	-0.01	-0.03	0.01	0.03	0.4	0.0	0.1	0.0	0.1	0.28	0.00	0.03	0.00	0.02
239	0.38	0.09	0.14	0.12	-0.12	0.09	0.01	0.6	0.8	1.0	0.7	0.0	0.21	0.18	0.17	0.09	0.00
240	0.38	0.05	0.12	0.05	0.07	-0.02	0.07	0.5	0.2	0.4	0.0	0.4	0.32	0.00	0.12	0.01	0.09
241	0.38	0.04	-0.12	-0.09	-0.05	0.01	0.02	0.4	0.5	0.2	0.0	0.0	0.31	0.19	0.07	0.00	0.01
242	0.38	0.02	-0.04	0.07	-0.05	-0.01	-0.05	0.0	0.3	0.2	0.0	0.2	0.06	0.20	0.10	0.00	0.08
243	0.38	0.10	-0.22	-0.14	-0.06	-0.05	-0.02	1.5	1.0	0.3	0.1	0.1	0.47	0.19	0.04	0.00	0.01
244	0.38	0.04	0.12	-0.02	0.06	0.05	0.02	0.4	0.0	0.3	0.2	0.1	0.40	0.01	0.11	0.07	0.02
245	0.38	0.05	0.04	-0.05	0.15	0.03	-0.07	0.0	0.1	1.4	0.1	0.4	0.03	0.05	0.47	0.02	0.10
246	0.38	0.03	0.01	-0.04	0.02	-0.06	-0.04	0.0	0.1	0.0	0.4	0.1	0.00	0.05	0.02	0.16	0.05
247	0.38	0.04	0.09	0.00	0.08	-0.04	0.01	0.3	0.0	0.4	0.2	0.0	0.25	0.00	0.17	0.05	0.00
248	0.38	0.02	-0.01	0.12	-0.04	-0.01	-0.04	0.0	0.7	0.1	0.0	0.1	0.00	0.67	0.09	0.01	0.07
249	0.38	0.05	0.10	-0.09	0.00	0.03	0.11	0.3	0.4	0.0	0.1	1.1	0.20	0.16	0.00	0.01	0.22
250	0.38	0.02	0.04	-0.01	0.08	-0.02	0.00	0.0	0.0	0.4	0.0	0.0	0.05	0.00	0.24	0.01	0.00
251	0.38	0.05	-0.10	-0.11	-0.09	0.04	-0.08	0.3	0.6	0.5	0.1	0.6	0.18	0.22	0.15	0.03	0.11
252	0.38	0.04	-0.05	-0.10	0.04	-0.03	0.05	0.1	0.6	0.1	0.1	0.3	0.06	0.28	0.05	0.03	0.08
253	0.38	0.05	0.03	-0.11	-0.07	-0.03	0.01	0.0	0.7	0.3	0.1	0.0	0.02	0.24	0.08	0.01	0.00
254	0.38	0.12	-0.16	0.04	0.11	-0.01	0.03	0.7	0.1	0.8	0.0	0.1	0.20	0.01	0.10	0.00	0.01
255	0.38	0.04	0.04	-0.06	0.08	0.06	0.05	0.0	0.2	0.4	0.3	0.2	0.04	0.09	0.16	0.09	0.06
256	0.38	0.03	0.04	-0.04	0.07	-0.01	0.01	0.1	0.1	0.3	0.0	0.0	0.06	0.04	0.17	0.00	0.00
257	0.38	0.06	0.07	-0.06	0.09	0.07	0.04	0.1	0.2	0.5	0.5	0.1	0.08	0.06	0.14	0.09	0.02
258	0.38	0.06	0.14	-0.01	0.06	-0.06	0.04	0.6	0.0	0.2	0.3	0.1	0.36	0.03	0.06	0.06	0.02
259	0.38	0.03	0.05	0.00	0.11	0.01	0.01	0.1	0.0	0.8	0.0	0.0	0.07	0.00	0.43	0.01	0.00
260	0.38	0.04	0.06	-0.01	0.10	0.01	0.01	0.1	0.0	0.7	0.0	0.0	0.11	0.00	0.29	0.01	0.00
261	0.38	0.06	0.19	0.07	0.02	-0.05	-0.05	1.0	0.2	0.0	0.2	0.3	0.55	0.07	0.01	0.03	0.04
262	0.38	0.04	0.17	0.01	-0.01	0.02	-0.03	0.8	0.0	0.0	0.0	0.1	0.70	0.00	0.00	0.01	0.00
263	0.38	0.09	-0.06	-0.08	0.03	-0.11	0.08	0.1	0.3	0.1	1.1	0.6	0.03	0.06	0.01	0.13	0.00
264	0.38	0.04	0.06	-0.02	0.06	-0.01	0.05	0.1	0.0	0.2	0.0	0.3	0.11	0.01	0.09	0.00	0.08
265	0.38	0.10	0.12	0.12	0.02	0.08	0.02	0.4	0.8	0.0	0.5	0.0	0.14	0.16	0.00	0.06	0.00
266	0.38	0.03	0.00	0.00	0.11	0.05	0.07	0.0	0.0	0.8	0.2	0.5	0.00	0.00	0.09	0.00	0.10

Anexo 6
Classificação Hierárquica do ICAC
(20 variáveis)

Anexo 6 Classificação Hierárquica do ICAC (20 variáveis)

AUTO CONCEITO
266 INDIVÍDUOS 20 VARIÁVEIS

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

QSI= 1.00

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .99001
VARIÂNCIA = .00002 DESVIO PADRÃO = .00472
ASSIMETRIA = -.89427
CURTOSE = 728.34070

representação polaca da árvore

```

-19 -18 -15 -8 -2 17 1 -3 9 12 -11 13 -5 11 10 -16 -13 5 18 -14
-12 -9 6 -4 14 19 16 -10 -7 -1 7 8 20 -6 2 3 -17 4 15
    
```

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança		niv	strat
1	.9195E+00	*	1	.8051E-01
2	.8924E+00	*	2	.1076E+00
3	.8723E+00	*	3	.1277E+00
4	.8638E+00	*	4	.1362E+00
5	.8176E+00	*	5	.1824E+00
6	.7862E+00	*	6	.2138E+00
7	.6884E+00	*	7	.3116E+00
8	.6226E+00	*	8	.3774E+00
9	.5395E+00	*	9	.4605E+00
10	.4783E+00	*	10	.5217E+00
11	.4280E+00	*	11	.5720E+00
12	.3221E+00	*	12	.6779E+00
13	.2684E+00	*	13	.7316E+00
14	.1215E+00	*	14	.8785E+00
15	.5722E-01	*	15	.9428E+00
16	.1749E-02	*	16	.9983E+00
17	.1033E-02	*	17	.9990E+00
18	.3419E-05	*	18	.1000E+01
19	.0000E+00	*	19	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal	*	niv	stat	dif	*	nips	stat
1	1.7230	*	1	1.7230	.0000	*	18	9.1902
2	1.6863	*	2	2.4043	.6814	*	14	5.8885
3	1.6307	*	3	2.8943	.4900	*	10	5.7129
4	1.6117	*	4	3.2996	.4047	*	15	5.5947
5	1.3875	*	5	3.5562	.2572	*	11	5.4505
6	1.1610	*	6	3.7040	.1478	*	12	5.0052
7	1.8155	*	7	4.0924	.3884	*	8	4.8214
8	2.6103	*	8	4.8214	.7290	*	9	4.7264
9	.8142	*	9	4.7264	-.0950	*	13	4.7214
10	3.1959	*	10	5.7129	.9865	*	16	4.1147
11	.1879	*	11	5.4505	-.2624	*	7	4.0924
12	-.1138	*	12	5.0052	-.4454	*	17	3.8520
13	-.8398	*	13	4.7214	-.2838	*	6	3.7040
14	3.6985	*	14	5.8885	1.1671	*	5	3.5562
15	1.2866	*	15	5.5947	-.2938	*	4	3.2990
16	-.4178	*	16	4.1147	-1.4800	*	3	2.8943
17	-1.7169	*	17	3.8520	-.2627	*	2	2.4043
18	8.5348	*	18	9.1902	5.3382	*	1	1.7230

AGREGAÇÃO A.M.P.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .99001
 VARIÂNCIA = .00002 DESVIO PADRÃO = .00472
 ASSIMETRIA = -.89427
 CURTOSE = 728.34070

Representação polaca da árvore

-19 -18 15 -17 5 -16 -15 -14 16 -13 -12 -11 20 -10 1 -9 -8 9 -7 -6
 10 -5 -4 -3 14 -2 -1 8 7 19 2 3 12 17 6 11 13 18 4

índice de semelhança		índice de estratificação		
niv	semelhança	niv	strat	
1	.9966E+00	*	1	.0000E+00
2	.1408E+01	*	2	.0000E+00
3	.1724E+01	*	3	.0000E+00
4	.1989E+01	*	4	.0000E+00
5	.2224E+01	*	5	.0000E+00
6	.2435E+01	*	6	.0000E+00
7	.2630E+01	*	7	.0000E+00
8	.2811E+01	*	8	.0000E+00
9	.2980E+01	*	9	.0000E+00
10	.3141E+01	*	10	.0000E+00
11	.3293E+01	*	11	.0000E+00
12	.3438E+01	*	12	.0000E+00
13	.3577E+01	*	13	.0000E+00
14	.3708E+01	*	14	.0000E+00
15	.3837E+01	*	15	.0000E+00
16	.3959E+01	*	16	.0000E+00
17	.4076E+01	*	17	.0000E+00
18	.4172E+01	*	18	.0000E+00
19	.0000E+00	*	19	.1000E+01

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente			
niv	stal	niv	stat	dif	nlps	stat		
1	1.7230	*	1	1.7230	.0000	*	13	11.0425
2	2.3001	*	2	2.8626	1.1396	*	14	10.7521
3	2.8281	*	3	4.0133	1.1507	*	15	10.6441
4	2.9898	*	4	4.9627	.9494	*	12	10.5768
5	3.2076	*	5	5.8536	.8909	*	11	10.1796
6	3.5342	*	6	6.7425	.8889	*	16	10.1493
7	3.7082	*	7	7.5513	.8088	*	10	9.5455
8	3.7955	*	8	8.3183	.7670	*	17	9.4096
9	3.8550	*	9	8.9817	.6634	*	9	8.9817
10	3.9326	*	10	9.5455	.5638	*	8	8.3183
11	4.5121	*	11	10.1796	.6341	*	7	7.5513
12	4.5047	*	12	10.5768	.3972	*	18	6.8886
13	4.3829	*	13	11.0425	.4657	*	6	6.7425
14	3.9264	*	14	10.7521	-.2904	*	5	5.8536
15	4.6572	*	15	10.6441	-.1080	*	4	4.9627
16	4.7274	*	16	10.1493	-.4947	*	3	4.0133
17	5.7456	*	17	9.4096	-.7398	*	2	2.8626
18	3.4337	*	18	6.8886	-2.5210	*	1	1.7230

AGREGAÇÃO SL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .99001
 VARIÂNCIA = .00002 DESVIO PADRÃO = .00472
 ASSIMETRIA = -.89427
 CURTOSE = 728.34070

representação polaca da árvore

-19 -18 15 -17 5 -16 -15 -14 13 -13 6 -12 -11 11 -10 -9 10 -7 -6 -3
 14 -2 -1 8 7 19 2 3 -8 12 -5 9 -4 1 17 20 16 18 4

índice de semelhança		índice de estratificação			
niv	semelhança	niv	strat		
	1	.9195E+00	*	1	.8051E-01
	2	.9000E+00	*	2	.1000E+00
	3	.8939E+00	*	3	.1061E+00
	4	.8924E+00	*	4	.1076E+00
	5	.8883E+00	*	5	.1117E+00
	6	.8843E+00	*	6	.1157E+00
	7	.8813E+00	*	7	.1187E+00
	8	.8723E+00	*	8	.1277E+00
	9	.8492E+00	*	9	.1508E+00
	10	.8424E+00	*	10	.1576E+00
	11	.8353E+00	*	11	.1647E+00
	12	.8297E+00	*	12	.1703E+00
	13	.7811E+00	*	13	.2189E+00
	14	.7598E+00	*	14	.2402E+00
	15	.7504E+00	*	15	.2496E+00
	16	.7028E+00	*	16	.2972E+00
	17	.6006E+00	*	17	.3994E+00
	18	.2052E+00	*	18	.7948E+00
	19	.0000E+00	*	19	.1000E+01

estatística local			estatística global			valores de stat por ordem decrescente		
niv	stal	*	niv	stat	dif	nlps	stat	
1	1.7230	*	1	1.7230	.0000	*	13	11.0425
2	2.3001	*	2	2.8626	1.1396	*	14	10.7998
3	2.8281	*	3	4.0133	1.1507	*	15	10.6441
4	1.7227	*	4	4.3665	.3532	*	12	10.6144
5	2.2549	*	5	4.8906	.5241	*	16	10.1493
6	3.0784	*	6	5.7244	.8338	*	11	9.8970
7	3.3113	*	7	6.5409	.8166	*	10	9.5455
8	2.3920	*	8	6.9066	.3656	*	17	9.4096
9	3.7041	*	9	7.7361	.8295	*	9	7.7361
10	6.6699	*	10	9.5455	1.8094	*	8	6.9066
11	3.6113	*	11	9.8970	.3515	*	18	6.8886
12	4.8343	*	12	10.6144	.7174	*	7	6.5409
13	4.7462	*	13	11.0425	.4282	*	6	5.7244
14	4.0469	*	14	10.7998	-.2427	*	5	4.6906
15	4.5650	*	15	10.6441	-.1558	*	4	4.3665
16	4.7274	*	16	10.1493	-.4947	*	3	4.0133
17	5.7456	*	17	9.4096	-.7398	*	2	2.8626
18	3.4337	*	18	6.8886	-2.5210	*	1	1.7230

AGREGAÇÃO CL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .99001
 VARIÂNCIA = .00002 DESVIO PADRÃO = .00472
 ASSIMETRIA = -.89427
 CURTOSE = 728.34070

representação polaca da árvore

-19 -18 -17 -16 -15 13 -14 -13 -12 -11 6 -7 -6 12 9 -4 17 1 -10 -5
 2 -3 -2 19 -1 7 8 14 -9 -8 11 10 3 20 16 5 15 4 18

Índice de semelhança		Índice de estratificação		
niv	semelhança	niv	strat	
1	.9195E+00	*	1	.8051E-01
2	.9000E+00	*	2	.1000E+00
3	.8939E+00	*	3	.1061E+00
4	.8924E+00	*	4	.1076E+00
5	.8843E+00	*	5	.1157E+00
6	.8723E+00	*	6	.1277E+00
7	.8249E+00	*	7	.1751E+00
8	.8176E+00	*	8	.1824E+00
9	.8169E+00	*	9	.1831E+00
10	.7862E+00	*	10	.2138E+00
11	.7288E+00	*	11	.2712E+00
12	.7058E+00	*	12	.2942E+00
13	.6567E+00	*	13	.3433E+00
14	.6001E+00	*	14	.3999E+00
15	.3894E+00	*	15	.6116E+00
16	.3179E+00	*	16	.6821E+00
17	.1643E+00	*	17	.8357E+00
18	.7571E-01	*	18	.9243E+00
19	.0000E+00	*	19	.1000E+01

estatística local			estatística global			valores de stat por ordem decrescente		
niv	stal	*	niv	stat	dif	nips	stat	
1	1.7230	*	1	1.7230	.0000	*	13	11.0425
2	2.3001	*	2	2.8626	1.1396	*	14	10.7521
3	2.8281	*	3	4.0133	1.1507	*	15	10.6441
4	1.7227	*	4	4.3665	.3532	*	12	10.2309
5	3.0254	*	5	5.2618	.8953	*	16	9.6492
6	1.6837	*	6	5.5265	.2647	*	11	8.2914
7	2.7480	*	7	6.1044	.5779	*	10	8.1878
8	1.5230	*	8	6.2743	.1699	*	17	7.0909
9	2.1017	*	9	6.5764	.3020	*	9	6.5764
10	5.2638	*	10	8.1878	1.6114	*	8	6.2743
11	2.1415	*	11	8.2914	.1036	*	7	6.1044
12	7.4478	*	12	10.2309	1.9395	*	6	5.5265
13	5.2095	*	13	11.0425	.8116	*	5	5.2618
14	3.9264	*	14	10.7521	-.2904	*	4	4.3665
15	4.6572	*	15	10.6441	-.1080	*	3	4.0133
16	3.6225	*	16	9.6492	-.9949	*	18	2.8825
17	-.3818	*	17	7.0909	-2.5583	*	2	2.8626
18	-4.2845	*	18	2.8825	-4.2084	*	1	1.7230

AGREGAÇÃO A.V.B

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .99001
 VARIÂNCIA = .00002 DESVIO PADRÃO = .00472
 ASSIMETRIA = -.89427
 CURTOSE = 728.34070

representação polaca da árvore

-19 -18 15 -17 5 -16 -13 16 -11 6 -8 -2 17 1 -3 9 12 -15 -14 -10
 -9 -4 19 14 -7 3 -5 2 -1 7 8 20 -12 13 -6 11 10 18 4

Índice de semelhança		Índice de estratificação		
niv	semelhança	niv	strat	
1	.9195E+00	*	1	.8051E-01
2	.8924E+00	*	2	.1076E+00
3	.8723E+00	*	3	.1277E+00
4	.8638E+00	*	4	.1362E+00
5	.8404E+00	*	5	.1596E+00
6	.8176E+00	*	6	.1824E+00
7	.8035E+00	*	7	.1965E+00
8	.7891E+00	*	8	.2109E+00
9	.7422E+00	*	9	.2578E+00
10	.6330E+00	*	10	.3670E+00
11	.5719E+00	*	11	.4281E+00
12	.5487E+00	*	12	.4513E+00
13	.5262E+00	*	13	.4738E+00
14	.4728E+00	*	14	.5272E+00
15	.3278E+00	*	15	.6722E+00
16	.2482E+00	*	16	.7518E+00
17	.1222E+00	*	17	.8778E+00
18	.1207E-02	*	18	.9988E+00
19	.0000E+00	*	19	.1000E+01

estatística local			estatística global			valores de stat por ordem decrescente	
niv	stal	*	niv	stat	dif	nlp	stat
1	1.7230	*	1	1.7230	.0000	16	10.1493
2	1.6863	*	2	2.4043	.6814	17	9.4096
3	1.6307	*	3	2.8943	.4900	14	8.0517
4	1.6117	*	4	3.2990	.4047	11	7.4379
5	2.3241	*	5	4.0208	.7218	10	7.3503
6	1.4214	*	6	4.2405	.2196	12	7.2379
7	2.6155	*	7	4.9627	.7222	15	7.2009
8	2.6784	*	8	5.5848	.6221	9	7.0667
9	4.3893	*	9	7.0667	1.4819	13	6.9163
10	2.6923	*	10	7.3503	.2836	18	6.8886
11	1.9643	*	11	7.4379	.0877	8	5.5848
12	.3898	*	12	7.2379	-.2001	7	4.9627
13	.8703	*	13	6.9163	-.3215	6	4.2405
14	4.6301	*	14	8.0517	1.1353	5	4.0208
15	.4980	*	15	7.2009	-.8508	4	3.2990
16	8.6933	*	16	10.1493	2.9485	3	2.8943
17	5.7456	*	17	9.4096	-.7398	2	2.4043
18	3.4337	*	18	6.8886	-2.5210	1	1.7230

AGREGAÇÃO A.V.M.R.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .99001
 VARIÂNCIA = .00002 DESVIO PADRÃO = .00472
 ASSIMETRIA = -.89427
 CURTOSE = 728.34070

representação polaca da árvore

-19 -17 -16 18 -15 -14 16 -13 -12 -11 -10 20 -9 17 -8 -7 12 -6 -5 3
 -4 2 -3 -2 -1 8 7 19 14 10 9 1 6 11 13 5 -18 15 4

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança	*	niv	strat
1	.9195E+00	*	1	.8051E-01
2	.9691E+00	*	2	.3091E-01
3	.9902E+00	*	3	.9789E-02
4	.9924E+00	*	4	.7554E-02
5	.9956E+00	*	5	.4397E-02
6	.9969E+00	*	6	.3122E-02
7	.9975E+00	*	7	.2543E-02
8	.9978E+00	*	8	.2211E-02
9	.9974E+00	*	9	.2625E-02
10	.9964E+00	*	10	.3625E-02
11	.9967E+00	*	11	.3332E-02
12	.9900E+00	*	12	.1002E-01
13	.9783E+00	*	13	.2172E-01
14	.8633E+00	*	14	.1367E+00
15	.8060E+00	*	15	.1940E+00
16	.4037E+00	*	16	.5963E+00
17	.6235E-01	*	17	.9377E+00
18	.1033E-02	*	18	.9990E+00
19	.0000E+00	*	19	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal	*	niv	stat	dif	nlp	stat
1	1.7230	*	1	1.7230	.0000	13	11.0425
2	2.3001	*	2	2.8626	1.1396	14	10.7521
3	2.8281	*	3	4.0133	1.1507	15	10.6441
4	2.9898	*	4	4.9627	.9494	12	10.5768
5	3.2076	*	5	5.8536	.8909	11	10.1796
6	3.5342	*	6	6.7425	.8889	16	10.1493
7	3.7082	*	7	7.5513	.8088	10	9.5484
8	3.7955	*	8	8.3183	.7670	17	9.4096
9	3.8550	*	9	8.9817	.6634	18	9.1902
10	4.1589	*	10	9.5484	.5667	9	8.9817
11	4.3191	*	11	10.1796	.6312	8	8.3183
12	4.5047	*	12	10.5768	.3972	7	7.5513
13	4.3829	*	13	11.0425	-.4657	6	6.7425
14	3.9264	*	14	10.7521	-.2904	5	5.8536
15	4.6572	*	15	10.6441	-.1080	4	4.9627
16	4.7274	*	16	10.1493	-.4947	3	4.0133
17	5.7456	*	17	9.4096	-.7398	2	2.8626
18	-1.6859	*	18	9.1902	-.2194	1	1.7230

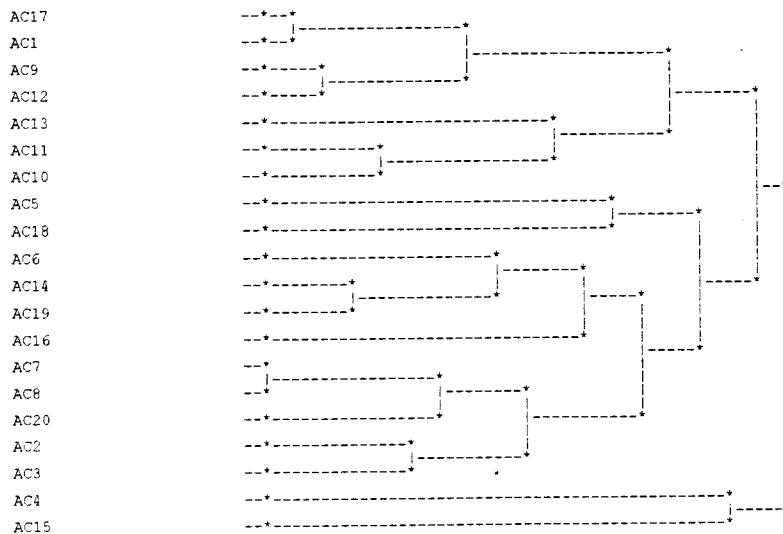
AUTO CONCEITO
266 INDIVIDUOS 20 VARIÁVEIS

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

QSI= 1.00

Dendrograma

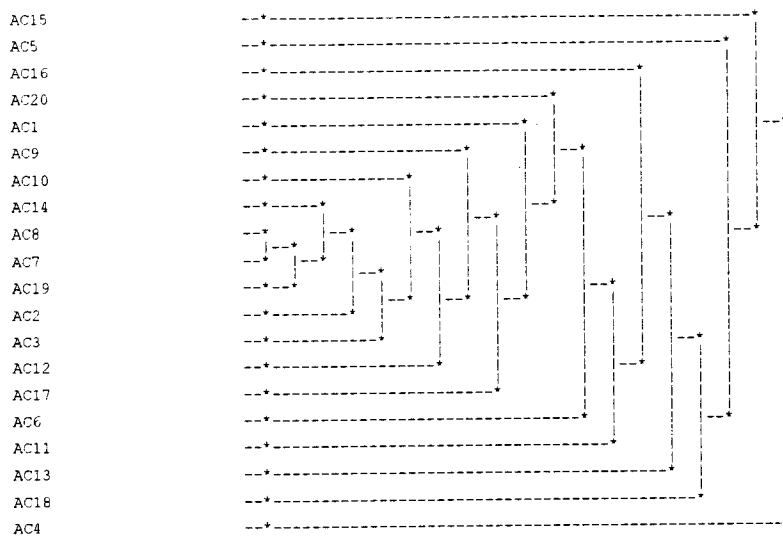
niveis 1 a 19



AGREGAÇÃO A.M.P.

Dendrograma

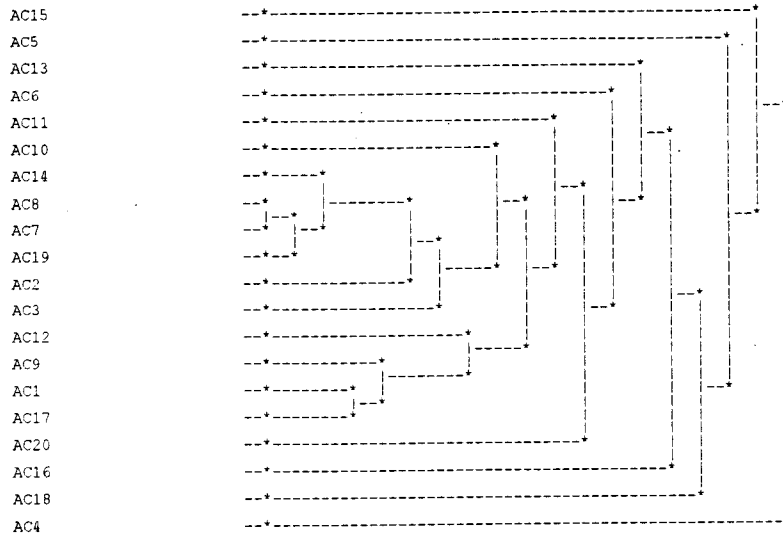
niveis 1 a 19



AGREGAÇÃO SL

dendrograma

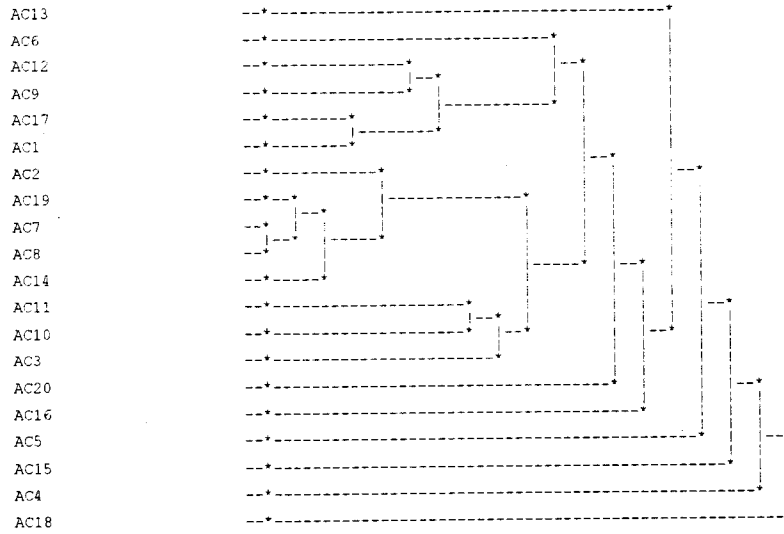
níveis 1 a 19



AGREGAÇÃO CL

dendrograma

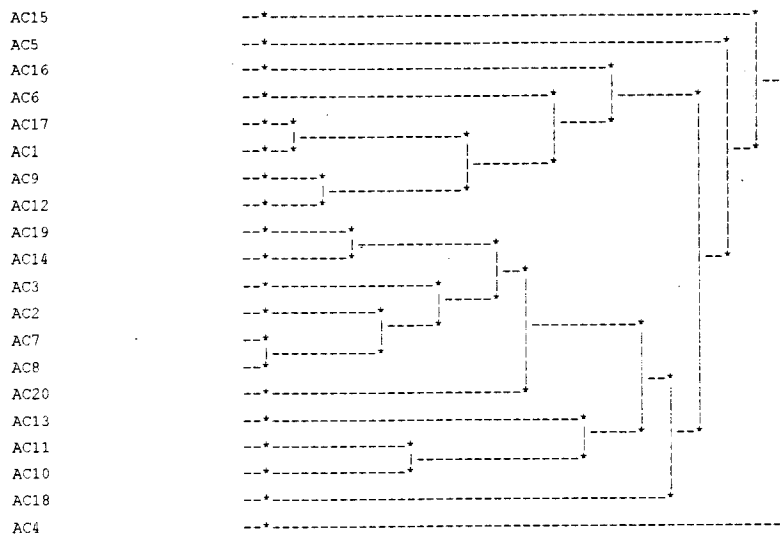
níveis 1 a 19



AGREGAÇÃO A.V.B

dendrograma

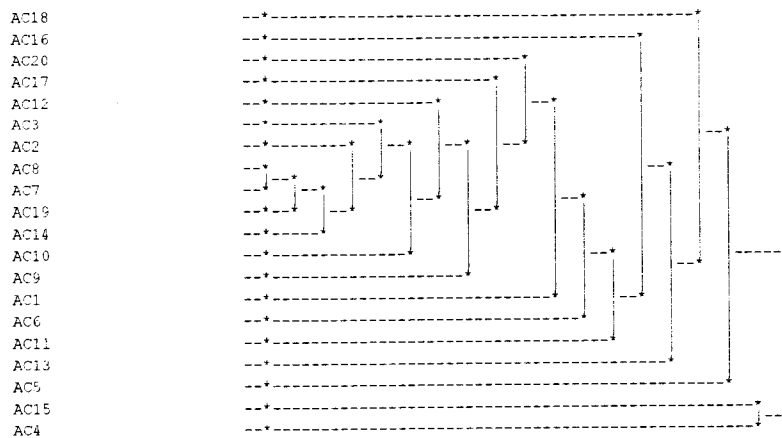
níveis 1 a 19



AGREGAÇÃO A.V.M.R.

dendrograma

níveis 1 a 19



Anexo 7

**Classificação Hierárqica do ICAC
(30 variáveis)**

Anexo 7 Classificação Hierárquica do ICAC (30 variáveis)

AUTO CONCEITO COM VARIÁVEIS SUPLEMENTARES
266 INDIVÍDUOS 30 VARIÁVEIS

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

QSI= 1.00

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97124
VARIÂNCIA = .00117 DESVIO PADRÃO = .03414
ASSIMETRIA = -2.73174
CURTOSE = 9.62317

representação polaca da árvore

```

-29 -28 -26 -23 -19 -11 10 1 29 -22 -14 -1 12 26 20 28 -20 -12 27 9
-13 30 3 -25 -15 -2 6 22 -4 14 17 -18 -9 18 21 -8 23 25 -27 -21
-10 2 4 5 -24 -16 -7 7 11 -3 13 8 -17 -5 24 19 -6 15 16
    
```

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança	niv	strat
1	.7847E+00	1	.2153E+00
2	.7646E+00	2	.2354E+00
3	.7622E+00	3	.2378E+00
4	.7603E+00	4	.2397E+00
5	.7585E+00	5	.2415E+00
6	.7502E+00	6	.2498E+00
7	.7319E+00	7	.2681E+00
8	.7110E+00	8	.2890E+00
9	.6857E+00	9	.3143E+00
10	.6682E+00	10	.3318E+00
11	.6624E+00	11	.3376E+00
12	.6554E+00	12	.3446E+00
13	.6121E+00	13	.3879E+00
14	.4769E+00	14	.5231E+00
15	.3401E+00	15	.6599E+00
16	.3293E+00	16	.6707E+00
17	.3124E+00	17	.6876E+00
18	.2497E+00	18	.7503E+00
19	.2153E+00	19	.7847E+00
20	.1471E+00	20	.8529E+00
21	.1397E+00	21	.8603E+00
22	.6653E-01	22	.9335E+00
23	.2520E-01	23	.9748E+00
24	.1152E-01	24	.9885E+00
25	.8157E-02	25	.9918E+00
26	.4527E-04	26	.1000E+01
27	.2190E-05	27	.1000E+01
28	.1798E-09	28	.1000E+01
29	.0000E+00	29	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal	niv	stat	dif	nips	stat
1	1.7281	1	1.7281	.0000	25	5.6537
2	1.6163	2	2.3621	.6340	17	5.2588
3	1.6001	3	2.8480	.4858	18	5.2330
4	1.5837	4	3.2524	.4044	19	4.8022
5	1.5753	5	3.6065	.3541	16	4.6577
6	1.4622	6	3.8814	.2749	24	4.4972
7	1.0174	7	3.9705	.0891	15	3.9915
8	.6515	8	3.9370	-.0335	7	3.9705
9	.3813	9	3.8314	-.1056	20	3.9496
10	.1667	10	3.6798	-.1516	8	3.9370
11	-.1060	11	3.5321	-.1477	6	3.8814
12	-.0123	12	3.3694	-.1627	9	3.8314
13	-.2702	13	3.1537	-.2157	10	3.6798
14	-.2557	14	3.0203	-.1334	5	3.6065
15	2.8268	15	3.9915	.9712	11	3.5321

16	2.4696	*	16	4.6577	.6662	*	21	3.4615
17	2.4979	*	17	5.2588	.6011	*	12	3.3694
18	.9928	*	18	5.2330	-.0258	*	4	3.2524
19	-1.0017	*	19	4.8022	-.4308	*	26	3.1594
20	-1.6607	*	20	3.9496	-.8526	*	13	3.1537
21	-1.6084	*	21	3.4615	-.4880	*	14	3.0203
22	-1.4355	*	22	2.9209	-.5406	*	22	2.9209
23	-.7666	*	23	2.1490	-.7719	*	3	2.8480
24	5.1929	*	24	4.4972	2.3482	*	2	2.3621
25	3.7874	*	25	5.6537	1.1565	*	23	2.1490
26	-2.7695	*	26	3.1594	-2.4943	*	1	1.7281
27	-5.1539	*	27	.2868	-2.8726	*	27	.2868
28	-.1716	*	28	.1595	-.1273	*	28	.1595

AGREGAÇÃO A.M.P.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .97124
 VARIÂNCIA = .00117 DESVIO PADRÃO = .03414
 ASSIMETRIA = -2.73174
 CURTOSE = 9.62317

representação polaca da árvore

-29	-28	-27	4	-26	-25	29	-24	2	-23	-22	-21	-20	-19	1	-18	-17	23	-16	-15
21	-14	-13	-12	25	-11	6	-10	-9	14	-8	-7	15	-6	-5	-4	24	-3	-2	13
-1	12	26	19	7	8	17	22	11	16	18	10	30	27	20	9	28	3	5	

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança	niv	strat
1	.9982E+00	1	.0000E+00
2	.1410E+01	2	.0000E+00
3	.1725E+01	3	.0000E+00
4	.1992E+01	4	.0000E+00
5	.2225E+01	5	.0000E+00
6	.2437E+01	6	.0000E+00
7	.2631E+01	7	.0000E+00
8	.2812E+01	8	.0000E+00
9	.2982E+01	9	.0000E+00
10	.3143E+01	10	.0000E+00
11	.3295E+01	11	.0000E+00
12	.3441E+01	12	.0000E+00
13	.3579E+01	13	.0000E+00
14	.3713E+01	14	.0000E+00
15	.3839E+01	15	.0000E+00
16	.3964E+01	16	.0000E+00
17	.4082E+01	17	.0000E+00
18	.4195E+01	18	.0000E+00
19	.4305E+01	19	.0000E+00
20	.4405E+01	20	.0000E+00
21	.4512E+01	21	.0000E+00
22	.4610E+01	22	.0000E+00
23	.4701E+01	23	.0000E+00
24	.4764E+01	24	.0000E+00
25	.4833E+01	25	.0000E+00
26	.4874E+01	26	.0000E+00
27	.4918E+01	27	.0000E+00
28	.4982E+01	28	.0000E+00
29	.0000E+00	29	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal	niv	stat	dif	nlp	stat
1	1.7281	1	1.7281	.0000	19	17.6916
2	2.3958	2	2.9493	1.2213	21	17.6721
3	2.8469	3	4.0875	1.1381	20	17.6470
4	3.2818	4	5.2270	1.1396	22	17.5709
5	3.5380	5	6.2830	1.0560	18	17.3692
6	3.8109	6	7.3109	1.0280	23	17.2691
7	4.1272	7	8.3407	1.0298	17	16.9066
8	4.3711	8	9.3422	1.0015	24	16.4700
9	4.5929	9	10.3302	.9880	16	16.3092
10	4.8028	10	11.2862	.9560	15	15.5830
11	5.0099	11	12.2072	.9210	25	15.4128
12	5.3984	12	13.1590	.9518	14	14.9292
13	5.5851	13	14.0284	.8694	13	14.0284
14	5.7429	14	14.9292	.9008	26	13.8646
15	5.8322	15	15.5830	.6538	12	13.1590
16	6.2349	16	16.3092	.7263	11	12.2072
17	6.3895	17	16.9066	.5974	27	11.5644
18	6.5120	18	17.3692	.4626	10	11.2862
19	6.7603	19	17.6916	.3224	9	10.3302
20	6.2260	20	17.6470	-.0445	8	9.3422
21	6.7876	21	17.6721	-.0251	28	8.8356
22	7.0583	22	17.5709	-.1013	7	8.3407

23	7.4167	*	23	17.2691	-.3018	*	6	7.3109
24	6.9523	*	24	16.4700	-.7991	*	5	6.2830
25	6.9672	*	25	15.4128	-1.0572	*	4	5.2270
26	6.4306	*	26	13.8646	-1.5483	*	3	4.0875
27	3.8838	*	27	11.5644	-2.3001	*	2	2.9493
28	5.5668	*	28	8.8356	-2.7288	*	1	1.7281

AGREGAÇÃO SL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97124
 VARIÂNCIA = .00117 DESVIO PADRÃO = .03414
 ASSIMETRIA = -2.73174
 CURTOSE = 9.62317

Representação polaca da árvore

-29	-28	28	-27	-26	-25	3	-24	-22	20	-21	-20	-19	1	-18	-17	23	-16	-15	21
-14	-13	16	-12	-11	-10	22	-9	-8	8	-7	-6	-5	17	-4	-3	19	-2	-1	26
12	13	24	7	15	14	6	25	11	18	10	27	30	9	-23	2	4	29	5	

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança		niv	strat
1	.7847E+00	*	1	.2153E+00
2	.7827E+00	*	2	.2173E+00
3	.7802E+00	*	3	.2198E+00
4	.7756E+00	*	4	.2244E+00
5	.7749E+00	*	5	.2251E+00
6	.7747E+00	*	6	.2253E+00
7	.7742E+00	*	7	.2258E+00
8	.7730E+00	*	8	.2270E+00
9	.7726E+00	*	9	.2274E+00
10	.7719E+00	*	10	.2281E+00
11	.7673E+00	*	11	.2327E+00
12	.7656E+00	*	12	.2344E+00
13	.7617E+00	*	13	.2383E+00
14	.7607E+00	*	14	.2393E+00
15	.7537E+00	*	15	.2463E+00
16	.7524E+00	*	16	.2476E+00
17	.7462E+00	*	17	.2538E+00
18	.7358E+00	*	18	.2642E+00
19	.7208E+00	*	19	.2792E+00
20	.6996E+00	*	20	.3004E+00
21	.6981E+00	*	21	.3019E+00
22	.6906E+00	*	22	.3094E+00
23	.6682E+00	*	23	.3318E+00
24	.6608E+00	*	24	.3392E+00
25	.6121E+00	*	25	.3879E+00
26	.5814E+00	*	26	.4186E+00
27	.5154E+00	*	27	.4846E+00
28	.4164E+00	*	28	.5836E+00
29	.0000E+00	*	29	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal		niv	stat	dif	nips	stat
1	1.7281	*	1	1.7261	.0000	19	17.6916
2	2.3958	*	2	2.9493	1.2213	21	17.6721
3	2.8469	*	3	4.0875	1.1381	23	17.5970
4	3.2818	*	4	5.2270	1.1396	20	17.5883
5	3.3732	*	5	6.1785	.9515	22	17.5709
6	3.8211	*	6	7.2344	1.0560	18	17.3692
7	4.0571	*	7	8.2397	1.0053	24	17.3051
8	4.4804	*	8	9.3422	1.1025	17	16.9066
9	4.5929	*	9	10.3302	.9880	16	16.3092
10	4.8028	*	10	11.2862	.9560	15	15.5830
11	5.0099	*	11	12.2072	.9210	25	14.9889
12	5.3984	*	12	13.1590	.9518	14	14.9292
13	5.4673	*	13	14.0443	.8853	13	14.0443
14	5.8471	*	14	14.9292	.8849	12	13.1590
15	5.8322	*	15	15.5830	.6538	11	12.2072
16	6.2349	*	16	16.3092	.7263	26	11.7332
17	6.3895	*	17	16.9066	.5974	10	11.2862
18	6.5120	*	18	17.3692	.4626	27	10.5811
19	6.7603	*	19	17.6916	.3224	9	10.3302
20	6.0712	*	20	17.5883	-.1033	8	9.3422
21	6.8440	*	21	17.6721	.0839	28	8.8356
22	7.0583	*	22	17.5709	-.1013	7	8.2397
23	1.7226	*	23	17.5970	.0261	6	7.2344
24	7.5096	*	24	17.3051	-.2919	5	6.1785
25	-1.8118	*	25	14.9889	-2.3162	4	5.2270
26	2.9535	*	26	11.7332	-3.2557	3	4.0875
27	6.0675	*	27	10.5811	-1.1520	2	2.9493
28	6.1296	*	28	8.8356	-1.7455	1	1.7281

AGREGAÇÃO CL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97124
 VARIÂNCIA = .00117 DESVIO PADRÃO = .03414
 ASSIMETRIA = -2.73174
 CURTOSE = 9.62317

Representação polaca da árvore

-29 -28 -27 -26 -25 -24 -21 9 27 -23 20 -19 -18 10 -17 23 -16 18 -15 21
 -14 25 -13 -12 11 -8 -5 22 6 -7 14 17 -11 -6 7 -4 -3 24 -2 13
 -1 12 26 19 -10 -9 15 16 8 1 -20 2 4 28 -22 30 3 5 29

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança	niv	strat
1	.7847E+00	1	.2153E+00
2	.7715E+00	2	.2285E+00
3	.7664E+00	3	.2336E+00
4	.7650E+00	4	.2350E+00
5	.7646E+00	5	.2354E+00
6	.7628E+00	6	.2372E+00
7	.7603E+00	7	.2397E+00
8	.7514E+00	8	.2486E+00
9	.7502E+00	9	.2498E+00
10	.7501E+00	10	.2499E+00
11	.7452E+00	11	.2548E+00
12	.7370E+00	12	.2630E+00
13	.7339E+00	13	.2661E+00
14	.7276E+00	14	.2724E+00
15	.7207E+00	15	.2793E+00
16	.6952E+00	16	.3048E+00
17	.6920E+00	17	.3080E+00
18	.6859E+00	18	.3141E+00
19	.6796E+00	19	.3204E+00
20	.6682E+00	20	.3318E+00
21	.6554E+00	21	.3446E+00
22	.6121E+00	22	.3879E+00
23	.5862E+00	23	.4138E+00
24	.5469E+00	24	.4531E+00
25	.5081E+00	25	.4919E+00
26	.3787E+00	26	.6213E+00
27	.1711E+00	27	.8289E+00
28	.4132E-02	28	.9959E+00
29	.0000E+00	29	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal	niv	stat	dif	nlp	stat
1	1.7281	1	1.7261	.0000	28	17.6936
2	2.3958	2	2.9493	1.2213	19	17.6916
3	2.8469	3	4.0875	1.1381	21	17.6784
4	3.2778	4	5.2270	1.1396	22	17.6390
5	1.6628	5	5.4803	.2533	18	17.3692
6	3.5519	6	6.5000	1.0197	23	17.3031
7	1.6370	7	6.6942	.1992	17	16.9066
8	2.9859	8	7.2914	.5922	24	16.9050
9	1.5522	9	7.4439	.1525	16	16.3092
10	2.1734	10	7.7306	.2867	15	15.5830
11	6.5013	11	9.9804	2.2498	14	14.9292
12	2.7784	12	10.2751	.2947	13	13.8924
13	10.0043	13	13.8924	3.6173	25	13.6622
14	6.0200	14	14.9292	1.0368	26	11.8424
15	5.8322	15	15.5830	.6538	12	10.2751
16	6.2349	16	16.3092	.7263	11	9.9804
17	6.3895	17	16.9066	.5974	27	9.8861
18	6.5120	18	17.3692	.4626	10	7.7306
19	6.7603	19	17.6916	.3224	9	7.4439
20	1.4705	20	17.6936	.0020	8	7.2914
21	1.2565	21	17.6784	-.0152	7	6.6992
22	.8126	22	17.6390	-.0394	6	6.5000
23	5.2159	23	17.3031	-.3359	5	5.4803
24	8.3213	24	16.9050	-.3981	4	5.2270
25	1.7972	25	13.6622	-3.2428	28	4.8635
26	.8424	26	11.8424	-1.8198	3	4.0875
27	4.2406	27	9.8861	-1.9564	2	2.9493
28	-5.9221	28	4.8635	-5.0226	1	1.7281

AGREGAÇÃO A.V.B

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97124

VARIÂNCIA = .00117 DESVIO PADRÃO = .03414
 ASSIMETRIA = -2.73174
 CURTOSE = 9.62317

representação polaca da árvore

-29 -28 -25 -24 29 -19 -13 -3 13 8 -1 12 26 -11 10 1 -21 -15 -2 6
 22 -4 14 17 -16 -9 18 21 20 -27 -22 -18 -6 15 16 -8 23 25 -17 -5
 24 19 -7 11 7 -20 -12 9 27 -14 30 3 -26 28 -23 -10 2 4 5

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança	niv	strat
1	.7847E+00	1	.2153E+00
2	.7646E+00	2	.2354E+00
3	.7622E+00	3	.2378E+00
4	.7603E+00	4	.2397E+00
5	.7585E+00	5	.2415E+00
6	.7502E+00	6	.2498E+00
7	.7319E+00	7	.2681E+00
8	.7110E+00	8	.2890E+00
9	.6857E+00	9	.3143E+00
10	.6682E+00	10	.3318E+00
11	.6624E+00	11	.3376E+00
12	.6554E+00	12	.3446E+00
13	.6127E+00	13	.3873E+00
14	.6121E+00	14	.3879E+00
15	.5832E+00	15	.4168E+00
16	.5658E+00	16	.4342E+00
17	.5606E+00	17	.4394E+00
18	.5399E+00	18	.4601E+00
19	.4200E+00	19	.5800E+00
20	.3835E+00	20	.6165E+00
21	.3523E+00	21	.6477E+00
22	.3124E+00	22	.6876E+00
23	.2486E+00	23	.7514E+00
24	.1972E+00	24	.8028E+00
25	.1678E+00	25	.8322E+00
26	.1438E+00	26	.8562E+00
27	.1235E+00	27	.8765E+00
28	.4004E-01	28	.9600E+00
29	.0000E+00	29	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal	niv	stat	dif	nips	stat
1	1.7281	1	1.7281	.0000	28	13.3051
2	1.6163	2	2.3621	.6340	25	7.6501
3	1.6001	3	2.8480	.4858	26	7.1727
4	1.5837	4	3.2524	.4044	22	6.8977
5	1.5753	5	3.6065	.3541	23	6.5192
6	1.4622	6	3.8814	.2749	19	6.1088
7	1.0174	7	3.9705	.0891	24	5.7901
8	.6515	8	3.9370	-.0335	18	5.7430
9	.3813	9	3.8314	-.1056	27	5.5909
10	.1667	10	3.6798	-.1516	21	5.5897
11	-.1060	11	3.5321	-.1477	17	5.5591
12	-.0123	12	3.3694	-.1627	20	5.2787
13	3.3327	13	4.6096	1.2402	15	5.2132
14	-.2563	14	4.4005	-.2090	16	4.9645
15	2.8861	15	5.2132	.8127	13	4.6096
16	-.0059	16	4.9645	-.2487	14	4.4005
17	2.5781	17	5.5591	.5946	7	3.9705
18	1.6149	18	5.7430	.1838	8	3.9370
19	2.2876	19	6.1088	.3658	6	3.8814
20	-1.6157	20	5.2787	-.8301	9	3.8314
21	2.1167	21	5.5897	.3111	10	3.6798
22	4.0975	22	6.8977	1.3079	5	3.6065
23	-1.5297	23	6.5192	-.3785	11	3.5321
24	-1.3376	24	5.7901	-.7291	12	3.3694
25	5.0742	25	7.6501	1.8600	4	3.2524
26	-2.1242	26	7.1727	-.4774	3	2.8480
27	-.4656	27	5.5909	-1.5818	2	2.3621
28	12.0450	28	13.3051	7.7142	1	1.7281

AGREGAÇÃO A.V.M.R.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .97124
 VARIÂNCIA = .00117 DESVIO PADRÃO = .03414
 ASSIMETRIA = -2.73174
 CURTOSE = 9.62317

representação polaca da árvore

-29 -25 -23 -22 -21 -20 -19 1 -18 -17 23 -16 -15 21 -14 -13 -12 25 -11 -10
 22 -9 -8 17 -7 -6 8 -5 7 -4 -3 19 -2 -1 26 12 13 24 15 14
 6 11 16 18 10 30 27 20 9 29 -28 -26 -24 2 4 5 -27 28 3

indice de semelhança		indice de estratificação	
niv	semelhança	niv	strat
1	.7847E+00	1	.2153E+00
2	.9006E+00	2	.9937E-01
3	.9432E+00	3	.5676E-01
4	.9670E+00	4	.3299E-01
5	.9784E+00	5	.2155E-01
6	.9862E+00	6	.1381E-01
7	.9909E+00	7	.9105E-02
8	.9939E+00	8	.6122E-02
9	.9958E+00	9	.4157E-02
10	.9970E+00	10	.2953E-02
11	.9978E+00	11	.2175E-02
12	.9980E+00	12	.1987E-02
13	.9983E+00	13	.1684E-02
14	.9987E+00	14	.1350E-02
15	.9985E+00	15	.1493E-02
16	.9988E+00	16	.1219E-02
17	.9986E+00	17	.1441E-02
18	.9981E+00	18	.1927E-02
19	.9973E+00	19	.2709E-02
20	.9923E+00	20	.7733E-02
21	.9921E+00	21	.7853E-02
22	.9849E+00	22	.1508E-01
23	.9558E+00	23	.4423E-01
24	.6682E+00	24	.3318E+00
25	.2162E+00	25	.7838E+00
26	.1275E+00	26	.8725E+00
27	.5865E-01	27	.9414E+00
28	.2471E-04	28	.1000E+01
29	.0000E+00	29	.1000E+01

estatistica local		estatistica global			valores de stat por ordem decrescente	
niv	stai	niv	stat	dif	nips	stat
1	1.7281	1	1.7281	.0000	19	17.6916
2	2.3958	2	2.9493	1.2213	21	17.6721
3	2.8469	3	4.0875	1.1381	20	17.6470
4	3.2818	4	5.2270	1.1396	22	17.5709
5	3.5380	5	6.2830	1.0560	18	17.3692
6	3.8109	6	7.3109	1.0280	24	17.3051
7	4.1272	7	8.3407	1.0298	23	17.2691
8	4.3711	8	9.3422	1.0015	17	16.9066
9	4.5929	9	10.3302	.9880	16	16.3092
10	4.8028	10	11.2862	.9560	25	16.1495
11	5.0099	11	12.2072	.9210	26	15.9720
12	5.3984	12	13.1590	.9518	27	15.8502
13	5.5851	13	14.0284	.8694	15	15.5830
14	5.7429	14	14.9292	.9008	28	15.1126
15	5.8322	15	15.5830	.6538	14	14.9292
16	6.2349	16	16.3092	.7263	13	14.0284
17	6.3895	17	16.9066	.5974	12	13.1590
18	6.5120	18	17.3692	.4626	11	12.2072
19	6.7603	19	17.6916	.3224	10	11.2862
20	6.2260	20	17.6470	-.0445	9	10.3302
21	6.7876	21	17.6721	.0251	8	9.3422
22	7.0583	22	17.5709	-.1013	7	8.3407
23	7.4167	23	17.2691	-.3018	6	7.3109
24	1.7212	24	17.3051	.0360	5	6.2830
25	5.0962	25	16.1495	-1.1556	4	5.2270
26	.0367	26	15.9720	-.1775	3	4.0875
27	-.9579	27	15.8502	-.1218	2	2.9493
28	-2.5102	28	15.1126	-.7376	1	1.7281

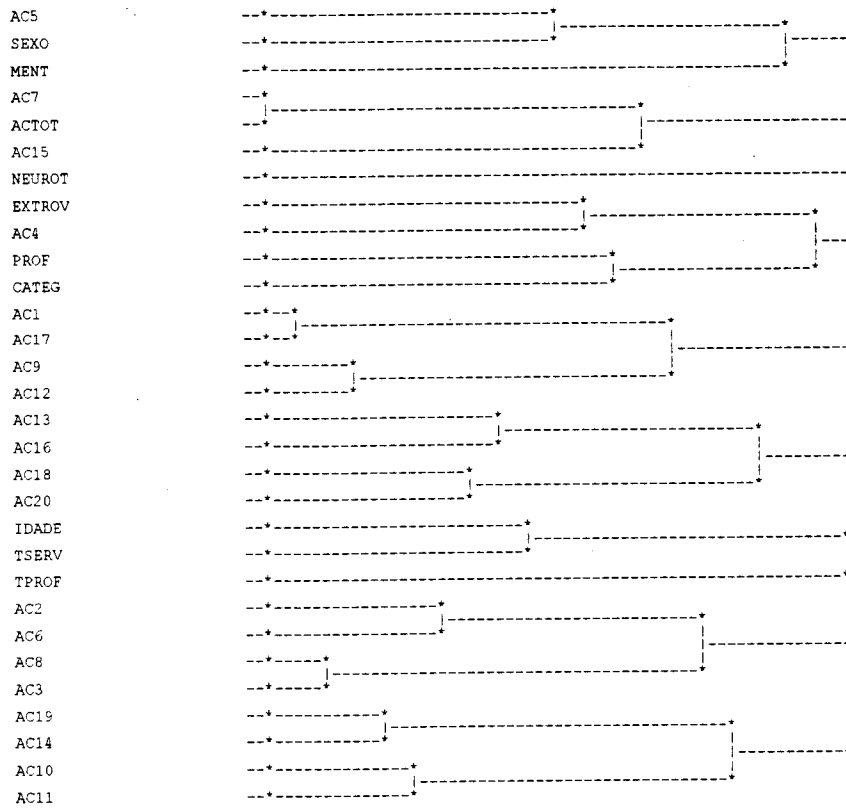
**AUTO CONCEITO COM VARIÁVEIS SUPLEMENTARES
 266 INDIVÍDUOS 30 VARIÁVEIS**

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

QSI= 1.00

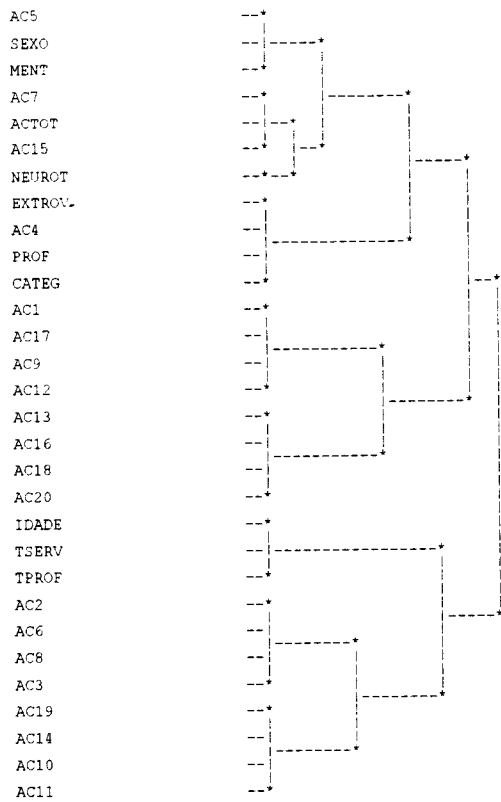
dendrograma

níveis 1 a 21



dendrograma

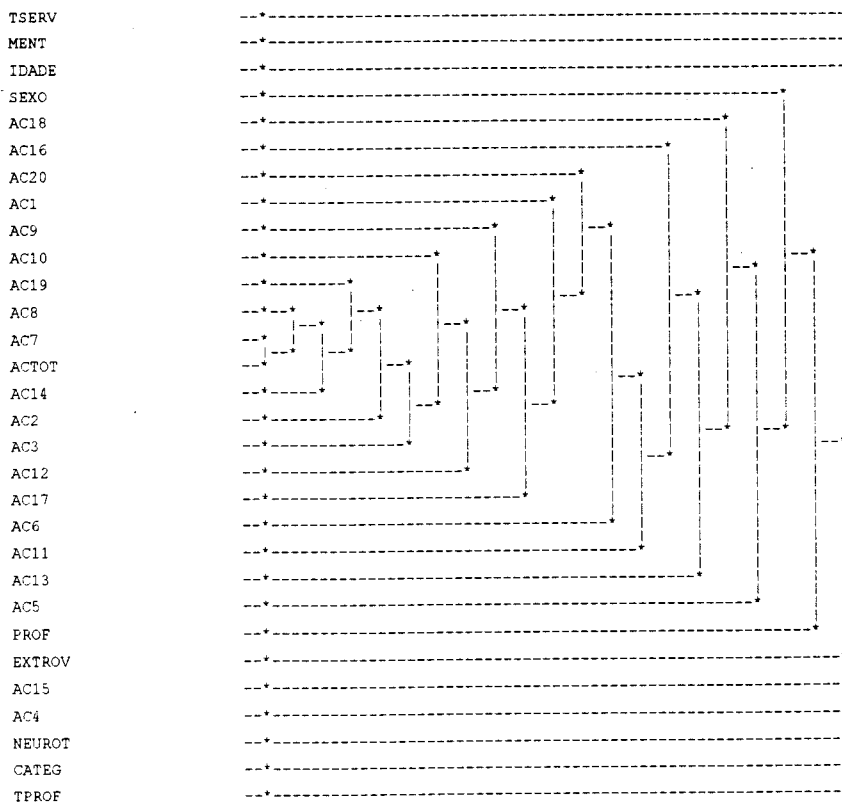
niveis 21 a 29



AGREGAÇÃO A.M.P.

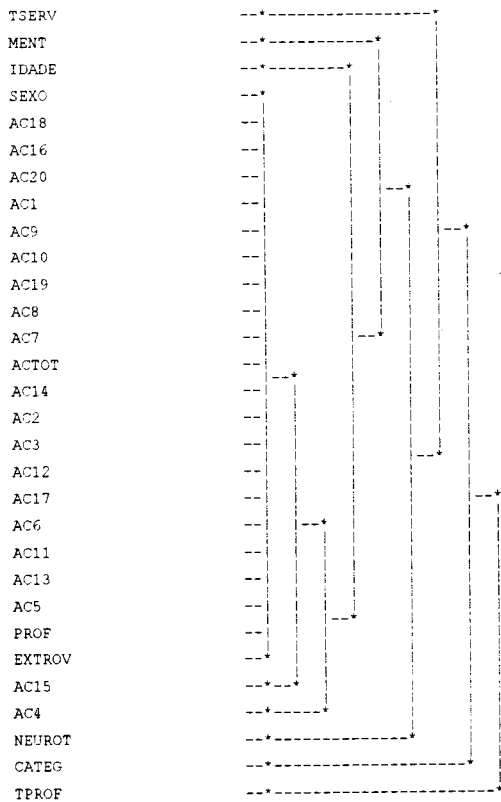
dendrograma

niveis 1 a 21



dendrograma

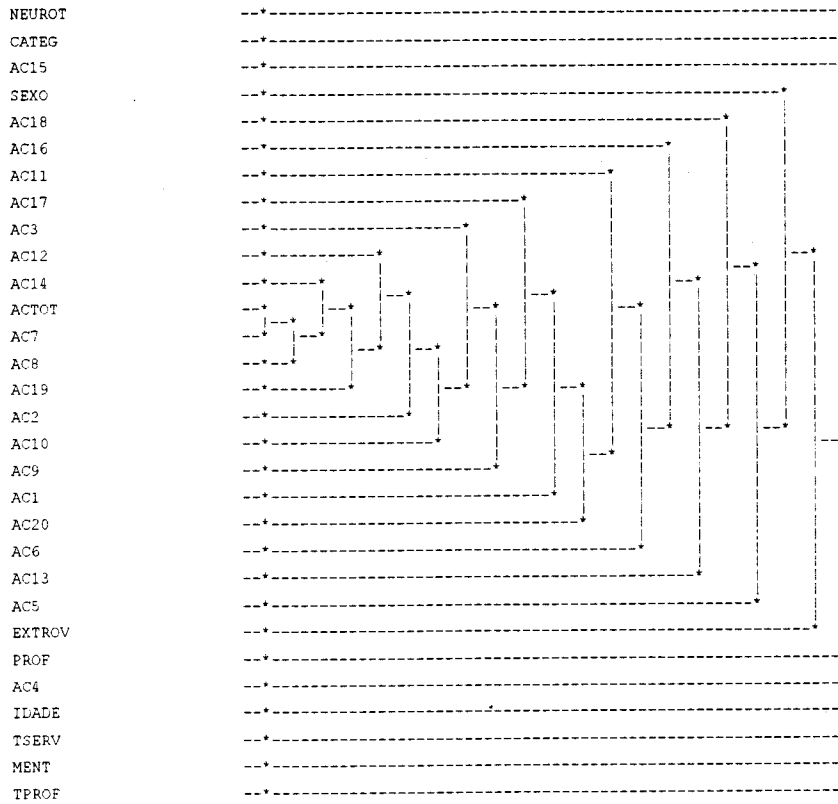
niveis 21 a 29



AGREGAÇÃO SL

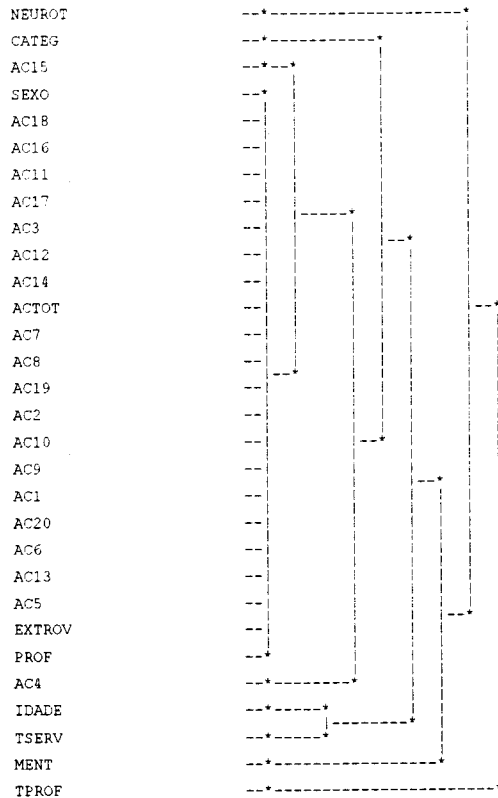
dendrograma

níveis 1 a 21



dendrograma

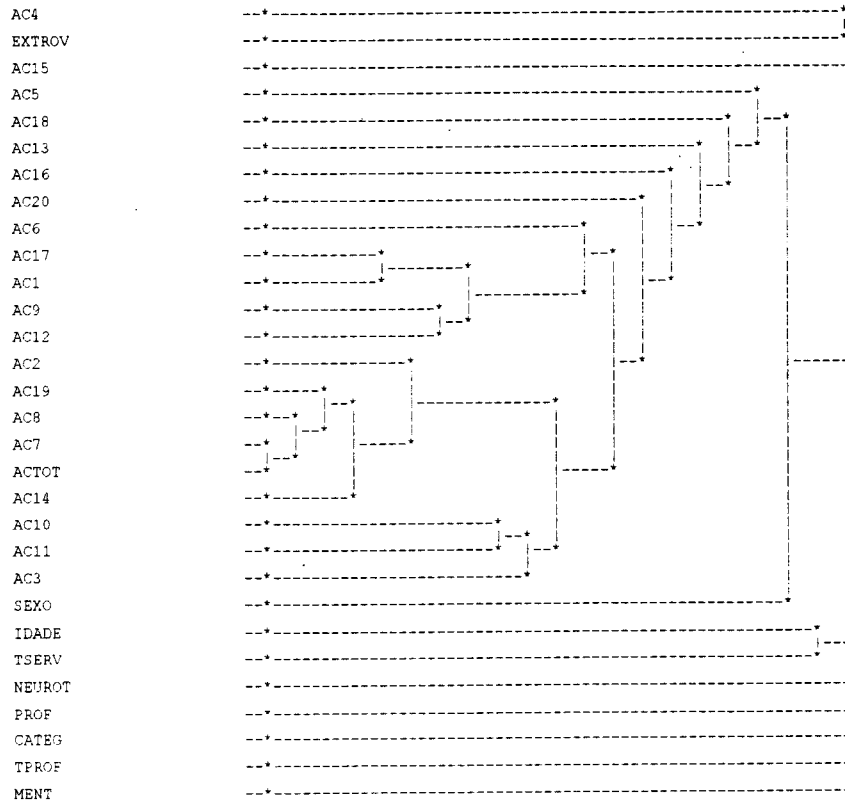
níveis 21 a 29



AGREGAÇÃO CL

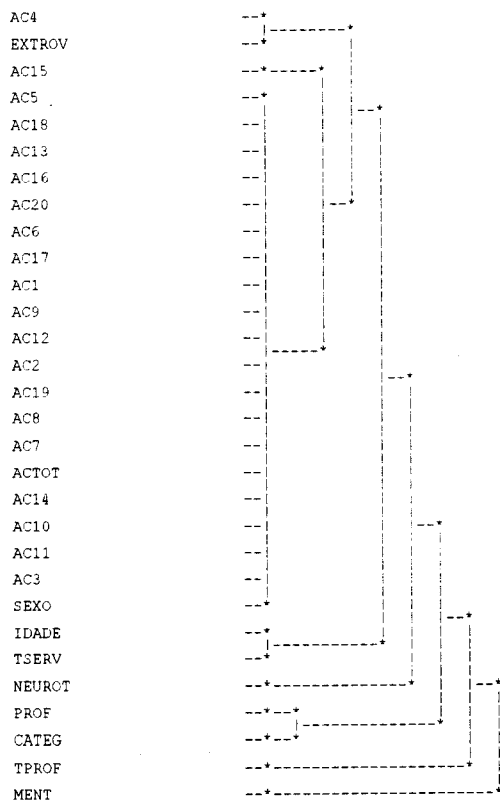
dendrograma

niveis 1 a 21



dendrograma

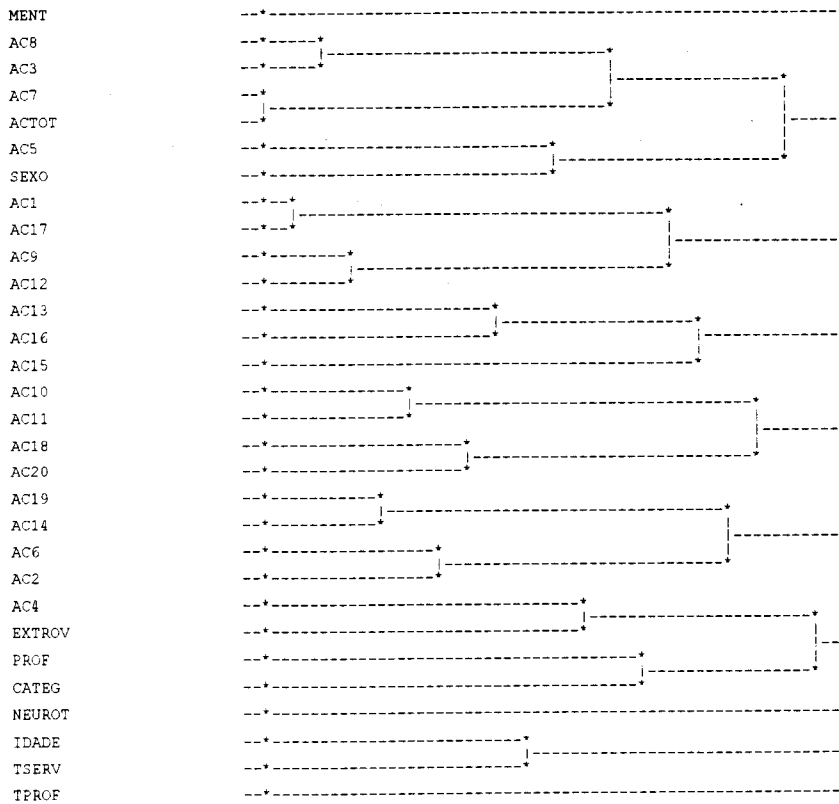
niveis 21 a 29



AGREGAÇÃO A.V.B

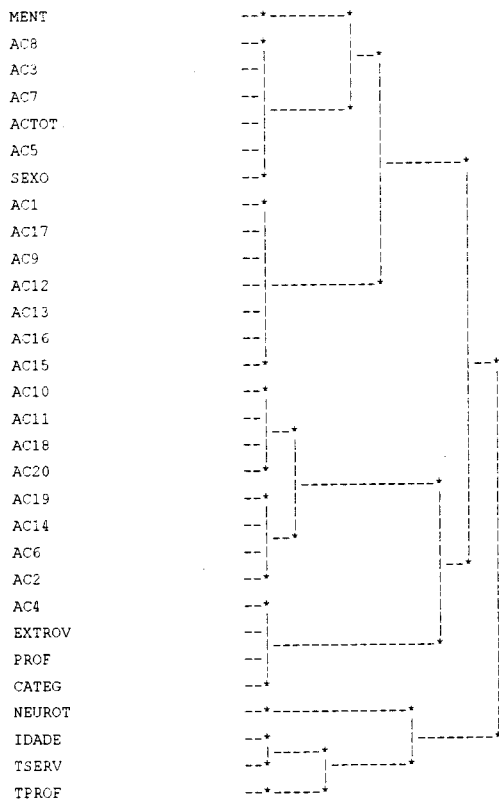
dendrograma

níveis 1 a 21



dendrograma

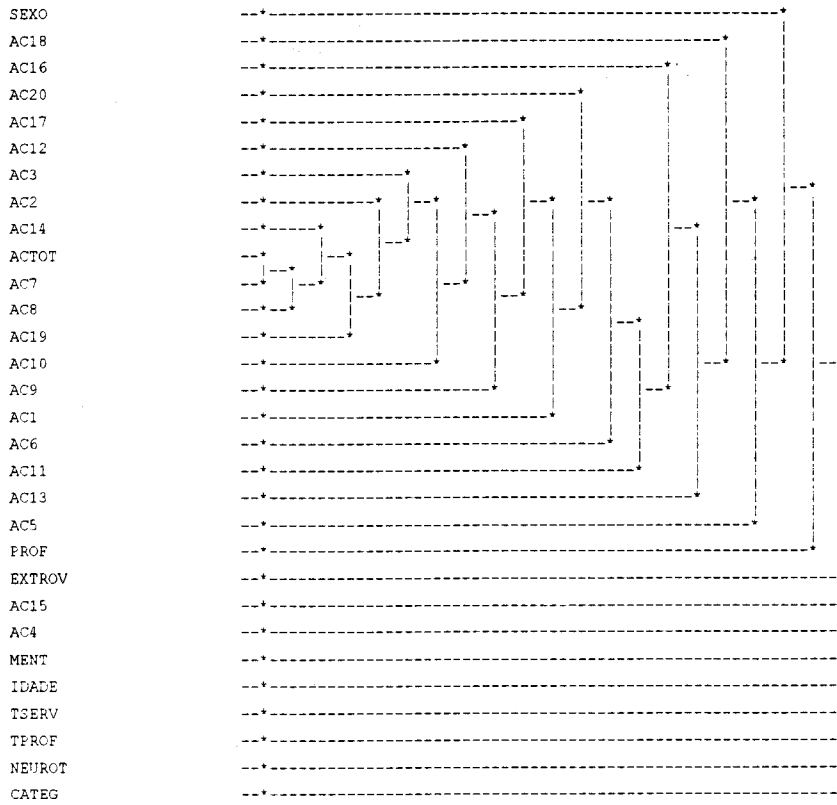
níveis 21 a 29



AGREGAÇÃO A.V.M.R.

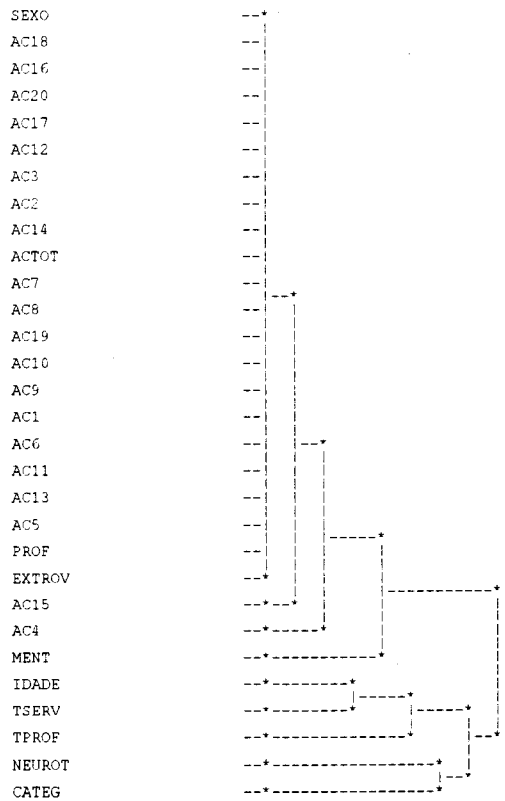
dendrograma

niveis 1 a 21



dendrograma

niveis 21 a 29



Anexo 8

Análise de Componentes Principais do ICAC

Inventário Clínico do Auto-conceito

Análise Factorial

Componentes Principais

Matriz Factorial - Rotação

(VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization)
(VARIMAX converged in 11 iterations)

<i>Variável</i>	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
1 Simpático	,68406					
2 Franco						,50232
3 Não desistente		,61855				
4 Falador						,80537
5 Rápido				,45755		
6 Tolerante	,47590					
7 Responsável			,44327	,51412		
8 Enfrentador		,61059				
9 Aceitável	,80167					
10 Pragmático			,60241			
11 Persistente		,49995	,57635			
12 Não-embirrento	,51079					
13 Verdadeiro			,69573			
14 Competente				,57243		
15 Fazer/apetecer					,75287	
16 Bem-estar	,40793				,57003	
17 Agradável	,75106					
18 Não dependente		,63172				
19 Bem sucedido				,78236		
20 Enérgico		,46879				

Factores encontrados - 6

	Eigenvalue	% Var	% Acum
1	3,80370	19,0	19,0
2	2,17431	10,9	29,9
3	1,55734	7,8	37,7
4	1,36375	6,8	44,5
5	1,21713	6,1	50,6
6	1,02126	5,1	55,7

Factor 1

9	Aceitável	,80167
17	Agradável	,75106
1	Simpático	,68406
12	Não embirrento	,51079
6	Tolerante	,47590
16	Bem-estar	,40793

Factor 2

18	Não dependente	,63172
3	Não desistente	,61855
8	Enfrentador	,61059
11	Persistente	,49995
20	Enérgico	,46879

Factor 3

13	Verdadeiro	,69573
10	Pragmático	,60241
11	Persistente	,57635
7	Responsável	,44327

Factor 4

19	Bem sucedido	,78236
14	Competente	,57243
7	Responsável	,51412
5	Rápido	,45755

Factor 5

15	Fazer/apetecer	,75287
16	Bem-estar	,57003

Factor 6

4	Falador	,80537
2	Franco	,50232

Matrix de Correlações

	AC1	AC2	AC3	AC4	AC5	AC6	AC7
AC1	1,00000						
AC2	,08194	1,00000					
AC3	-,09973	,13113	1,00000				
AC4	,23947	,15436	-,10479	1,00000			
AC5	-,00429	,11942	,17634	,01785	1,00000		
AC6	,20718	,09577	-,04639	-,08284	-,02497	1,00000	
AC7	,13858	,29413	,23393	,03748	,06109	,13137	1,00000
AC8	,04625	,24668	,32921	,12408	,14709	,04845	,36935
AC9	,40467	,07271	,02235	,03541	,04579	,23500	,15588
AC10	,15255	,15495	,24016	,04324	-,05226	,09657	,24536
AC11	,08865	,17854	,37726	,06496	,04539	-,10348	,28726
AC12	,21301	,03851	,10606	-,01709	,05564	,08092	,04842
AC13	-,05689	,21318	,04966	,01322	-,02952	,06713	,25688
AC14	,20832	,14229	,12403	,11887	,15741	,14456	,30403
AC15	,18236	,12906	-,06731	,15353	-,09624	-,04485	,02312
AC16	,25245	-,01614	,01189	,21816	-,03603	,09215	,09486
AC17	,55531	,04921	-,05374	,19249	-,08365	,19802	,14107
AC18	-,00626	,00634	,23002	-,01217	,08666	-,04661	,08282
AC19	,05419	,19008	,08498	,00061	,13212	,03642	,35184
AC20	,19136	,08130	,14875	,10601	,08982	-,00646	,16848

	AC8	AC9	AC10	AC11	AC12	AC13	AC14
AC8	1,00000						
AC9	,12613	1,00000					
AC10	,23337	,23463	1,00000				
AC11	,43806	,09707	,43172	1,00000			
AC12	,16111	,37363	,11449	,13107	1,00000		
AC13	,17861	,07459	,22395	,24070	-,01278	1,00000	
AC14	,21008	,31612	,21310	,22989	,10796	,19559	1,00000
AC15	,02303	-,06703	,11900	,05879	-,00473	,02574	,13460
AC16	,24305	,26857	,18872	,19823	,22622	,04931	,25468
AC17	,06558	,53616	,26434	,16773	,22907	,08274	,32092
AC18	,26675	,06431	,03623	,12208	,17986	-,04983	,02622
AC19	,20180	,01327	,21307	,14114	-,03729	,10362	,31545
AC20	,35096	,22637	,17779	,22033	,14292	,07973	,17650

----- FACTOR ANALYSIS -----

	AC15	AC16	AC17	AC18	AC19	AC20
AC15	1,00000					
AC16	,30706	1,00000				
AC17	,15701	,38202	1,00000			
AC18	-,03567	,06259	,04354	1,00000		
AC19	,15942	,06057	,12622	,02468	1,00000	
AC20	-,03632	,15165	,16950	,17575	,19207	1,00000

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = ,74807

Bartlett Test of Sphericity = 1096,3312, Significance = ,00000

1-tailed Significance of Correlation Matrix:

'.' is printed for diagonal elements.

	AC1	AC2	AC3	AC4	AC5
AC1	,				
AC2	,08537	,			
AC3	,04761	,01398	,		
AC4	,00003	,00478	,03974	,	
AC5	,47144	,02275	,00151	,38291	,
AC6	,00024	,05459	,21928	,08304	,33844
AC7	,01007	,00000	,00004	,26575	,15376
AC8	,21999	,00001	,00000	,01882	,00679
AC9	,00000	,11219	,35458	,27723	,22228
AC10	,00522	,00464	,00002	,23518	,19141
AC11	,06913	,00133	,00000	,13892	,22427
AC12	,00016	,26014	,03795	,38773	,17637
AC13	,17103	,00016	,20347	,41272	,31107
AC14	,00022	,00850	,01886	,02325	,00410
AC15	,00107	,01528	,13038	,00498	,05371
AC16	,00001	,39383	,42138	,00011	,27377
AC17	,00000	,20563	,18475	,00059	,08098
AC18	,45838	,45785	,00005	,41950	,07369
AC19	,18273	,00068	,07771	,49593	,01339
AC20	,00063	,08708	,00628	,03803	,06654

	AC6	AC7	AC8	AC9	AC10
AC6	,				
AC7	,01384	,			
AC8	,20925	,00000	,		
AC9	,00003	,00443	,01729	,	
AC10	,05312	,00002	,00004	,00004	,
AC11	,04167	,00000	,00000	,05221	,00000
AC12	,08807	,20938	,00340	,00000	,02762
AC13	,13104	,00001	,00133	,10627	,00008
AC14	,00765	,00000	,00020	,00000	,00016
AC15	,22698	,34978	,35035	,13137	,02313
AC16	,06164	,05630	,00002	,00000	,00074
AC17	,00042	,00899	,13661	,00000	,00000
AC18	,21822	,08311	,00000	,14135	,27267
AC19	,27159	,00000	,00033	,41234	,00016
AC20	,45711	,00231	,00000	,00006	,00139

	AC11	AC12	AC13	AC14	AC15
AC11	,				
AC12	,01402	,			
AC13	,00002	,41554	,		
AC14	,00005	,03539	,00049	,	
AC15	,16308	,46853	,33372	,01202	,
AC16	,00042	,00007	,20516	,00001	,00000
AC17	,00241	,00005	,08330	,00000	,00419
AC18	,02043	,00124	,20269	,33082	,27576
AC19	,00896	,26680	,04146	,00000	,00371
AC20	,00010	,00825	,09131	,00149	,27213

	AC16	AC17	AC18	AC19	AC20
AC16	,				
AC17	,00000	,			
AC18	,14788	,23364	,		
AC19	,15583	,01722	,34021	,	
AC20	,00546	,00219	,00156	,00061	,

Extraction 1 for analysis 1, Principal Components Analysis (PC)

----- FACTOR ANALYSIS -----

Initial Statistics:

Variable	Communality *	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
AC1	1,00000 *	1	3,80370	19,0	19,0
AC2	1,00000 *	2	2,17431	10,9	29,9
AC3	1,00000 *	3	1,55734	7,8	37,7
AC4	1,00000 *	4	1,36375	6,8	44,5
AC5	1,00000 *	5	1,21713	6,1	50,6
AC6	1,00000 *	6	1,02126	5,1	55,7
AC7	1,00000 *	7	,94919	4,7	60,4
AC8	1,00000 *	8	,91697	4,6	65,0
AC9	1,00000 *	9	,86082	4,3	69,3
AC10	1,00000 *	10	,79481	4,0	73,3
AC11	1,00000 *	11	,74862	3,7	77,0
AC12	1,00000 *	12	,68986	3,4	80,5
AC13	1,00000 *	13	,62524	3,1	83,6
AC14	1,00000 *	14	,60185	3,0	86,6
AC15	1,00000 *	15	,54406	2,7	89,3
AC16	1,00000 *	16	,52556	2,6	92,0
AC17	1,00000 *	17	,48662	2,4	94,4
AC18	1,00000 *	18	,42833	2,1	96,5
AC19	1,00000 *	19	,36511	1,8	98,4
AC20	1,00000 *	20	,32547	1,6	100,0

----- FACTOR ANALYSIS -----

Hi-Res Chart # 1:Factor scree plot

PC extracted 6 factors.

Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
AC17	,59128	-,56164			
AC14	,58600				
AC8	,58242	,41899			
AC11	,56690				
AC10	,55778				-,44293
AC9	,55153	-,42637			
AC7	,55015				
AC16	,49644				
AC20	,46846				
AC1	,47944	-,57057			
AC3		,55755			
AC12			-,51459		
AC18			-,49339		
AC15			,49065	,44637	
AC13					
AC6				-,59430	
AC5					,64176
AC4				,46700	
AC19					
AC2					

Factor 6

- AC17
- AC14
- AC8
- AC11
- AC10

AC9
AC7
AC16
AC20

AC1
AC3

AC12
AC18
AC15
AC13

AC6
AC5
AC4 ,50117
AC19 -,46671
AC2 ,40670

Final Statistics:

Variable	Communality *	* Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
AC1	,58745 *	1	3,80370	19,0	19,0
AC2	,52690 *	2	2,17431	10,9	29,9
AC3	,53596 *	3	1,55734	7,8	37,7
AC4	,73295 *	4	1,36375	6,8	44,5
AC5	,55308 *	5	1,21713	6,1	50,6
AC6	,47517 *	6	1,02126	5,1	55,7
AC7	,51428 *				
AC8	,58406 *				
AC9	,68254 *				
AC10	,53996 *				
AC11	,63409 *				
AC12	,44530 *				
AC13	,52913 *				
AC14	,50256 *				
AC15	,64020 *				
AC16	,53679 *				
AC17	,67204 *				
AC18	,42804 *				
AC19	,67118 *				
AC20	,34581 *				

----- FACTOR ANALYSIS -----

Factor Transformation Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Factor 1	,57789	,44078	,45901	,41473	,22684
Factor 2	-,70411	,49661	,33479	,26068	-,27129
Factor 3	-,31274	-,63668	,36027	,36683	,37198
Factor 4	-,26302	,38306	-,20843	-,35530	,70607
Factor 5	-,02011	,07574	-,65065	,55009	-,19500
Factor 6	,05364	-,03550	,28399	-,44344	-,44724

Factor 6

Factor 1	,19393
Factor 2	-,06307
Factor 3	,30675
Factor 4	,34040
Factor 5	,47947
Factor 6	,72010

Anexo 9

Análise Factorial de Correspondências do QMMP

(11 variáveis)

Anexo 9

Análise Factorial de Correspondências do QMMP (20 variáveis)

SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES
FREQUENCES ACTIVES

11 VARIABLES

10 . MP1	(CONTINUE)
11 . MP2	(CONTINUE)
12 . MP3	(CONTINUE)
13 . MP4	(CONTINUE)
14 . MP5	(CONTINUE)
15 . MP6	(CONTINUE)
16 . MP7	(CONTINUE)
17 . MP8	(CONTINUE)
18 . MP9	(CONTINUE)
19 . MP10	(CONTINUE)
20 . MP11	(CONTINUE)

FREQUENCES ILLUSTRATIVES
21 VARIABLES

1 . SEXO	(CONTINUE)
2 . IDADE	(CONTINUE)
3 . CATEG	(CONTINUE)
4 . TSERV	(CONTINUE)
5 . TPROF	(CONTINUE)
6 . ACTOT	(CONTINUE)
7 . EXTROV	(CONTINUE)
8 . NEUROT	(CONTINUE)
9 . MENT	(CONTINUE)
21 . MP1D	(CONTINUE)
22 . MP2D	(CONTINUE)
23 . MP3D	(CONTINUE)
24 . MP4D	(CONTINUE)
25 . MP5D	(CONTINUE)
26 . MP6D	(CONTINUE)
27 . MP7D	(CONTINUE)
28 . MP8D	(CONTINUE)
29 . MP9D	(CONTINUE)
30 . MP10D	(CONTINUE)
31 . MP11D	(CONTINUE)
32 . PROF	(CONTINUE)

INDIVIDUS

	----- NOMBRE -----	----- POIDS ----
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 8461.000
ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 8461.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

INDIVIDUS

	----- NOMBRE -----	----- POIDS ----
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 8461.000
SELECTION APRES AJUSTEMENT		
ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 8461.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES
APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0683
SOMME DES VALEURS PROPRES 0.0683

HISTOGRAMME DES 10 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE	
1	0.0165	24.16	24.16	*****
2	0.0098	14.29	38.45	*****
3	0.0083	12.14	50.59	*****
4	0.0070	10.22	60.81	*****
5	0.0063	9.17	69.98	*****
6	0.0054	7.97	77.95	*****
7	0.0045	6.61	84.56	*****
8	0.0042	6.17	90.73	*****
9	0.0038	5.54	96.27	*****
10	0.0025	3.73	100.00	*****

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 5

FREQUENCES ACTIVES

FREQUENCES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES						
IDEN	LIBELLE	COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C10	- MP1		8.08	0.05	-0.03	0.06	-0.04	-0.07	-0.08	0.4	3.3	1.3	5.6	7.7	0.02	0.08	0.03	0.10	0.12
C11	- MP2		8.50	0.07	-0.09	0.14	0.10	0.09	-0.02	4.1	16.8	10.4	10.8	0.8	0.11	0.27	0.14	0.12	0.01
C12	- MP3		11.39	0.04	-0.02	0.09	0.10	0.00	-0.01	0.4	9.9	14.4	0.0	0.1	0.01	0.19	0.23	0.00	0.00
C13	- MP4		12.21	0.05	-0.11	-0.10	0.04	-0.15	-0.01	8.5	11.7	2.0	41.5	0.1	0.21	0.17	0.02	0.43	0.00
C14	- MP5		4.11	0.15	-0.14	0.08	-0.15	-0.07	-0.26	4.9	2.6	10.4	2.8	44.2	0.13	0.04	0.14	0.03	0.45
C15	- MP6		4.80	0.29	-0.49	-0.20	0.00	-0.01	0.08	69.8	19.3	0.0	0.1	5.1	0.84	0.14	0.00	0.00	0.02
C16	- MP7		9.36	0.06	0.01	0.07	-0.04	-0.07	0.11	0.1	4.3	1.5	6.5	17.7	0.00	0.08	0.02	0.09	0.22
C17	- MP8		9.40	0.07	0.07	-0.10	-0.16	0.12	-0.03	2.9	9.0	28.3	18.9	1.7	0.07	0.14	0.37	0.21	0.02
C18	- MP9		9.90	0.04	0.05	0.07	-0.08	0.03	0.07	1.4	4.3	8.1	1.5	8.3	0.08	0.10	0.16	0.02	0.12
C19	- MP10		11.23	0.03	0.05	0.01	-0.03	0.03	0.07	1.8	0.1	1.5	1.2	9.7	0.08	0.00	0.03	0.02	0.17
C20	- MP11		11.02	0.06	0.09	-0.13	0.13	0.08	-0.05	5.8	18.5	22.1	11.0	4.6	0.14	0.26	0.27	0.11	0.04

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

FREQUENCES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES						
IDEN	LIBELLE	COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1	- SEXO		5.64	0.06	0.03	0.03	0.03	-0.05	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.02	0.01	0.03	0.00
C2	- IDADE		8.10	0.18	0.08	0.06	0.01	0.01	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.03	0.02	0.00	0.00	0.00
C3	- CATEG		5.11	0.52	-0.01	-0.16	0.11	0.06	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.05	0.02	0.01	0.00
C4	- TSERV		8.52	0.40	0.10	0.11	0.02	-0.03	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.03	0.00	0.00	0.00
C5	- TPROF		7.21	0.61	0.08	0.17	0.00	-0.02	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.05	0.00	0.00	0.00
C6	- ACTOT		241.76	0.02	0.03	0.00	0.02	-0.01	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.06	0.00	0.02	0.01	0.00
C7	- EXTROV		37.81	0.09	0.01	-0.05	0.03	0.00	-0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.02	0.01	0.00	0.02
C8	- NEUROT		32.16	0.26	0.06	0.05	0.07	0.03	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.01	0.02	0.00	0.00
C9	- MENT		13.70	0.19	0.00	0.02	0.02	-0.03	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
C21	- MP1D		10.78	0.06	0.07	-0.05	0.06	0.03	0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.04	0.06	0.01	0.02
C22	- MP2D		10.37	0.10	0.13	-0.11	-0.05	-0.10	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.16	0.10	0.02	0.10	0.06
C23	- MP3D		7.47	0.17	0.11	-0.14	-0.11	-0.03	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.07	0.11	0.07	0.00	0.00
C24	- MP4D		6.65	0.23	-0.11	0.18	-0.01	0.25	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.05	0.14	0.00	0.26	0.00
C25	- MP5D		14.75	0.04	0.08	-0.02	0.07	0.00	0.06	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.16	0.01	0.12	0.00	0.08
C26	- MP6D		14.06	0.07	0.21	0.07	0.03	-0.01	-0.05	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.60	0.07	0.01	0.00	0.03
C27	- MP7D		9.50	0.11	0.05	-0.07	0.07	0.04	-0.13	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.04	0.05	0.02	0.16
C28	- MP8D		9.50	0.13	-0.01	0.09	0.20	-0.14	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.06	0.30	0.15	0.00
C29	- MP9D		8.96	0.12	0.01	-0.07	0.13	-0.06	-0.11	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.04	0.15	0.03	0.10
C30	- MP10D		7.64	0.16	0.00	-0.01	0.10	-0.07	-0.14	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.06	0.03	0.13
C31	- MP11D		7.85	0.17	-0.06	0.18	-0.13	-0.15	0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.00	0.11	0.13	0.01
C32	- PROF		3.65	0.11	0.02	-0.07	0.05	0.03	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.04	0.02	0.01	0.00

INDIVIDUS			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDENTIFICATEUR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
221	0.32	0.07	0.07	0.05	-0.20	0.02	0.13	0.1	0.1	1.5	0.0	0.9	0.07	0.03	0.53	0.01	0.25
222	0.35	0.06	0.08	0.02	-0.08	0.03	0.01	0.1	0.0	0.3	0.0	0.0	0.11	0.00	0.11	0.02	0.00
223	0.37	0.08	-0.03	0.20	0.09	0.00	-0.04	0.0	1.5	0.4	0.0	0.1	0.01	0.51	0.10	0.00	0.02
224	0.38	0.04	-0.12	0.00	0.02	0.06	-0.14	0.3	0.0	0.0	0.2	1.2	0.32	0.00	0.01	0.10	0.49
225	0.38	0.04	0.05	0.05	-0.12	-0.10	-0.03	0.1	0.1	0.7	0.5	0.1	0.07	0.05	0.34	0.22	0.02
226	0.34	0.11	0.10	-0.07	-0.01	0.03	-0.02	0.2	0.2	0.0	0.1	0.0	0.08	0.05	0.00	0.01	0.00
227	0.35	0.19	-0.26	0.20	-0.17	0.07	-0.17	1.4	1.5	1.2	0.2	1.6	0.36	0.22	0.15	0.03	0.15
228	0.47	0.03	0.13	0.05	0.05	0.00	0.08	0.5	0.1	0.2	0.0	0.5	0.49	0.06	0.08	0.00	0.18
229	0.32	0.02	0.02	0.10	0.05	0.02	0.04	0.0	0.3	0.1	0.0	0.1	0.01	0.44	0.11	0.02	0.09
230	0.37	0.04	0.03	0.10	0.07	0.04	0.01	0.0	0.4	0.2	0.1	0.0	0.02	0.24	0.13	0.04	0.00
231	0.37	0.07	0.06	0.08	0.08	0.04	0.01	0.1	0.2	0.3	0.1	0.0	0.05	0.09	0.10	0.02	0.00
232	0.39	0.09	0.13	0.03	-0.15	-0.04	0.11	0.4	0.0	1.0	0.1	0.8	0.18	0.01	0.25	0.02	0.15
233	0.32	0.17	0.03	0.02	-0.04	0.14	-0.16	0.0	0.0	0.1	0.9	1.2	0.01	0.00	0.01	0.12	0.14
234	0.40	0.32	-0.50	-0.04	0.20	0.05	0.11	6.0	0.1	1.9	3.2	0.7	0.78	0.01	0.12	0.01	0.04
235	0.40	0.06	0.05	0.13	0.15	0.05	0.05	0.1	0.7	1.1	0.1	0.2	0.05	0.29	0.42	0.04	0.05
236	0.37	0.14	-0.27	0.05	0.11	0.04	0.15	1.6	0.1	0.5	0.1	1.3	0.50	0.02	0.08	0.01	0.15
237	0.38	0.25	-0.37	-0.10	0.26	0.17	0.01	3.2	0.4	3.2	1.6	0.0	0.55	0.04	0.28	0.12	0.00
238	0.38	0.05	-0.11	0.04	-0.10	0.06	-0.06	0.3	0.1	0.5	0.2	0.2	0.23	0.03	0.21	0.06	0.08
239	0.44	0.12	-0.17	0.00	0.24	-0.03	0.09	0.7	0.0	3.2	0.1	0.5	0.23	0.00	0.50	0.01	0.00
240	0.46	0.13	-0.28	-0.03	-0.05	-0.13	-0.02	2.1	0.1	0.1	1.1	0.0	0.58	0.01	0.02	0.12	0.00
241	0.32	0.06	0.04	0.00	0.00	0.09	-0.05	0.0	0.0	0.0	0.4	3.1	0.02	0.00	0.00	0.14	0.04
242	0.40	0.15	-0.27	-0.15	0.14	0.07	0.11	1.8	0.9	1.0	0.3	0.8	0.51	0.14	0.14	0.04	0.09
243	0.27	0.03	0.04	-0.09	-0.04	0.05	-0.09	0.0	0.2	0.1	0.1	0.4	0.05	0.26	0.05	0.06	0.24
244	0.37	0.09	-0.02	0.14	0.10	0.13	-0.02	0.0	0.7	0.4	0.8	0.0	0.00	0.21	0.10	0.17	0.01
245	0.38	0.07	0.06	0.06	-0.10	-0.16	0.01	0.1	0.2	0.5	1.4	0.0	0.05	0.06	0.16	0.37	0.00
246	0.32	0.08	0.00	0.05	0.02	0.10	-0.01	0.0	0.1	0.0	0.5	0.0	0.00	0.04	0.00	0.14	0.00
247	0.34	0.05	0.12	-0.07	0.08	-0.11	0.02	0.3	0.2	0.3	0.6	0.0	0.32	0.11	0.15	0.26	0.01
248	0.31	0.11	0.15	-0.21	-0.02	0.10	-0.05	0.4	1.3	0.0	0.5	0.1	0.20	0.38	0.00	0.09	0.02
249	0.35	0.02	0.09	0.01	-0.01	-0.02	0.06	0.2	0.0	0.0	0.0	0.2	0.38	0.00	0.01	0.02	0.16
250	0.38	0.06	-0.14	0.09	0.07	-0.03	-0.05	0.5	0.3	0.2	0.1	0.1	0.35	0.13	0.10	0.02	0.04
251	0.44	0.07	-0.06	-0.05	-0.08	0.00	-0.17	0.1	0.1	0.3	0.0	1.9	0.05	0.04	0.08	0.00	0.38
252	0.34	0.03	0.10	-0.06	0.06	0.03	-0.04	0.2	0.1	0.2	0.0	0.1	0.33	0.12	0.12	0.03	0.05
253	0.40	0.03	0.05	0.05	-0.01	0.03	-0.11	0.1	0.1	0.0	0.1	0.8	0.08	0.09	0.00	0.03	0.39
254	0.41	0.08	0.12	-0.05	-0.02	0.21	0.01	0.4	0.1	0.0	2.7	0.0	0.19	0.03	0.00	0.61	0.00
255	0.35	0.02	0.12	-0.06	0.00	0.01	0.04	0.3	0.2	0.0	0.0	0.1	0.60	0.17	0.00	0.01	0.07
256	0.33	0.06	0.01	0.12	0.12	0.12	0.02	0.0	0.5	0.6	0.7	0.0	0.00	0.24	0.27	0.26	0.01
257	0.34	0.13	0.08	0.08	0.09	-0.19	0.15	0.1	0.3	0.4	1.7	1.2	0.05	0.05	0.07	0.26	0.16
258	0.37	0.08	0.08	-0.03	0.00	0.25	0.00	0.2	0.0	0.0	3.2	0.0	0.08	0.01	0.00	0.74	0.00
259	0.33	0.07	0.07	-0.02	0.11	-0.16	-0.07	0.1	0.0	0.5	1.3	0.3	0.07	0.00	0.18	0.41	0.08
260	0.34	0.06	0.11	-0.07	0.08	-0.11	-0.06	0.3	0.2	0.3	0.6	0.2	0.21	0.09	0.12	0.21	0.06
261	0.33	0.10	-0.09	-0.15	-0.18	0.08	-0.10	0.2	0.7	1.3	0.3	0.6	0.08	0.22	0.22	0.06	0.13
262	0.38	0.03	-0.03	-0.07	0.00	-0.12	0.03	0.0	0.2	0.0	0.6	0.0	0.02	0.14	0.00	0.45	0.02
263	0.44	0.09	-0.23	0.08	-0.13	0.04	-0.02	1.4	0.3	1.0	0.1	0.0	0.58	0.08	0.20	0.02	0.00
264	0.30	0.10	0.13	-0.22	0.04	0.01	-0.12	0.3	1.4	0.0	0.0	0.7	0.18	0.47	0.01	0.00	0.15
265	0.38	0.09	0.11	-0.08	0.02	-0.09	-0.05	0.3	0.2	0.0	0.4	0.2	0.14	0.07	0.00	0.09	0.03
266	0.39	0.02	-0.03	-0.05	-0.01	-0.07	0.05	0.0	0.1	0.0	0.3	0.1	0.04	0.09	0.00	0.20	0.09

Anexo 10

**Análise Factorial de Correspondências do QMMP
(22 variáveis)**

Anexo 10

Análise Factorial de Correspondências do QMMP (22 variáveis)

SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES
FREQUENCES ACTIVES

22 VARIABLES

10 . MP1	(CONTINUE)
11 . MP2	(CONTINUE)
12 . MP3	(CONTINUE)
13 . MP4	(CONTINUE)
14 . MP5	(CONTINUE)
15 . MP6	(CONTINUE)
16 . MP7	(CONTINUE)
17 . MP8	(CONTINUE)
18 . MP9	(CONTINUE)
19 . MP10	(CONTINUE)
20 . MP11	(CONTINUE)
21 . MP1D	(CONTINUE)
22 . MP2D	(CONTINUE)
23 . MP3D	(CONTINUE)
24 . MP4D	(CONTINUE)
25 . MP5D	(CONTINUE)
26 . MP6D	(CONTINUE)
27 . MP7D	(CONTINUE)
28 . MP8D	(CONTINUE)
29 . MP9D	(CONTINUE)
30 . MP10D	(CONTINUE)
31 . MP11D	(CONTINUE)

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

10 VARIABLES

1 . SEXO	(CONTINUE)
2 . IDADE	(CONTINUE)
3 . CATEG	(CONTINUE)
4 . TSERV	(CONTINUE)
5 . TPROF	(CONTINUE)
6 . ACTO	(CONTINUE)
7 . EXTROV	(CONTINUE)
8 . NEUROT	(CONTINUE)
9 . MENT	(CONTINUE)
32 . PROF	(CONTINUE)

INDIVIDUS

	NOMERE	POIDS
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 17559.000
ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 17559.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

INDIVIDUS

	NOMERE	POIDS
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).		
RETENUS	NITOT = 266	PITOT = 17559.000

SELECTION APRES AJUSTEMENT

ACTIFS	NIACT = 266	PIACT = 17559.000
SUPPLEMENTAIRES	NISUP = 0	PISUP = 0.000

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0770

SOMME DES VALEURS PROPRES 0.0770

HISTOGRAMME DES 21 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.0148	19.22	19.22
2	0.0125	16.26	35.48
3	0.0091	11.80	47.28
4	0.0081	10.50	57.78
5	0.0078	10.07	67.85
6	0.0055	7.18	75.02
7	0.0051	6.64	81.67
8	0.0043	5.54	87.20
9	0.0041	5.31	92.52
10	0.0032	4.21	96.72
11	0.0025	3.18	99.91
12	0.0001	0.09	100.00
13	0.0000	0.00	100.00
14	0.0000	0.00	100.00
15	0.0000	0.00	100.00
16	0.0000	0.00	100.00
17	0.0000	0.00	100.00
18	0.0000	0.00	100.00
19	0.0000	0.00	100.00
20	0.0000	0.00	100.00
21	0.0000	0.00	100.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 5

FREQUENCES ACTIVES

FREQUENCES				COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN	LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C10	- MP1	3.90	0.06	0.09	0.01	0.02	-0.05	-0.03	2.3	0.0	0.2	1.0	0.5	0.15	0.00	0.01	0.04	0.02
C11	- MP2	4.09	0.09	0.18	0.04	0.04	0.12	-0.01	8.9	0.5	0.7	6.7	0.1	0.36	0.02	0.02	0.15	0.00
C12	- MP3	5.49	0.05	0.11	0.01	0.04	0.11	-0.09	4.5	0.1	1.0	8.9	5.9	0.23	0.00	0.03	0.25	0.16
C13	- MP4	5.88	0.06	-0.05	-0.15	-0.08	-0.04	-0.14	0.8	10.6	4.6	1.3	15.0	0.04	0.41	0.13	0.03	0.36
C14	- MP5	1.98	0.19	0.21	0.02	-0.01	-0.11	0.01	5.8	0.1	0.0	3.1	0.0	0.23	0.00	0.00	0.07	0.00
C15	- MP6	2.31	0.35	0.43	0.10	-0.34	-0.11	0.03	29.5	2.0	29.6	3.5	0.3	0.54	0.03	0.33	0.03	0.00
C16	- MP7	4.51	0.07	0.10	-0.08	0.07	-0.03	-0.06	3.1	2.2	2.2	0.6	1.8	0.15	0.09	0.06	0.01	0.04
C17	- MP8	4.53	0.09	0.06	-0.17	0.01	-0.08	0.16	1.0	10.9	0.0	3.2	14.2	0.04	0.35	0.00	0.07	0.28
C18	- MP9	4.77	0.06	0.09	-0.10	0.12	-0.03	0.01	2.7	4.2	7.4	0.4	0.0	0.14	0.19	0.24	0.01	0.00
C19	- MP10	5.41	0.05	0.08	-0.12	0.06	0.02	0.01	2.1	6.4	2.5	0.3	0.0	0.12	0.32	0.09	0.01	0.00
C20	- MP11	5.31	0.06	-0.02	-0.12	-0.11	0.16	0.07	0.2	6.4	7.0	17.3	3.8	0.01	0.23	0.18	0.41	0.09
C21	- MP1D	5.19	0.03	-0.07	-0.01	-0.02	0.03	0.02	1.7	0.0	0.2	0.7	0.4	0.15	0.00	0.01	0.04	0.02
C22	- MP2D	4.99	0.06	-0.15	-0.03	-0.03	-0.09	0.01	7.3	0.4	0.6	5.5	0.1	0.36	0.02	0.02	0.15	0.00
C23	- MP3D	3.60	0.12	-0.17	-0.02	-0.06	-0.17	0.14	6.8	0.1	1.4	13.6	9.0	0.23	0.00	0.03	0.25	0.16
C24	- MP4D	3.21	0.19	0.08	0.28	0.16	0.08	0.26	1.5	19.5	8.5	2.4	27.6	0.04	0.41	0.13	0.03	0.36
C25	- MP5D	7.11	0.01	-0.06	-0.01	0.00	0.03	0.00	1.6	0.0	0.0	0.8	0.0	0.23	0.00	0.00	0.07	0.00
C26	- MP6D	6.78	0.04	-0.15	-0.04	0.12	0.04	-0.01	10.0	0.7	10.1	1.2	0.1	0.54	0.03	0.33	0.03	0.00
C27	- MP7D	4.58	0.07	-0.10	0.08	-0.07	0.03	0.05	3.0	2.1	2.2	0.6	1.7	0.14	0.09	0.06	0.02	0.04
C28	- MP8D	4.58	0.09	-0.06	0.17	-0.01	0.08	-0.15	1.1	10.9	0.1	3.5	14.0	0.04	0.34	0.00	0.07	0.27
C29	- MP9D	4.32	0.07	-0.10	0.12	-0.13	0.03	-0.01	2.9	4.6	8.2	0.5	0.0	0.14	0.19	0.24	0.01	0.00
C30	- MP10D	3.68	0.10	-0.11	0.18	-0.09	-0.03	-0.01	3.0	9.4	3.6	0.4	0.0	0.12	0.32	0.09	0.01	0.00
C31	- MP11D	3.78	0.13	0.03	0.17	0.15	-0.23	-0.10	0.3	9.0	9.8	24.4	5.4	0.01	0.23	0.16	0.41	0.09

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

FREQUENCES				COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN	LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1	- SEXO	2.72	0.05	0.01	0.01	0.02	0.01	-0.05	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.01	0.00	0.04
C2	- IDADE	3.90	0.16	-0.03	0.01	0.08	0.02	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.00	0.04	0.00	0.00
C3	- CATEG	2.46	0.50	0.00	-0.02	-0.16	0.08	0.06	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.05	0.01	0.01
C4	- TSERV	4.11	0.36	-0.06	0.04	0.13	0.02	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.00	0.04	0.00	0.00
C5	- TPROF	3.47	0.57	-0.03	0.06	0.17	0.02	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.05	0.00	0.00
C6	- ACTOT	116.49	0.01	0.00	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
C7	- EXTROV	18.22	0.08	0.03	-0.03	-0.05	0.01	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.03	0.00	0.00
C8	- NEUROT	15.50	0.24	0.01	-0.01	0.05	0.09	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.01	0.03	0.00
C9	- MENT	6.60	0.17	0.01	0.05	0.01	-0.01	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.02	0.00	0.00	0.00
C32	- PROF	1.76	0.10	0.00	-0.02	-0.06	0.04	0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.03	0.02	0.01

INDIVIDUS			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDENTIFICATEUR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
221	0.38	0.08	-0.09	0.04	0.14	-0.16	0.09	0.2	0.1	0.8	1.2	0.4	0.10	0.02	0.25	0.32	0.09
222	0.38	0.06	-0.08	-0.02	0.06	-0.08	0.05	0.1	0.0	0.1	0.3	0.1	0.10	0.01	0.06	0.12	0.05
223	0.38	0.07	0.03	0.15	0.10	0.07	-0.05	0.0	0.7	0.4	0.2	0.1	0.02	0.32	0.15	0.06	0.03
224	0.38	0.04	0.06	0.10	-0.05	0.05	0.08	0.1	0.3	0.1	0.1	0.3	0.10	0.23	0.07	0.07	0.16
225	0.38	0.04	-0.02	-0.04	0.07	-0.11	-0.02	0.0	0.0	0.2	0.5	0.0	0.01	0.04	0.11	0.31	0.01
226	0.38	0.11	-0.13	0.01	-0.05	0.00	0.14	0.5	0.0	0.1	0.0	1.0	0.17	0.00	0.02	0.00	0.19
227	0.38	0.17	0.17	0.27	0.13	-0.07	0.14	0.7	2.2	0.7	0.3	0.9	0.16	0.44	0.10	0.03	0.11
228	0.38	0.13	0.09	-0.26	0.09	0.15	-0.10	0.2	2.0	0.4	1.1	0.5	0.07	0.52	0.07	0.17	0.08
229	0.38	0.04	-0.08	0.13	0.06	0.02	0.01	0.2	0.5	0.1	0.0	0.0	0.18	0.46	0.09	0.01	0.01
230	0.38	0.03	-0.01	0.04	0.05	0.05	-0.04	0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.00	0.05	0.08	0.08	0.06
231	0.38	0.07	-0.02	0.04	0.09	0.14	-0.01	0.0	0.1	0.3	0.9	0.0	0.00	0.03	0.11	0.27	0.00
232	0.38	0.10	-0.01	-0.14	0.14	-0.14	-0.07	0.0	0.6	0.8	0.9	0.3	0.00	0.20	0.20	0.20	0.06
233	0.38	0.15	-0.11	0.15	0.03	0.02	0.19	0.3	0.7	0.0	0.0	1.8	0.08	0.15	0.01	0.00	0.24
234	0.38	0.28	0.33	0.27	-0.22	0.09	-0.05	2.8	2.1	1.9	0.4	0.1	0.40	0.25	0.17	0.03	0.01
235	0.38	0.07	0.05	-0.02	0.09	0.19	-0.10	0.1	0.0	0.3	1.7	0.5	0.04	0.00	0.12	0.55	0.15
236	0.38	0.13	0.17	0.20	-0.01	0.09	0.00	0.8	1.3	0.0	0.4	0.0	0.22	0.32	0.09	0.06	0.00
237	0.38	0.22	0.20	0.24	-0.22	0.25	0.10	1.0	1.7	2.0	2.8	0.5	0.16	0.25	0.22	0.27	0.04
238	0.38	0.05	0.08	0.06	0.04	-0.06	0.09	0.2	0.1	0.1	0.2	0.4	0.14	0.08	0.03	0.09	0.18
239	0.38	0.18	0.20	0.03	-0.13	0.24	-0.14	1.0	0.0	0.7	2.6	1.0	0.21	0.00	0.09	0.31	0.11
240	0.38	0.18	0.29	-0.02	-0.13	-0.11	-0.14	2.2	0.0	0.6	0.5	0.9	0.47	0.00	0.09	0.06	0.10
241	0.38	0.07	-0.10	0.13	0.02	0.04	0.16	0.3	0.5	0.0	0.1	1.2	0.14	0.21	0.09	0.02	0.04
242	0.38	0.13	0.18	0.07	-0.20	0.13	0.06	0.8	0.2	1.7	0.8	0.2	0.24	0.00	0.30	0.13	0.03
243	0.38	0.10	-0.21	0.16	-0.05	-0.08	0.13	1.2	0.8	0.1	0.3	0.6	0.45	0.26	0.02	0.07	0.15
244	0.38	0.09	0.04	0.13	0.07	0.14	0.09	0.0	0.5	0.2	1.0	0.4	0.02	0.17	0.00	0.22	0.09
245	0.38	0.07	-0.02	-0.05	0.08	-0.13	-0.15	0.0	0.1	0.3	0.8	1.1	0.00	0.04	0.00	0.24	0.31
246	0.38	0.08	-0.09	0.12	0.02	-0.01	0.10	0.2	0.4	0.0	0.0	0.5	0.09	0.18	0.00	0.00	0.12
247	0.38	0.05	-0.16	-0.03	-0.07	0.01	-0.09	0.7	0.0	0.2	0.0	0.4	0.55	0.02	0.10	0.00	0.16
248	0.38	0.11	-0.22	0.00	-0.08	0.01	0.20	1.3	0.0	0.3	0.0	1.9	0.45	0.00	0.00	0.00	0.35
249	0.38	0.02	-0.07	-0.02	0.06	-0.01	-0.03	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	0.22	0.02	0.15	0.00	0.06
250	0.38	0.05	0.08	0.11	-0.03	0.03	-0.09	0.2	0.4	0.0	0.0	0.4	0.14	0.26	0.01	0.02	0.16
251	0.38	0.10	0.10	-0.09	-0.10	-0.02	0.10	0.3	0.3	0.4	0.0	0.5	0.10	0.08	0.11	0.01	0.10
252	0.38	0.03	-0.12	0.00	-0.03	0.06	0.01	0.4	0.0	0.0	0.2	0.0	0.48	0.00	0.04	0.11	0.01
253	0.38	0.04	0.02	-0.05	0.05	0.06	0.01	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.01	0.07	0.06	0.08	0.00
254	0.38	0.11	0.03	-0.17	0.05	0.13	0.20	0.0	0.8	0.1	0.8	2.0	0.01	0.26	0.03	0.17	0.39
255	0.38	0.02	-0.11	-0.06	0.00	0.01	0.04	0.3	0.1	0.0	0.0	0.1	0.52	0.17	0.00	0.00	0.06
256	0.38	0.07	-0.04	0.15	0.07	0.15	0.07	0.0	0.7	0.2	1.0	0.3	0.02	0.36	0.08	0.34	0.08
257	0.38	0.11	-0.08	0.05	0.07	0.05	-0.19	0.2	0.1	0.2	0.1	1.8	0.05	0.02	0.05	0.02	0.33
258	0.38	0.09	-0.03	-0.02	0.05	0.12	0.25	0.0	0.0	0.1	0.7	3.1	0.01	0.01	0.02	0.17	0.73
259	0.38	0.07	-0.15	0.06	-0.07	-0.01	-0.15	0.6	0.1	0.2	0.0	1.1	0.33	0.06	0.07	0.00	0.35
260	0.38	0.06	-0.17	-0.01	-0.08	0.00	-0.08	0.7	0.0	0.3	0.0	0.3	0.50	0.00	0.13	0.00	0.11
261	0.38	0.09	-0.05	0.06	-0.07	-0.14	0.19	0.1	0.1	0.2	0.9	1.8	0.02	0.04	0.00	0.22	0.40
262	0.38	0.03	-0.01	-0.01	-0.07	-0.08	-0.11	0.0	0.0	0.2	0.3	0.0	0.01	0.01	0.17	0.18	0.35
263	0.38	0.13	0.29	0.07	0.07	-0.12	0.05	2.2	0.1	0.2	0.7	0.1	0.66	0.04	0.03	0.11	0.04
264	0.38	0.10	-0.25	0.04	-0.12	0.00	0.07	1.5	0.0	0.6	0.0	0.3	0.60	0.02	0.15	0.00	0.05
265	0.38	0.09	-0.10	-0.07	-0.08	-0.02	-0.05	0.3	0.1	0.3	0.0	0.1	0.11	0.00	0.09	0.01	0.03
266	0.38	0.03	0.02	-0.05	-0.05	-0.08	-0.07	0.0	0.1	0.1	0.3	0.2	0.01	0.08	0.10	0.22	0.16

Anexo 11

**Classificação Hierárquica do QMMP
(11 variáveis)**

Anexo 11 Classificação Hierárquica do QMMP (11 variáveis)

**MÉTODOS PEDAGÓGICOS
266 INDIVÍDUOS 11 VARIÁVEIS**

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

QSI= 1.00

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .97877
 VARIÂNCIA = .00009 DESVIO PADRÃO = .00925
 ASSIMETRIA = -.75569
 CURTOSE = -1.76194

representação polaca da árvore

-10 -9 -7 -5 -2 3 1 2 5 -8 -3 4 11 -6 -4 7 -1 9 10 8
 6

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança		niv	strat
1	.9202E+00	*	1	.7980E-01
2	.8372E+00	*	2	.1628E+00
3	.7933E+00	*	3	.2067E+00
4	.7198E+00	*	4	.2802E+00
5	.6545E+00	*	5	.3455E+00
6	.4707E+00	*	6	.5293E+00
7	.2456E+00	*	7	.7544E+00
8	.1988E+00	*	8	.8012E+00
9	.2469E-01	*	9	.9753E+00
10	.0000E+00	*	10	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal		niv	stat	dif		nips	stat
1	1.7008	*	1	1.7008	.0000	*	9	4.9099
2	1.5719	*	2	2.2931	.5922	*	6	3.4260
3	1.1113	*	3	2.4832	.1901	*	5	3.4093
4	2.1412	*	4	3.2790	.7958	*	8	3.3089
5	1.3367	*	5	3.4093	.1302	*	4	3.2790
6	1.2990	*	6	3.4260	.0168	*	7	2.6150
7	-.5005	*	7	2.6150	-.8110	*	3	2.4832
8	2.1461	*	8	3.3089	.6939	*	2	2.2931
9	4.5356	*	9	4.9099	1.6010	*	1	1.7008

AGREGAÇÃO A.M.P.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .97877
 VARIÂNCIA = .00009 DESVIO PADRÃO = .00925
 ASSIMETRIA = -.75569
 CURTOSE = -1.76194

representação polaca da árvore

-10 -9 -8 8 -7 -6 11 -5 -4 7 -3 1 -2 3 -1 9 10 4 2 5
 6

índice de semelhança			índice de estratificação		
niv	semelhança		niv	strat	
1	.9918E+00	*	1	.0000E+00	
2	.1397E+01	*	2	.0000E+00	
3	.1710E+01	*	3	.0000E+00	
4	.1973E+01	*	4	.0000E+00	
5	.2202E+01	*	5	.0000E+00	
6	.2410E+01	*	6	.0000E+00	
7	.2600E+01	*	7	.0000E+00	
8	.2777E+01	*	8	.0000E+00	
9	.2927E+01	*	9	.0000E+00	
10	.0000E+00	*	10	.1000E+01	

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente		
niv	stal	niv	stat	dif	nlips	stat	
1	1.7008	*	1	1.7008	.0000	8	5.8763
2	2.1985	*	2	2.7426	1.0418	7	5.5895
3	2.6099	*	3	3.7256	.9830	6	5.3185
4	2.8482	*	4	4.5608	.8351	5	5.0647
5	2.8170	*	5	5.0647	.5040	9	4.9099
6	2.6893	*	6	5.3185	.2537	4	4.5608
7	3.0453	*	7	5.5895	.2711	3	3.7256
8	3.6639	*	8	5.8763	.2868	2	2.7426
9	3.6742	*	9	4.9099	-.9664	1	1.7008

AGREGAÇÃO SL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97877
 VARIÂNCIA = .00009 DESVIO PADRÃO = .00925
 ASSIMETRIA = -.75569
 CURTOSE = -1.76194

representação polaca da árvore

-10 -9 -8 8 -7 -6 11 -5 -4 1 -3 -2 3 -1 9 10 7 4 2 5
 6

índice de semelhança			índice de estratificação		
niv	semelhança		niv	strat	
1	.9202E+00	*	1	.7980E-01	
2	.8571E+00	*	2	.1429E+00	
3	.8484E+00	*	3	.1516E+00	
4	.8372E+00	*	4	.1628E+00	
5	.8172E+00	*	5	.1828E+00	
6	.8121E+00	*	6	.1879E+00	
7	.8090E+00	*	7	.1910E+00	
8	.7779E+00	*	8	.2221E+00	
9	.6262E+00	*	9	.3738E+00	
10	.0000E+00	*	10	.1000E+01	

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente		
niv	stal	niv	stat	dif	nlips	stat	
1	1.7008	*	1	1.7008	.0000	8	5.8763
2	2.1985	*	2	2.7426	1.0418	7	5.5895
3	2.3351	*	3	3.5097	.7670	6	5.3185
4	3.0307	*	4	4.5608	1.0511	5	5.0647
5	2.8170	*	5	5.0647	.5040	9	4.9099
6	2.6893	*	6	5.3185	.2537	4	4.5608
7	3.0453	*	7	5.5895	.2711	3	3.5097
8	3.6639	*	8	5.8763	.2868	2	2.7426
9	3.6742	*	9	4.9099	-.9664	1	1.7008

AGREGAÇÃO CL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97877
 VARIÂNCIA = .00009 DESVIO PADRÃO = .00925
 ASSIMETRIA = -.75569
 CURTOSE = -1.76194

representação polaca da árvore

-10 -9 -8 -7 -6 -4 4 11 -5 7 -3 -1 10 9 -2 1 3 2 5 8
6

índice de semelhança			índice de estratificação		
niv	semelhança		niv	strat	
1	.9202E+00	*	1	.7980E-01	
2	.8372E+00	*	2	.1628E+00	
3	.8268E+00	*	3	.1732E+00	
4	.7933E+00	*	4	.2067E+00	
5	.7885E+00	*	5	.2115E+00	
6	.7312E+00	*	6	.2688E+00	
7	.6922E+00	*	7	.3078E+00	
8	.6262E+00	*	8	.3738E+00	
9	.3228E-01	*	9	.9677E+00	
10	.0000E+00	*	10	.1000E+01	

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente		
niv	stal	niv	stat	dif	nips	stat	
1	1.7008	*	1	1.7008	.0000	7	5.5895
2	1.5719	*	2	2.2931	.5922	6	5.3185
3	3.0305	*	3	3.7256	1.4326	9	4.9099
4	1.3435	*	4	3.8891	.1634	5	4.7343
5	2.9096	*	5	4.7343	.8452	8	4.2480
6	3.5287	*	6	5.3185	.5842	4	3.8891
7	3.0453	*	7	5.5895	.2711	3	3.7256
8	.9027	*	8	4.2480	-1.3416	2	2.2931
9	3.6742	*	9	4.9099	.6619	1	1.7008

AGREGAÇÃO A.V.B

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .97877
 VARIÂNCIA = .00009 DESVIO PADRÃO = .00925
 ASSIMETRIA = -.75569
 CURTOSE = -1.76194

representação polaca da árvore

-10 -9 -8 -7 -6 -4 7 -1 9 10 8 -5 2 -2 1 3 -3 4 11 5
6

índice de semelhança			índice de estratificação		
niv	semelhança		niv	strat	
1	.9202E+00	*	1	.7980E-01	
2	.8372E+00	*	2	.1628E+00	
3	.7933E+00	*	3	.2067E+00	
4	.7926E+00	*	4	.2074E+00	
5	.7410E+00	*	5	.2590E+00	
6	.6472E+00	*	6	.3528E+00	
7	.5861E+00	*	7	.4139E+00	
8	.4698E+00	*	8	.5302E+00	
9	.2456E+00	*	9	.7544E+00	
10	.0000E+00	*	10	.1000E+01	

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente		
niv	stal	niv	stat	dif	nips	stat	
1	1.7008	*	1	1.7008	.0000	8	5.8763
2	1.5719	*	2	2.2931	.5922	9	4.9099
3	1.1113	*	3	2.4832	.1901	7	4.5356
4	2.1412	*	4	3.2790	.7958	6	3.4260
5	1.3367	*	5	3.4093	.1302	5	3.4093
6	1.2990	*	6	3.4260	.0168	4	3.2790
7	3.2853	*	7	4.5356	1.1096	3	2.4832
8	4.7354	*	8	5.8763	1.3408	2	2.2931
9	3.6742	*	9	4.9099	-.9664	1	1.7008

AGREGAÇÃO A.V.M.R.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97877
 VARIÂNCIA = .00009 DESVIO PADRÃO = .00925
 ASSIMETRIA = -.75569
 CURTOSE = -1.76194

representação polaca da árvore

-10 -9 -8 8 -7 2 -6 -5 -4 7 -3 -2 -1 10 9 3 1 4 11 5
 6

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança		niv	strat
1	.9202E+00	*	1	.7980E-01
2	.9457E+00	*	2	.5431E-01
3	.9744E+00	*	3	.2562E-01
4	.9820E+00	*	4	.1803E-01
5	.9731E+00	*	5	.2694E-01
6	.9632E+00	*	6	.3682E-01
7	.9205E+00	*	7	.7952E-01
8	.8772E+00	*	8	.1226E+00
9	.9223E-01	*	9	.9078E+00
10	.0000E+00	*	10	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

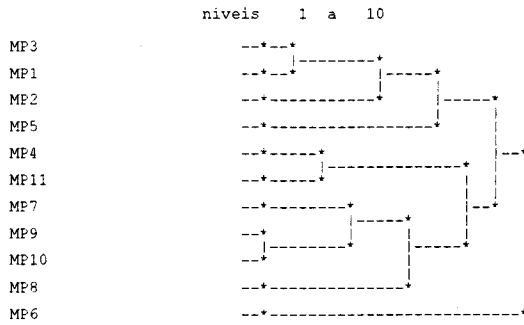
niv	stal	*	niv	stat	dif	*	nlps	stat
1	1.7008	*	1	1.7008	.0000	*	8	5.8763
2	2.1985	*	2	2.7426	1.0418	*	7	5.5895
3	2.6099	*	3	3.7256	.9830	*	6	5.3185
4	2.8482	*	4	4.5608	.8351	*	5	5.0647
5	2.8170	*	5	5.0647	.5040	*	9	4.9099
6	2.6893	*	6	5.3185	.2537	*	4	4.5608
7	3.0453	*	7	5.5895	.2711	*	3	3.7256
8	3.6639	*	8	5.8763	.2868	*	2	2.7426
9	3.6742	*	9	4.9099	-.9664	*	1	1.7008

**MÉTODOS PEDAGÓGICOS
266 INDIVÍDUOS 11 VARIÁVEIS**

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

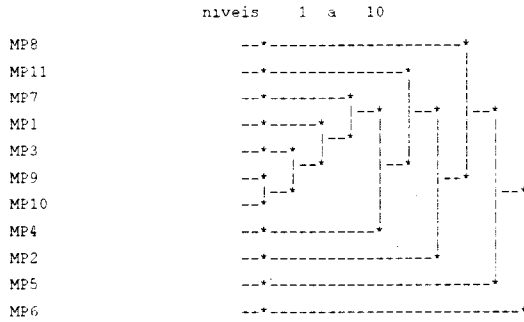
QSI= 1.00

dendrograma



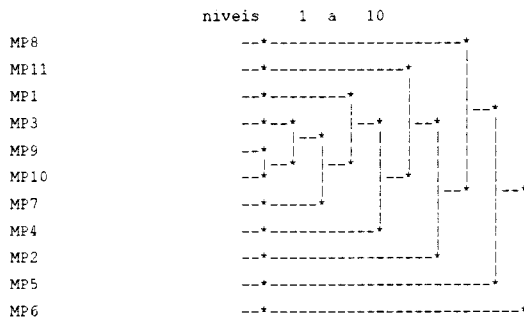
AGREGAÇÃO A.M.P.

dendrograma



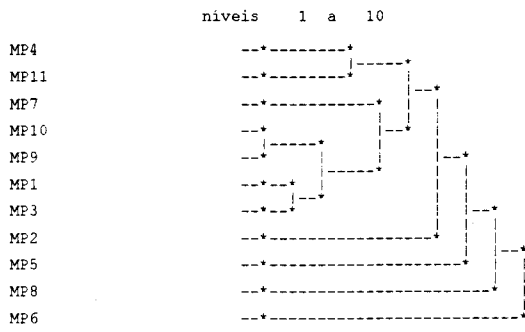
AGREGAÇÃO SL

dendrograma



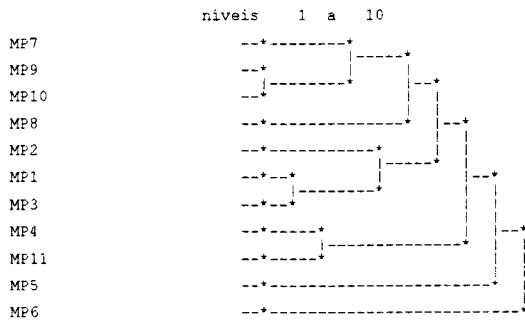
AGREGAÇÃO CL

dendrograma



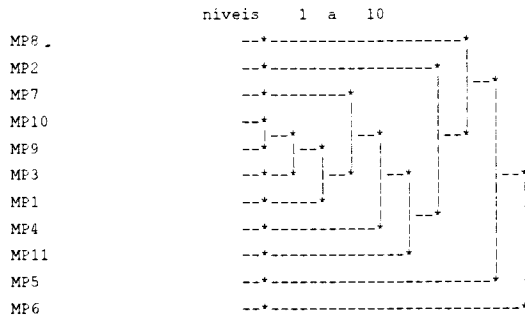
AGREGAÇÃO A.V.B

dendrograma



AGREGAÇÃO A.V.M.R.

dendrograma



Anexo 12

**Análise Factorial de Correspondências do ICAC e QMMP
(31variáveis)**

Anexo 12

Análise Factorial de Correspondências do ICAC e QMMP (31 variáveis)

SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES

FREQUENCES ACTIVES

31 VARIABLES

```

-----
 6 . AC1                               ( CONTINUE )
 7 . AC2                               ( CONTINUE )
 8 . AC3                               ( CONTINUE )
 9 . AC4                               ( CONTINUE )
10 . AC5                               ( CONTINUE )
11 . AC6                               ( CONTINUE )
12 . AC7                               ( CONTINUE )
13 . AC8                               ( CONTINUE )
14 . AC9                               ( CONTINUE )
15 . AC10                              ( CONTINUE )
16 . AC11                              ( CONTINUE )
17 . AC12                              ( CONTINUE )
18 . AC13                              ( CONTINUE )
19 . AC14                              ( CONTINUE )
20 . AC15                              ( CONTINUE )
21 . AC16                              ( CONTINUE )
22 . AC17                              ( CONTINUE )
23 . AC18                              ( CONTINUE )
24 . AC19                              ( CONTINUE )
25 . AC20                              ( CONTINUE )
30 . MP1                               ( CONTINUE )
31 . MP2                               ( CONTINUE )
32 . MP3                               ( CONTINUE )
33 . MP4                               ( CONTINUE )
34 . MP5                               ( CONTINUE )
35 . MP6                               ( CONTINUE )
36 . MP7                               ( CONTINUE )
37 . MP8                               ( CONTINUE )
38 . MP9                               ( CONTINUE )
39 . MP10                              ( CONTINUE )
40 . MP11                              ( CONTINUE )
-----

```

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

9 VARIABLES

```

-----
 1 . SEXO                               ( CONTINUE )
 2 . IDADE                              ( CONTINUE )
 3 . CATEG                              ( CONTINUE )
 4 . TSERV                              ( CONTINUE )
 5 . TPROF                              ( CONTINUE )
26 . ACTOT                              ( CONTINUE )
27 . EXTROV                             ( CONTINUE )
28 . NEUROT                             ( CONTINUE )
29 . MENT                               ( CONTINUE )
-----

```

INDIVIDUS

```

-----
                                NOMBRE ----- POIDS ---
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).
RETENUS ..... NITOT = 266      PITOT = 28916.000
ACTIFS ..... NIACT = 266      PIACT = 28916.000
SUPPLEMENTAIRES .... NISUP = 0      PISUP = 0.000
-----

```

INDIVIDUS

```

-----
                                NOMBRE ----- POIDS ---
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).
RETENUS ..... NITOT = 266      PITOT = 28916.000

SELECTION APRES AJUSTEMENT
ACTIFS ..... NIACT = 266      PIACT = 28916.000
SUPPLEMENTAIRES .... NISUP = 0      PISUP = 0.000
-----

```

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0468
 SOMME DES VALEURS PROPRES 0.0468

HISTOGRAMME DES 30 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.0056	12.04	12.04
2	0.0039	8.42	20.45
3	0.0032	6.80	27.25
4	0.0031	6.55	33.80
5	0.0029	6.12	39.93
6	0.0025	5.41	45.34
7	0.0024	5.06	50.40
8	0.0021	4.46	54.86
9	0.0020	4.18	59.04
10	0.0018	3.76	62.80
11	0.0017	3.52	66.33
12	0.0015	3.22	69.55
13	0.0014	2.93	72.48
14	0.0013	2.86	75.34
15	0.0013	2.73	78.06
16	0.0011	2.25	80.31
17	0.0010	2.12	82.43
18	0.0009	1.96	84.39
19	0.0009	1.90	86.29
20	0.0008	1.79	88.08
21	0.0008	1.70	89.78
22	0.0008	1.65	91.43
23	0.0007	1.41	92.85
24	0.0006	1.35	94.20
25	0.0006	1.20	95.40
26	0.0005	1.14	96.54
27	0.0005	0.99	97.53
28	0.0005	0.97	98.50
29	0.0004	0.76	99.26
30	0.0003	0.74	100.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 5

FREQUENCES ACTIVES

FREQUENCES				COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE COURT	P.REL	DISTO		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C6 - AC1	3.15	0.02	-0.01	0.06	-0.03	-0.04	-0.04	0.0	3.4	1.0	1.5	1.6	0.0	0.00	0.14	0.04	0.05	0.05
C7 - AC2	3.72	0.02	0.02	0.00	0.00	0.01	0.00	0.2	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.61	0.00	0.00	0.31	0.00
C8 - AC3	4.15	0.02	0.04	-0.05	0.06	0.00	0.02	1.1	2.4	4.9	0.0	0.6	0.0	0.06	0.09	0.16	0.00	0.02
C9 - AC4	2.75	0.11	0.02	0.21	-0.03	0.18	-0.10	0.1	30.4	0.8	28.8	8.8	0.0	0.00	0.41	0.01	0.30	0.09
C10 - AC5	3.01	0.05	0.04	-0.03	0.08	0.01	-0.08	0.7	0.7	5.7	0.1	7.1	0.0	0.02	0.02	0.11	0.00	0.12
C11 - AC6	3.41	0.04	0.02	-0.01	-0.02	-0.07	-0.02	0.4	0.2	0.6	5.7	0.6	0.0	0.02	0.00	0.02	0.14	0.01
C12 - AC7	4.04	0.01	0.02	-0.02	0.02	-0.01	0.00	0.4	0.4	0.4	0.3	0.0	0.0	0.04	0.02	0.02	0.01	0.00
C13 - AC8	3.89	0.02	0.02	0.00	0.06	0.00	0.00	0.3	0.0	4.3	0.0	0.0	0.0	0.03	0.00	0.15	0.00	0.30
C14 - AC9	3.33	0.03	0.03	0.01	0.02	-0.06	-0.03	0.5	0.0	0.4	3.7	1.2	0.0	0.03	0.00	0.02	0.13	0.04
C15 - AC10	3.58	0.02	0.02	-0.01	0.02	-0.02	0.03	0.3	0.0	0.5	0.6	1.3	0.0	0.02	0.00	0.02	0.02	0.04
C16 - AC11	3.57	0.03	0.02	-0.02	0.07	0.01	0.05	0.3	0.4	5.3	0.1	3.7	0.0	0.61	0.01	0.14	0.00	0.09
C17 - AC12	4.24	0.02	0.03	0.00	0.04	-0.04	-0.01	0.8	0.0	1.8	1.9	0.1	0.0	0.05	0.00	0.06	0.06	0.00
C18 - AC13	3.66	0.04	0.01	-0.02	0.02	-0.01	0.04	0.0	0.5	0.3	0.0	2.1	0.0	0.00	0.01	0.31	0.00	0.04
C19 - AC14	2.57	0.02	0.01	0.01	0.03	-0.02	0.01	0.1	0.1	0.8	0.3	0.1	0.0	0.01	0.01	0.03	0.31	0.00
C20 - AC15	3.24	0.08	-0.01	0.17	-0.04	0.00	0.16	0.1	24.0	1.9	0.0	30.7	0.0	0.00	0.35	0.02	0.00	0.33
C21 - AC16	3.31	0.04	0.02	0.10	0.03	-0.03	0.05	0.4	8.3	0.8	1.2	3.3	0.0	0.01	0.24	0.02	0.03	0.07
C22 - AC17	3.30	0.03	0.01	0.05	-0.02	-0.04	0.00	0.1	2.5	0.2	1.9	0.0	0.0	0.01	0.12	0.01	0.07	0.00
C23 - AC18	3.69	0.04	0.05	-0.04	0.06	0.02	0.00	1.6	1.7	4.7	0.3	0.0	0.0	0.05	0.04	0.09	0.01	0.00
C24 - AC19	3.87	0.02	0.03	0.00	0.02	-0.01	0.00	0.8	0.0	0.4	0.1	0.0	0.0	0.05	0.00	0.01	0.00	0.00
C25 - AC20	3.28	0.03	0.03	0.00	0.05	-0.02	-0.04	0.4	0.0	2.4	0.6	1.6	0.0	0.02	0.00	0.07	0.02	0.04
C30 - MP1	2.37	0.05	-0.07	-0.02	0.01	0.08	0.03	1.9	0.2	0.1	4.9	0.8	0.0	0.08	0.01	0.00	0.12	0.02
C31 - MP2	2.49	0.09	-0.13	-0.06	0.04	0.11	-0.04	7.3	1.9	1.3	9.5	1.1	0.0	0.19	0.04	0.02	0.14	0.02
C32 - MP3	3.33	0.05	-0.06	-0.03	0.01	0.08	-0.03	2.5	0.8	0.1	7.1	1.4	0.0	0.08	0.02	0.00	0.12	0.02
C33 - MP4	3.57	0.05	0.05	0.01	-0.10	-0.04	-0.02	1.7	0.0	11.8	2.3	0.3	0.0	0.05	0.00	0.20	0.04	0.00
C34 - MP5	1.20	0.18	-0.21	-0.08	-0.02	0.07	0.11	9.3	2.1	0.2	1.8	5.5	0.0	0.24	0.04	0.00	0.03	0.07
C35 - MP6	1.40	0.33	-0.52	0.07	0.04	-0.17	-0.07	67.0	1.8	0.7	12.6	2.2	0.0	0.82	0.02	0.00	0.08	0.01
C36 - MP7	2.74	0.06	-0.04	-0.06	-0.04	0.04	0.00	0.7	2.7	1.2	1.2	0.0	0.0	0.02	0.06	0.02	0.02	0.00
C37 - MP8	2.75	0.08	-0.01	-0.10	-0.16	-0.04	0.07	0.0	6.7	22.4	1.1	5.0	0.0	0.00	0.12	0.33	0.02	0.07
C38 - MP9	2.90	0.05	-0.02	-0.08	-0.07	0.10	0.04	0.1	4.6	4.6	9.2	1.5	0.0	0.01	0.12	0.10	0.19	0.03
C39 - MP10	3.29	0.04	-0.01	-0.07	-0.09	0.03	-0.02	0.1	4.1	7.7	0.9	0.6	0.0	0.00	0.12	0.18	0.02	0.01
C40 - MP11	3.22	0.06	0.04	0.02	-0.11	-0.04	-0.13	0.9	0.2	12.6	2.1	18.8	0.0	0.02	0.00	0.20	0.03	0.27

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

FREQUENCES				COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE COURT	P.REL	DISTO		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1 - SEXO	1.65	0.06	0.01	-0.02	0.02	0.02	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.04	0.01	0.01	0.00
C2 - IDADE	2.37	0.17	0.06	-0.09	0.04	0.07	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.04	0.01	0.03	0.00
C3 - CATEG	1.49	0.51	-0.05	0.10	-0.09	-0.14	-0.11	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.02	0.02	0.04	0.02
C4 - TSERV	2.49	0.38	0.09	-0.11	0.08	0.11	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.03	0.02	0.03	0.00
C5 - TPROF	2.11	0.59	0.08	-0.13	0.12	0.17	0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.03	0.02	0.05	0.00
C26 - ACTOT	70.74	0.00	0.02	0.02	0.02	-0.01	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.34	0.18	0.34	0.06	0.01
C27 - EXTROV	11.06	0.08	-0.02	0.10	-0.03	0.05	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.13	0.02	0.03	0.01
C28 - NEUROT	9.41	0.26	0.00	-0.06	-0.08	0.06	0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.03	0.01	0.00
C29 - MENT	4.01	0.18	0.00	-0.02	0.06	-0.05	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.02	0.01	0.00

INDIVIDUS			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDENTIFICATEUR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
221	0.36	0.09	0.08	-0.20	0.11	-0.05	0.03	0.4	3.5	1.5	0.3	0.1	0.07	0.42	0.14	0.03	0.01
222	0.37	0.04	0.05	-0.07	0.02	0.03	-0.01	0.2	0.4	0.0	0.1	0.0	0.06	0.12	0.01	0.02	0.00
223	0.41	0.06	0.02	0.07	0.07	0.04	-0.01	0.0	0.6	0.6	0.2	0.0	0.00	0.10	0.08	0.02	0.00
224	0.39	0.04	-0.05	0.03	0.02	0.00	0.04	0.1	0.1	0.0	0.0	0.2	0.06	0.02	0.01	0.00	0.04
225	0.39	0.03	0.03	-0.06	0.03	-0.01	0.04	0.1	0.4	0.1	0.0	0.2	0.04	0.14	0.02	0.01	0.06
226	0.40	0.06	0.08	0.12	0.02	0.00	-0.03	0.5	1.4	0.1	0.0	0.1	0.13	0.26	0.01	0.00	0.02
227	0.39	0.07	-0.09	-0.01	0.11	0.01	0.15	0.5	0.0	1.5	0.0	3.1	0.11	0.00	0.19	0.00	0.34
228	0.41	0.04	0.03	-0.04	-0.08	0.09	-0.08	0.1	0.2	0.7	1.0	0.9	0.02	0.04	0.16	0.21	0.18
229	0.37	0.03	0.05	0.08	0.06	-0.01	0.03	0.1	0.7	0.5	0.0	0.1	0.07	0.22	0.12	0.00	0.03
230	0.36	0.02	0.02	-0.02	0.03	0.05	0.00	0.0	0.1	0.1	0.3	0.0	0.02	0.02	0.03	0.12	0.00
231	0.36	0.07	0.02	0.08	-0.01	0.12	0.00	0.0	0.6	0.0	1.7	0.0	0.00	0.10	0.00	0.22	0.00
232	0.40	0.06	0.05	0.00	-0.04	0.08	0.12	0.2	0.0	0.2	0.8	1.9	0.04	0.00	0.03	0.11	0.24
233	0.36	0.11	0.06	-0.05	0.13	0.07	-0.01	0.3	0.3	2.0	0.6	0.0	0.04	0.03	0.16	0.05	0.00
234	0.38	0.13	-0.27	0.09	0.06	-0.03	-0.13	4.9	0.7	0.5	0.1	2.4	0.55	0.06	0.03	0.01	0.14
235	0.34	0.13	-0.03	-0.02	-0.10	0.02	0.02	0.0	0.0	1.1	0.0	0.0	0.01	0.00	0.08	0.00	0.00
236	0.33	0.10	-0.18	0.01	-0.02	-0.05	-0.08	1.9	0.0	0.0	0.3	0.7	0.32	0.00	0.00	0.03	0.06
237	0.35	0.10	-0.20	-0.02	0.09	-0.06	-0.13	2.4	0.0	0.9	0.4	2.1	0.37	0.03	0.08	0.03	0.16
238	0.40	0.02	-0.04	0.00	0.04	0.01	0.05	0.1	0.0	0.2	0.0	0.3	0.07	0.00	0.00	0.00	0.10
239	0.42	0.07	-0.10	0.04	0.03	-0.08	-0.03	0.8	0.2	0.1	1.0	0.1	0.14	0.02	0.01	0.10	0.01
240	0.43	0.06	-0.17	0.00	0.01	-0.04	0.01	2.1	0.0	0.0	0.3	0.0	0.50	0.00	0.00	0.03	0.00
241	0.33	0.04	0.04	-0.05	0.03	0.02	-0.05	0.1	0.2	0.1	0.1	0.3	0.04	0.06	0.02	0.02	0.07
242	0.38	0.06	-0.16	0.07	0.00	-0.07	-0.08	1.8	0.4	0.0	0.6	0.8	0.46	0.08	0.00	0.08	0.10
243	0.30	0.04	0.05	0.00	0.04	0.00	0.02	0.2	0.0	0.2	0.0	0.1	0.07	0.00	0.04	0.00	0.01
244	0.39	0.03	0.03	-0.03	0.09	0.02	-0.04	0.1	0.1	0.9	0.1	0.2	0.02	0.02	0.22	0.01	0.04
245	0.39	0.04	0.04	-0.02	0.03	0.02	0.04	0.1	0.0	0.1	0.1	0.2	0.04	0.01	0.02	0.01	0.04
246	0.36	0.04	0.04	0.00	0.07	0.02	-0.04	0.1	0.0	0.6	0.1	0.2	0.04	0.00	0.13	0.01	0.04
247	0.39	0.03	0.08	0.10	0.01	-0.01	0.00	0.5	1.0	0.0	0.0	0.0	0.23	0.32	0.00	0.00	0.00
248	0.36	0.04	0.09	0.11	-0.05	-0.06	-0.01	0.5	1.2	0.3	0.4	0.0	0.18	0.29	0.05	0.07	0.00
249	0.39	0.02	0.07	-0.04	0.03	0.00	-0.01	0.4	0.2	0.1	0.0	0.0	0.23	0.08	0.04	0.00	0.01
250	0.39	0.03	-0.05	0.03	0.06	0.04	-0.04	0.2	0.1	0.5	0.3	0.2	0.10	0.02	0.15	0.07	0.05
251	0.37	0.07	-0.09	-0.12	-0.05	0.00	-0.02	0.5	1.3	0.2	0.0	0.1	0.13	0.22	0.03	0.00	0.01
252	0.36	0.02	0.06	-0.01	0.00	0.00	0.00	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.16	0.00	0.00	0.00	0.00
253	0.38	0.03	0.01	-0.06	0.01	0.06	0.01	0.0	0.3	0.0	0.5	0.0	0.00	0.11	0.00	0.12	0.00
254	0.36	0.09	0.02	-0.11	-0.12	-0.07	0.00	0.0	1.1	1.7	0.6	0.0	0.00	0.13	0.17	0.05	0.00
255	0.37	0.02	0.08	-0.06	0.01	-0.05	-0.03	0.4	0.3	0.0	0.3	0.1	0.26	0.14	0.00	0.10	0.03
256	0.37	0.03	0.05	-0.01	0.09	0.02	-0.04	0.1	0.0	1.0	0.1	0.2	0.07	0.00	0.29	0.02	0.05
257	0.39	0.06	0.07	0.08	0.04	0.04	0.01	0.3	0.6	0.2	0.2	0.0	0.09	0.11	0.03	0.03	0.00
258	0.41	0.04	0.06	0.06	0.01	0.03	-0.03	0.3	0.3	0.0	0.1	0.1	0.10	0.08	0.00	0.03	0.02
259	0.36	0.04	0.07	-0.03	0.07	-0.06	-0.05	0.3	0.1	0.5	0.5	0.3	0.13	0.03	0.11	0.10	0.06
260	0.37	0.03	0.09	0.00	0.03	-0.03	-0.06	0.5	0.0	0.1	0.1	0.5	0.22	0.00	0.04	0.03	0.12
261	0.40	0.05	0.00	0.07	0.03	-0.10	0.08	0.0	0.6	0.1	1.2	1.0	0.00	0.12	0.01	0.20	0.15
262	0.40	0.02	0.00	0.03	0.03	-0.08	0.07	0.0	0.1	0.1	0.8	0.6	0.00	0.04	0.03	0.07	0.21
263	0.37	0.08	-0.18	-0.11	0.01	0.04	0.08	2.0	1.1	0.0	0.2	0.9	0.37	0.14	0.00	0.00	0.08
264	0.36	0.05	0.11	0.08	0.03	-0.05	-0.04	0.8	0.0	0.1	0.2	0.2	0.25	0.12	0.02	0.04	0.02
265	0.41	0.06	0.06	0.13	-0.07	-0.01	0.00	0.3	1.7	0.6	0.0	0.0	0.07	0.29	0.08	0.00	0.00
266	0.39	0.03	-0.01	0.04	-0.01	0.03	-0.08	0.0	0.2	0.0	0.1	0.9	0.00	0.06	0.00	0.03	0.03

Anexo 13

**Análise Factorial de Correspondências do ICAC e QMMP
(29 variáveis)**

Anexo 13

Análise Factorial de Correspondências do ICAC e QMMP (29 variáveis)

SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES
FREQUENCES ACTIVES
29 VARIABLES

```

-----
 6 . AC1 ( CONTINUE )
 7 . AC2 ( CONTINUE )
 8 . AC3 ( CONTINUE )
10 . AC5 ( CONTINUE )
11 . AC6 ( CONTINUE )
12 . AC7 ( CONTINUE )
13 . AC8 ( CONTINUE )
14 . AC9 ( CONTINUE )
15 . AC10 ( CONTINUE )
16 . AC11 ( CONTINUE )
17 . AC12 ( CONTINUE )
18 . AC13 ( CONTINUE )
19 . AC14 ( CONTINUE )
21 . AC16 ( CONTINUE )
22 . AC17 ( CONTINUE )
23 . AC18 ( CONTINUE )
24 . AC19 ( CONTINUE )
25 . AC20 ( CONTINUE )
30 . MP1 ( CONTINUE )
31 . MP2 ( CONTINUE )
32 . MP3 ( CONTINUE )
33 . MP4 ( CONTINUE )
34 . MP5 ( CONTINUE )
35 . MP6 ( CONTINUE )
36 . MP7 ( CONTINUE )
37 . MP8 ( CONTINUE )
38 . MP9 ( CONTINUE )
39 . MP10 ( CONTINUE )
40 . MP11 ( CONTINUE )
-----

```

FREQUENCES ILLUSTRATIVES
11 VARIABLES

```

-----
 1 . SEXO ( CONTINUE )
 2 . IDADE ( CONTINUE )
 3 . CATEG ( CONTINUE )
 4 . TSERV ( CONTINUE )
 5 . TPROF ( CONTINUE )
 9 . AC4 ( CONTINUE )
20 . AC15 ( CONTINUE )
26 . ACTOT ( CONTINUE )
27 . EXTROV ( CONTINUE )
28 . NEUROT ( CONTINUE )
29 . MENT ( CONTINUE )
-----

```

INDIVIDUS

```

----- NOMERE ----- POIDS ---
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).
RETENUS ..... NITOT = 266 PITOT = 27183.000
ACTIFS ..... NIACT = 266 PIACT = 27183.000
SUPPLEMENTAIRES .... NISUP = 0 PISUP = 0.000
-----

```

INDIVIDUS

```

----- NOMERE ----- POIDS ---
POIDS DES INDIVIDUS: Poids des individus (somme des frequences actives).
RETENUS ..... NITOT = 266 PITOT = 27183.000

```

```

SELECTION APRES AJUSTEMENT
ACTIFS ..... NIACT = 266 PIACT = 27183.000
SUPPLEMENTAIRES .... NISUP = 0 PISUP = 0.000
-----

```

ANALYSE DES CORRESPONDANCES BINAIRES

VALEURS PROPRES

APERÇU DE LA PRÉCISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 0.0437
 SOMME DES VALEURS PROPRES 0.0437

HISTOGRAMME DES 28 PREMIÈRES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.0060	13.70	13.70
2	0.0035	8.12	21.82
3	0.0034	7.68	29.50
4	0.0029	6.55	36.05
5	0.0026	5.93	41.98
6	0.0022	5.13	47.11
7	0.0021	4.79	51.90
8	0.0019	4.37	56.27
9	0.0018	4.09	60.36
10	0.0016	3.73	64.09
11	0.0015	3.37	67.46
12	0.0015	3.34	70.80
13	0.0014	3.20	73.99
14	0.0012	2.77	76.76
15	0.0011	2.55	79.31
16	0.0011	2.45	81.76
17	0.0009	2.17	83.93
18	0.0009	2.08	86.01
19	0.0009	2.00	88.00
20	0.0008	1.90	89.90
21	0.0007	1.69	91.60
22	0.0007	1.63	93.22
23	0.0006	1.38	94.60
24	0.0006	1.33	95.93
25	0.0005	1.21	97.13
26	0.0005	1.11	98.24
27	0.0004	0.92	99.16
28	0.0004	0.84	100.00

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS DES FREQUENCES SUR LES AXES 1 A 5

FREQUENCES ACTIVES

FREQUENCES				COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN	LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C6	- AC1	3.35	0.03	-0.01	0.06	-0.07	-0.02	-0.07	0.0	3.7	4.3	0.6	5.6	0.03	0.13	0.14	0.02	0.14
C7	- AC2	3.96	0.02	0.02	-0.01	0.01	0.00	0.04	0.2	0.1	0.1	0.0	1.9	0.01	0.00	0.00	0.00	0.05
C8	- AC3	4.41	0.02	0.04	0.00	0.06	0.02	0.04	1.1	0.0	5.2	0.8	3.6	0.07	0.00	0.17	0.02	0.08
C10	- AC5	3.20	0.05	0.04	0.02	0.06	-0.08	0.09	0.7	0.5	3.5	7.7	9.4	0.02	0.01	0.07	0.13	0.14
C11	- AC6	3.63	0.04	0.03	0.03	-0.06	-0.01	-0.03	0.4	1.0	3.4	0.2	1.1	0.02	0.03	0.09	0.00	0.02
C12	- AC7	4.29	0.01	0.02	0.01	0.01	0.01	0.03	0.4	0.1	0.2	0.1	1.2	0.04	0.00	0.01	0.00	0.05
C13	- AC8	4.14	0.02	0.02	0.03	0.05	0.02	0.04	0.3	0.9	3.0	0.8	3.1	0.03	0.05	0.13	0.03	0.11
C14	- AC9	3.54	0.03	0.03	0.06	-0.02	0.00	-0.05	0.5	3.9	0.4	0.0	4.1	0.03	0.15	0.02	0.00	0.12
C15	- AC10	3.80	0.02	0.02	0.02	0.01	0.04	0.00	0.3	0.3	0.2	2.6	0.0	0.02	0.01	0.01	0.08	0.00
C16	- AC11	3.79	0.03	0.02	0.01	0.07	0.08	0.03	0.3	0.1	6.3	7.6	1.1	0.01	0.00	0.17	0.18	0.02
C17	- AC12	4.51	0.02	0.03	0.05	0.01	0.00	-0.02	0.9	2.7	0.2	0.0	0.9	0.05	0.10	0.01	0.00	0.03
C18	- AC13	3.89	0.04	0.01	-0.01	0.02	0.06	0.02	0.0	0.1	0.5	4.5	0.8	0.00	0.00	0.01	0.08	0.01
C19	- AC14	3.79	0.02	0.01	0.03	0.01	0.01	-0.01	0.1	0.9	0.2	0.2	0.1	0.01	0.04	0.01	0.01	0.00
C21	- AC16	3.52	0.04	0.03	0.09	0.00	0.05	-0.08	0.4	8.4	0.0	3.6	8.8	0.02	0.20	0.00	0.07	0.15
C22	- AC17	3.51	0.03	0.01	0.06	-0.05	0.01	-0.08	0.1	3.7	2.1	0.1	8.3	0.01	0.14	0.08	0.00	0.23
C23	- AC18	3.93	0.04	0.05	-0.01	0.07	-0.01	0.03	1.6	0.1	5.8	0.1	1.3	0.05	0.00	0.11	0.03	0.02
C24	- AC19	4.12	0.02	0.03	0.01	0.02	-0.03	0.02	0.8	0.1	0.3	1.1	0.7	0.05	0.00	0.01	0.03	0.02
C25	- AC20	3.48	0.03	0.03	0.04	0.02	-0.01	0.02	0.4	1.9	0.5	0.2	0.7	0.02	0.06	0.02	0.00	0.02
C30	- MP1	2.52	0.05	-0.07	-0.05	0.05	0.03	-0.03	1.9	1.9	1.8	0.7	0.9	0.08	0.05	0.04	0.01	0.02
C31	- MP2	2.65	0.08	-0.13	-0.07	0.09	-0.13	-0.05	7.3	3.9	5.9	16.3	2.7	0.20	0.06	0.09	0.21	0.03
C32	- MP3	3.55	0.05	-0.06	-0.05	0.05	-0.12	-0.03	2.5	3.0	2.2	18.1	1.0	0.08	0.06	0.04	0.28	0.01
C33	- MP4	3.80	0.05	0.05	-0.01	-0.11	0.01	-0.01	1.7	0.1	14.5	0.1	0.1	0.05	0.00	0.24	0.00	0.00
C34	- MP5	1.28	0.18	-0.21	-0.11	0.04	0.10	-0.10	9.2	4.6	0.5	4.4	4.8	0.24	0.07	0.01	0.06	0.05
C35	- MP6	1.49	0.33	-0.52	0.17	-0.06	0.04	0.12	67.1	12.5	1.9	0.8	8.4	0.82	0.09	0.01	0.00	0.04
C36	- MP7	2.91	0.06	-0.04	-0.07	-0.01	0.01	-0.11	0.7	3.8	0.1	0.1	12.8	0.02	0.08	0.00	0.00	0.19
C37	- MP8	2.92	0.08	0.00	-0.13	-0.12	0.10	0.09	0.0	14.6	13.2	11.3	8.8	0.00	0.23	0.20	0.14	0.10
C38	- MP9	3.08	0.05	-0.02	-0.15	0.00	0.03	-0.01	0.1	18.3	0.0	0.8	0.1	0.01	0.40	0.00	0.01	0.00
C39	- MP10	3.49	0.04	-0.01	-0.09	-0.06	-0.02	-0.02	0.1	8.6	3.4	0.4	0.5	0.00	0.22	0.08	0.01	0.01
C40	- MP11	3.43	0.06	0.04	0.01	-0.14	-0.12	0.08	0.8	0.0	20.2	17.0	7.7	0.02	0.00	0.32	0.23	0.09

FREQUENCES ILLUSTRATIVES

FREQUENCES				COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN	LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1	- SEXO	1.75	0.06	0.01	-0.01	0.03	-0.03	-0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.03	0.03	0.01	0.02	0.00
C2	- IDADE	2.52	0.17	0.06	-0.09	0.07	-0.03	0.05	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.03	0.03	0.00	0.01
C3	- CATEG	1.59	0.51	-0.05	0.12	-0.17	-0.11	0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.03	0.03	0.06	0.02	0.00
C4	- TSERV	2.65	0.38	0.09	-0.10	0.13	-0.04	0.06	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.02	0.03	0.03	0.00	0.01
C5	- TPROF	2.24	0.59	0.07	-0.13	0.20	-0.02	0.06	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.03	0.07	0.00	0.01
C9	- AC4	2.93	0.11	0.01	0.03	-0.01	-0.02	-0.02	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00
C20	- AC15	3.45	0.09	-0.01	0.03	-0.01	0.01	-0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00
C26	- ACTOT	75.25	0.00	0.02	0.03	0.01	0.01	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.26	0.37	0.09	0.03	0.00
C27	- EXTROV	11.77	0.08	-0.02	0.02	-0.03	0.00	0.01	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.01	0.01	0.01	0.00	0.00
C28	- NEUROT	10.01	0.26	0.00	-0.13	-0.02	-0.12	0.03	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.06	0.00	0.05	0.00
C29	- MENT	4.26	0.18	0.00	0.04	0.03	-0.02	-0.04	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.00	0.00	0.01

INDIVIDUS			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDENTIFICATEUR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
221	0.37	0.06	0.08	-0.03	0.10	0.11	0.07	0.4	0.1	1.2	1.4	0.7	0.09	0.01	0.17	0.18	0.08
222	0.37	0.04	0.05	-0.04	0.03	0.05	0.05	0.1	0.2	0.1	0.3	0.4	0.06	0.05	0.03	0.07	0.08
223	0.41	0.06	0.02	0.06	0.06	-0.03	-0.08	0.0	0.5	0.4	0.1	1.0	0.00	0.07	0.06	0.01	0.11
224	0.38	0.03	-0.04	0.00	0.03	-0.02	0.04	0.1	0.0	0.1	0.1	0.3	0.06	0.00	0.02	0.01	0.06
225	0.39	0.03	0.04	-0.02	0.03	0.05	-0.03	0.1	0.0	0.1	0.4	0.1	0.05	0.02	0.04	0.11	0.03
226	0.40	0.05	0.09	0.09	0.00	0.02	-0.02	0.5	0.9	0.0	0.1	0.1	0.14	0.16	0.00	0.01	0.01
227	0.39	0.06	-0.08	0.01	0.14	0.08	-0.04	0.5	0.0	2.3	0.9	0.2	0.11	0.00	0.31	0.10	0.02
228	0.41	0.04	0.02	-0.10	-0.04	-0.08	-0.01	0.0	1.1	0.2	0.8	0.0	0.02	0.27	0.04	0.16	0.00
229	0.37	0.03	0.05	0.08	0.05	-0.02	-0.06	0.2	0.6	0.3	0.0	0.6	0.09	0.21	0.08	0.01	0.13
230	0.36	0.02	0.02	-0.03	0.05	-0.04	-0.01	0.0	0.1	0.3	0.2	0.0	0.02	0.04	0.11	0.05	0.01
231	0.35	0.06	0.02	-0.05	0.05	-0.06	0.04	0.0	0.2	0.2	0.5	0.2	0.00	0.03	0.04	0.07	0.03
232	0.39	0.06	0.05	-0.11	0.03	0.10	0.05	0.2	1.2	0.1	1.3	0.3	0.05	0.20	0.01	0.18	0.04
233	0.36	0.11	0.06	-0.02	0.16	-0.01	0.20	0.3	0.1	2.7	0.0	5.6	0.04	0.01	0.22	0.00	0.36
234	0.38	0.14	-0.28	0.13	0.00	-0.11	0.00	5.0	1.9	0.0	1.7	0.0	0.58	0.13	0.00	0.09	0.00
235	0.34	0.12	-0.02	-0.08	-0.06	-0.17	-0.10	0.0	0.7	0.4	3.4	1.4	0.00	0.06	0.03	0.24	0.09
236	0.33	0.11	-0.18	0.05	-0.06	-0.11	-0.10	1.9	0.3	0.4	1.5	1.4	0.32	0.03	0.03	0.12	0.10
237	0.36	0.11	-0.20	0.08	0.04	-0.16	0.14	2.4	0.7	0.2	3.2	2.6	0.38	0.07	0.01	0.24	0.18
238	0.40	0.02	-0.04	0.00	0.05	0.05	0.02	0.1	0.0	0.3	0.4	0.0	0.07	0.00	0.10	0.10	0.01
239	0.42	0.06	-0.10	0.10	-0.02	-0.11	-0.05	0.7	1.2	0.1	1.7	0.5	0.16	0.16	0.01	0.20	0.05
240	0.43	0.06	-0.17	0.04	-0.01	0.04	-0.04	2.1	0.2	0.0	0.2	0.3	0.49	0.02	0.00	0.02	0.33
241	0.33	0.03	0.03	-0.02	0.03	-0.01	0.06	0.1	0.0	0.1	0.0	0.5	0.04	0.01	0.03	0.00	0.12
242	0.38	0.06	-0.17	0.10	-0.06	-0.06	0.04	1.8	1.0	0.3	0.5	0.2	0.46	0.14	0.05	0.06	0.02
243	0.30	0.04	0.05	0.00	0.05	0.06	0.11	0.1	0.0	0.2	0.4	1.5	0.07	0.00	0.05	0.08	0.29
244	0.40	0.03	0.03	0.02	0.08	-0.06	-0.02	0.1	0.0	0.8	0.6	0.0	0.02	0.01	0.00	0.12	0.01
245	0.39	0.04	0.04	-0.02	0.04	0.02	-0.04	0.1	0.0	0.2	0.1	0.2	0.04	0.01	0.05	0.01	0.04
246	0.36	0.03	0.04	0.03	0.06	0.02	0.00	0.1	0.1	0.4	0.0	0.0	0.04	0.03	0.11	0.01	0.00
247	0.38	0.03	0.09	0.07	-0.01	0.00	-0.01	0.5	0.5	0.0	0.0	0.0	0.29	0.17	0.00	0.00	0.00
248	0.35	0.04	0.09	0.08	-0.09	0.04	0.02	0.5	0.7	0.9	0.2	0.1	0.20	0.16	0.20	0.04	0.01
249	0.39	0.02	0.07	-0.01	0.03	0.00	0.04	0.4	0.0	0.1	0.0	0.2	0.24	0.00	0.04	0.00	0.06
250	0.39	0.02	-0.06	0.03	0.06	-0.04	-0.04	0.2	0.1	0.4	0.2	0.2	0.13	0.04	0.15	0.06	0.05
251	0.38	0.06	-0.09	-0.08	-0.03	0.02	0.05	0.5	0.7	0.1	0.1	0.3	0.15	0.11	0.02	0.01	0.04
252	0.36	0.03	0.07	-0.02	0.01	-0.02	0.08	0.3	0.0	0.0	0.1	0.8	0.17	0.02	0.00	0.02	0.23
253	0.39	0.03	0.01	-0.07	0.04	0.01	0.04	0.0	0.5	0.2	0.0	0.2	0.00	0.16	0.05	0.00	0.05
254	0.36	0.08	0.03	-0.09	-0.11	-0.07	0.03	0.0	0.9	1.4	0.7	0.2	0.01	0.11	0.16	0.06	0.01
255	0.38	0.02	0.08	0.01	-0.01	-0.02	0.04	0.4	0.0	0.0	0.1	0.3	0.32	0.00	0.00	0.02	0.08
256	0.37	0.03	0.05	0.03	0.09	-0.06	0.00	0.1	0.1	0.8	0.5	0.0	0.07	0.03	0.25	0.12	0.00
257	0.38	0.06	0.08	0.04	0.05	-0.04	-0.03	0.4	0.1	0.3	0.2	0.1	0.10	0.02	0.05	0.03	0.02
258	0.40	0.04	0.06	0.02	0.01	0.00	0.04	0.3	0.0	0.0	0.0	0.3	0.12	0.01	0.00	0.00	0.04
259	0.37	0.03	0.07	0.07	0.02	-0.02	-0.01	0.3	0.5	0.0	0.1	0.0	0.17	0.16	0.01	0.02	0.01
260	0.38	0.03	0.09	0.06	0.00	-0.01	0.01	0.5	0.4	0.0	0.0	0.0	0.25	0.12	0.00	0.00	0.00
261	0.39	0.05	0.00	0.10	-0.01	0.12	0.01	0.0	1.1	0.0	1.9	0.0	0.00	0.21	0.00	0.30	0.00
262	0.40	0.02	0.01	0.06	0.00	0.04	0.00	0.0	0.5	0.0	0.3	0.0	0.00	0.26	0.00	0.13	0.00
263	0.38	0.08	-0.18	-0.10	0.06	0.07	0.00	2.0	1.0	0.4	0.6	0.0	0.39	0.11	0.04	0.06	0.00
264	0.36	0.05	0.11	0.10	-0.01	0.03	0.08	0.8	1.0	0.0	0.1	0.2	0.26	0.15	0.00	0.02	0.12
265	0.40	0.05	0.07	0.05	-0.09	0.02	-0.05	0.3	0.3	0.9	0.0	0.4	0.08	0.05	0.14	0.06	0.05
266	0.39	0.02	-0.01	0.02	-0.02	-0.02	0.01	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.01	0.02	0.02	0.02	0.00

Anexo 14

**Classificação Hierárquica do QMMP, EPI
e outras variáveis**

Anexo 14

Classificação Hierárquica do QMMP, EPI e outras variáveis

METODOS PEDAGOGICOS + VAR. SUPLEMENTARES
266 INDIVIDUOS 21 VARIÁVEIS

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

QSI= 1.00

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .95729
 VARIÂNCIA = .00149 DESVIO PADRÃO = .03856
 ASSIMETRIA = -2.45774
 CURTOSE = 6.07454

representação polaca da árvore

```

-20 -19 -18 -14 5 -5 4 2 -15 8 -11 -2 12 1 9 -16 -12 15 -6 16
 11 -10 -3 18 10 -1 19 6 -17 -9 -7 21 7 3 -13 -8 17 14 -4 20
 13
    
```

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança		niv	strat
1	.8240E+00	*	1	.1760E+00
2	.7965E+00	*	2	.2035E+00
3	.7831E+00	*	3	.2169E+00
4	.7743E+00	*	4	.2257E+00
5	.7724E+00	*	5	.2276E+00
6	.7481E+00	*	6	.2519E+00
7	.7359E+00	*	7	.2641E+00
8	.6620E+00	*	8	.3380E+00
9	.5335E+00	*	9	.4665E+00
10	.4466E+00	*	10	.5534E+00
11	.3733E+00	*	11	.6267E+00
12	.3317E+00	*	12	.6683E+00
13	.3071E+00	*	13	.6929E+00
14	.2815E+00	*	14	.7185E+00
15	.1914E+00	*	15	.8086E+00
16	.7600E-01	*	16	.9240E+00
17	.3933E-01	*	17	.9607E+00
18	.5475E-02	*	18	.9945E+00
19	.4353E-04	*	19	.1000E+01
20	.0000E+00	*	20	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal	*	niv	stat	dif	*	nips	stat
1	1.7238	*	1	1.7238	.0006	*	10	4.2612
2	1.5912	*	2	2.3385	.6147	*	16	4.0956
3	1.4739	*	3	2.7513	.4128	*	11	4.0151
4	1.3388	*	4	3.0407	.2893	*	17	3.9420
5	1.3201	*	5	3.2961	.2554	*	13	3.8305
6	1.0477	*	6	3.4219	.1258	*	12	3.6956
7	.7896	*	7	3.4510	-.0292	*	7	3.4510
8	.2730	*	8	3.3103	-.1408	*	6	3.4219
9	-.0365	*	9	2.9222	-.3880	*	14	3.3302
10	3.2637	*	10	4.2612	1.3390	*	8	3.3103
11	.1754	*	11	4.0151	-.2462	*	5	3.2961
12	-.1646	*	12	3.6956	-.3195	*	4	3.0407
13	1.2003	*	13	3.8305	-.1350	*	9	2.9222
14	-1.0321	*	14	3.3302	-.5003	*	15	2.7871
15	-.9028	*	15	2.7871	-.5431	*	3	2.7513
16	3.1401	*	16	4.0956	1.3086	*	2	2.3385
17	.9494	*	17	3.9420	-.1537	*	18	1.9639
18	-2.9864	*	18	1.9639	-1.9781	*	1	1.7238
19	-.7766	*	19	.6305	-1.3334	*	19	.6305

AGREGAÇÃO A.M.P.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .95729
 VARIÂNCIA = .00149 DESVIO PADRÃO = .03856
 ASSIMETRIA = -2.45774
 CURTOSE = 8.07454

representação polaca da árvore

-20 -19 -18 4 -17 -16 15 -15 9 -14 -13 14 -12 -11 21 -10 -9 11 -8 -7
 13 -6 -5 -4 10 -3 -2 18 -1 6 19 12 1 16 20 7 17 2 8 3
 5

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança	niv	strat
1	.9932E+00	1	.0000E+00
2	.1403E+01	2	.0000E+00
3	.1713E+01	3	.0000E+00
4	.1977E+01	4	.0000E+00
5	.2208E+01	5	.0000E+00
6	.2417E+01	6	.0000E+00
7	.2608E+01	7	.0000E+00
8	.2785E+01	8	.0000E+00
9	.2948E+01	9	.0000E+00
10	.3106E+01	10	.0000E+00
11	.3257E+01	11	.0000E+00
12	.3400E+01	12	.0000E+00
13	.3516E+01	13	.0000E+00
14	.3627E+01	14	.0000E+00
15	.3727E+01	15	.0000E+00
16	.3836E+01	16	.0000E+00
17	.3931E+01	17	.0000E+00
18	.3997E+01	18	.0000E+00
19	.4077E+01	19	.0000E+00
20	.0000E+00	20	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal	niv	stat	dif	nlp	stat
1	1.7238	1	1.7238	.0000	13	12.0944
2	2.3967	2	2.9427	1.2189	14	12.0591
3	2.7477	3	4.0013	1.0585	12	11.8335
4	3.1479	4	5.0659	1.0647	15	11.6390
5	3.4235	5	6.0520	.9861	16	11.1157
6	3.6812	6	7.0048	.9528	11	10.9102
7	3.9711	7	7.9274	.9226	17	10.2288
8	4.0563	8	8.7292	.8017	10	10.0926
9	4.1146	9	9.4222	.6931	9	9.4222
10	4.4253	10	10.0926	.6703	18	8.7447
11	4.8990	11	10.9102	.8176	8	8.7292
12	5.4790	12	11.8335	.9234	7	7.9274
13	5.4108	13	12.0944	.2608	19	7.0138
14	5.1632	14	12.0591	-.0353	6	7.0048
15	4.6245	15	11.6390	-.4200	5	6.0520
16	4.7702	16	11.1157	-.5233	4	5.0659
17	4.6195	17	10.2288	-.8870	3	4.0013
18	3.1245	18	8.7447	-1.4841	2	2.9427
19	4.2427	19	7.0138	-1.7308	1	1.7238

AGREGAÇÃO SL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .95729
 VARIÂNCIA = .00149 DESVIO PADRÃO = .03856
 ASSIMETRIA = -2.45774
 CURTOSE = 8.07454

representação polaca da árvore

-20 -19 8 -18 -17 -16 -15 3 -14 -12 11 -11 -10 -9 7 -8 16 -7 1 -6
 -5 13 -4 12 -3 -2 10 -1 6 19 18 20 21 17 14 -13 2 4 9 15
 5

indice de semelhança		indice de estratificação		
niv	semelhança	niv	strat	
1	.8240E+00	*	1	.1760E+00
2	.8175E+00	*	2	.1825E+00
3	.8162E+00	*	3	.1838E+00
4	.8147E+00	*	4	.1853E+00
5	.8139E+00	*	5	.1861E+00
6	.8108E+00	*	6	.1892E+00
7	.8105E+00	*	7	.1895E+00
8	.8067E+00	*	8	.1933E+00
9	.7953E+00	*	9	.2047E+00
10	.7942E+00	*	10	.2058E+00
11	.7859E+00	*	11	.2141E+00
12	.7850E+00	*	12	.2150E+00
13	.7724E+00	*	13	.2276E+00
14	.7370E+00	*	14	.2630E+00
15	.7304E+00	*	15	.2696E+00
16	.7067E+00	*	16	.2933E+00
17	.6539E+00	*	17	.3461E+00
18	.5939E+00	*	18	.4061E+00
19	.5763E+00	*	19	.4237E+00
20	.0000E+00	*	20	.1000E+01

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente			
niv	stal	niv	stat	dif	nlps	stat		
1	1.7238	*	1	1.7238	.0000	*	14	12.2544
2	2.1852	*	2	2.7705	1.0466	*	13	11.9825
3	2.8351	*	3	3.9535	1.1831	*	12	11.8335
4	3.1992	*	4	5.0659	1.1124	*	11	10.9102
5	3.2044	*	5	5.9153	.8494	*	15	10.4458
6	3.4020	*	6	6.7209	.8056	*	10	10.0796
7	3.9218	*	7	7.7170	.9960	*	9	9.3392
8	4.2760	*	8	8.7292	1.0122	*	8	8.7292
9	4.0466	*	9	9.3392	.6101	*	16	8.5341
10	4.4595	*	10	10.0796	.7404	*	17	8.1603
11	4.9547	*	11	10.9102	.8305	*	7	7.7170
12	5.4573	*	12	11.8335	.9234	*	18	7.6992
13	1.7190	*	13	11.9825	.1490	*	19	7.0138
14	5.5042	*	14	12.2544	.2719	*	6	6.7209
15	-1.1651	*	15	10.4458	-1.8086	*	5	5.9153
16	1.8798	*	16	8.5341	-1.9117	*	4	5.0659
17	3.6044	*	17	8.1603	-.3738	*	3	3.9535
18	4.0172	*	18	7.6992	-.4611	*	2	2.7705
19	4.8328	*	19	7.0138	-.6854	*	1	1.7238

AGREGAÇÃO CL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .95729
 VARIÂNCIA = .00149 DESVIO PADRÃO = .03856
 ASSIMETRIA = -2.45774
 CURTOSE = 8.07454

representação polaca da árvore

```

-20 -19 -18 -16 -15 -14 14 -13 -12 -11 -10 7 21 -7 1 -6 -5 13 -4 12
-3 -2 10 -1 6 19 18 20 -9 11 16 17 -8 2 4 8 3 5 -17 9
15
    
```

indice de semelhança		indice de estratificação		
niv	semelhança	niv	strat	
1	.8240E+00	*	1	.1760E+00
2	.8175E+00	*	2	.1825E+00
3	.8162E+00	*	3	.1838E+00
4	.8147E+00	*	4	.1853E+00
5	.8139E+00	*	5	.1861E+00
6	.8108E+00	*	6	.1892E+00
7	.8105E+00	*	7	.1895E+00
8	.7724E+00	*	8	.2276E+00
9	.7481E+00	*	9	.2519E+00
10	.7359E+00	*	10	.2641E+00
11	.7199E+00	*	11	.2801E+00
12	.7102E+00	*	12	.2898E+00
13	.7088E+00	*	13	.2912E+00
14	.6713E+00	*	14	.3287E+00
15	.6479E+00	*	15	.3521E+00
16	.5352E+00	*	16	.4648E+00
17	.3595E+00	*	17	.6405E+00
18	.3159E+00	*	18	.6841E+00
19	.8756E-02	*	19	.9912E+00
20	.0000E+00	*	20	.1000E+01

estatística local			estatística global			valores de stat por ordem decrescente		
niv	stal		niv	stat	dif	nips	stat	
1	1.7238	*	1	1.7238	.0000	*	14	12.2544
2	2.1852	*	2	2.7705	1.0466	*	13	11.9825
3	2.8351	*	3	3.9535	1.1831	*	12	11.0526
4	3.1992	*	4	5.0659	1.1124	*	15	10.3999
5	3.2044	*	5	5.9153	.8494	*	16	9.3994
6	3.4020	*	6	6.7209	.8056	*	17	9.2871
7	3.9218	*	7	7.7170	.9960	*	11	9.2242
8	1.5513	*	8	7.8555	.1385	*	10	7.9699
9	1.3589	*	9	7.9380	.0825	*	9	7.9380
10	1.1259	*	10	7.9699	.0320	*	8	7.8555
11	5.3441	*	11	9.2242	1.2543	*	7	7.7170
12	6.6311	*	12	11.0526	1.8284	*	18	7.3676
13	5.5553	*	13	11.9825	.9299	*	6	6.7209
14	5.5042	*	14	12.2544	.2719	*	5	5.9153
15	2.6758	*	15	10.3999	-1.8546	*	4	5.0659
16	1.7730	*	16	9.3994	-1.0004	*	3	3.9535
17	.0234	*	17	9.2871	-.1123	*	19	3.7109
18	-.5873	*	18	7.3676	-1.9195	*	2	2.7705
19	-5.0526	*	19	3.7109	-3.6567	*	1	1.7238

AGREGAÇÃO A.V.B

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .95729
 VARIÂNCIA = .00149 DESVIO PADRÃO = .03856
 ASSIMETRIA = -2.45774
 CURTOSE = 8.07454

representação polaca da árvore

-20 -19 -18 -13 -9 14 -3 18 10 -12 -4 20 13 -8 17 -1 19 6 -16 8
 -11 -6 11 16 -2 12 1 -17 -15 -10 3 -7 7 21 9 15 -14 -5 2 4
 5

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança		niv	strat
1	.8240E+00	*	1	.1760E+00
2	.7965E+00	*	2	.2035E+00
3	.7831E+00	*	3	.2169E+00
4	.7743E+00	*	4	.2257E+00
5	.7724E+00	*	5	.2276E+00
6	.7481E+00	*	6	.2519E+00
7	.7359E+00	*	7	.2641E+00
8	.7113E+00	*	8	.2887E+00
9	.6495E+00	*	9	.3505E+00
10	.6413E+00	*	10	.3587E+00
11	.6058E+00	*	11	.3942E+00
12	.6038E+00	*	12	.3962E+00
13	.4581E+00	*	13	.5419E+00
14	.4081E+00	*	14	.5919E+00
15	.3813E+00	*	15	.6187E+00
16	.3321E+00	*	16	.6679E+00
17	.2914E+00	*	17	.7086E+00
18	.2736E+00	*	18	.7264E+00
19	.1579E+00	*	19	.8421E+00
20	.0000E+00	*	20	.1000E+01

estatística local			estatística global			valores de stat por ordem decrescente		
niv	stal		niv	stat	dif	nips	stat	
1	1.7238	*	1	1.7238	.0000	*	19	8.0807
2	1.5912	*	2	2.3385	.6147	*	18	7.9235
3	1.4739	*	3	2.7513	.4128	*	13	6.8789
4	1.3388	*	4	3.0407	.2893	*	14	6.4549
5	1.3201	*	5	3.2961	.2554	*	15	5.9113
6	1.0477	*	6	3.4219	.1258	*	16	5.4288
7	.7896	*	7	3.4510	.0292	*	12	5.3800
8	1.9959	*	8	3.9838	.5328	*	17	4.7894
9	.9041	*	9	3.9579	-.0258	*	11	4.1863
10	.0000	*	10	3.6121	-.3459	*	8	3.9838
11	2.1531	*	11	4.1863	.5742	*	9	3.9579
12	3.3784	*	12	5.3800	1.1937	*	10	3.6121
13	4.3920	*	13	6.8789	1.4990	*	7	3.4510
14	-.8998	*	14	6.4549	-.4241	*	6	3.4219
15	-.9054	*	15	5.9113	-.5436	*	5	3.2961
16	-.4291	*	16	5.4288	-.4824	*	4	3.0407
17	-1.1370	*	17	4.7894	-.6394	*	3	2.7513
18	6.4186	*	18	7.9235	3.1341	*	2	2.3385
19	5.6205	*	19	8.0807	.1572	*	1	1.7238

AGREGAÇÃO A.V.M.R.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .95729
 VARIÂNCIA = .00149 DESVIO PADRÃO = .03856
 ASSIMETRIA = -2.45774
 CURTOSE = 8.07454

Representação polaca da árvore

-20 -19 -18 8 -16 15 -15 9 -14 -13 14 -12 -11 21 -10 -9 11 -8 -7 13
 -6 -5 -4 10 -3 -2 18 -1 6 19 12 1 16 20 7 17 2 3 -17 4
 5

índice de semelhança		índice de estratificação	
niv	semelhança	niv	strat
1	.8240E+00	1	.1760E+00
2	.9318E+00	2	.6824E-01
3	.9614E+00	3	.3857E-01
4	.9795E+00	4	.2048E-01
5	.9876E+00	5	.1237E-01
6	.9918E+00	6	.8156E-02
7	.9945E+00	7	.5528E-02
8	.9955E+00	8	.4452E-02
9	.9953E+00	9	.4688E-02
10	.9963E+00	10	.3730E-02
11	.9975E+00	11	.2490E-02
12	.9976E+00	12	.2430E-02
13	.9873E+00	13	.1269E-01
14	.9411E+00	14	.5888E-01
15	.7571E+00	15	.2429E+00
16	.6004E+00	16	.3996E+00
17	.5306E+00	17	.4694E+00
18	.3033E+00	18	.6967E+00
19	.8539E-02	19	.9915E+00
20	.0000E+00	20	.1000E+01

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente	
niv	stal	niv	stat	dif	nlps	stat
1	1.7238	1	1.7238	.0000	13	12.0944
2	2.3967	2	2.9427	1.2189	14	12.0591
3	2.7477	3	4.0013	1.0585	12	11.8335
4	3.1479	4	5.0659	1.0647	15	11.6390
5	3.4235	5	6.0520	.9861	16	11.1157
6	3.6812	6	7.0048	.9528	17	11.0923
7	3.9711	7	7.9274	.9226	11	10.9102
8	4.0563	8	8.7292	.8017	18	10.2232
9	4.1146	9	9.4222	.6931	10	10.0926
10	4.4253	10	10.0926	.6703	9	9.4222
11	4.8990	11	10.9102	.8176	8	8.7292
12	5.4790	12	11.8335	.9234	19	8.5574
13	5.4108	13	12.0944	.2608	7	7.9274
14	5.1632	14	12.0591	-.0353	6	7.0048
15	4.6245	15	11.6390	-.4200	5	6.0520
16	4.7702	16	11.1157	-.5233	4	5.0659
17	1.4279	17	11.0923	-.0235	3	4.0013
18	4.7507	18	10.2232	-.8691	2	2.9427
19	2.8421	19	8.5574	-1.6658	1	1.7238

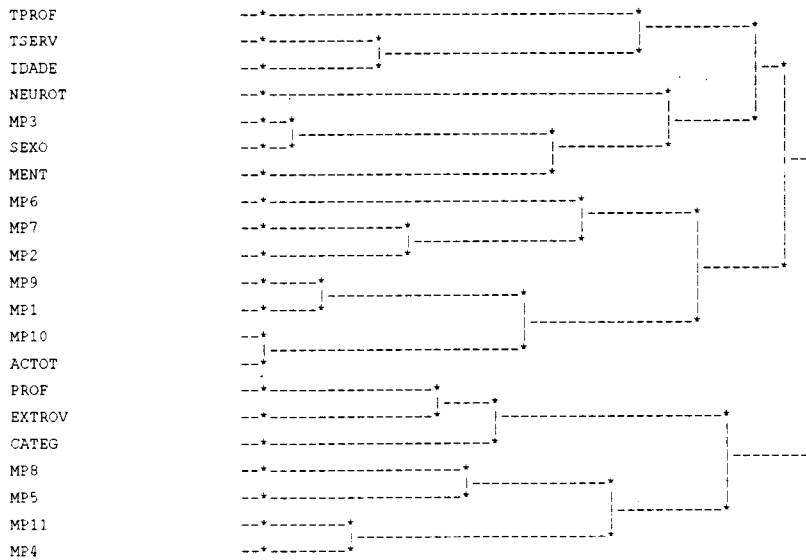
**MÉTODOS PEDAGÓGICOS + VAR. SUPLEMENTARES
266 INDIVÍDUOS 21 VARIÁVEIS**

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

QSI= 1.00

dendrograma

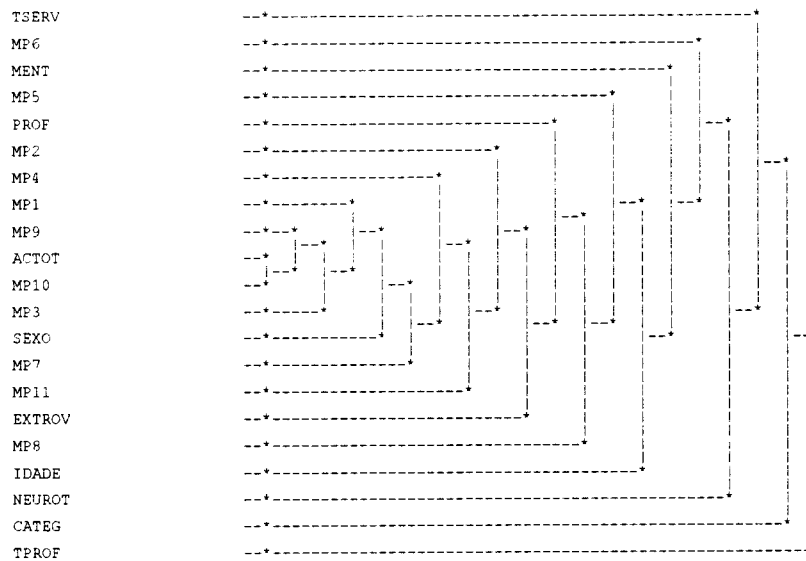
níveis 1 a 20



AGREGAÇÃO A.M.P.

dendrograma

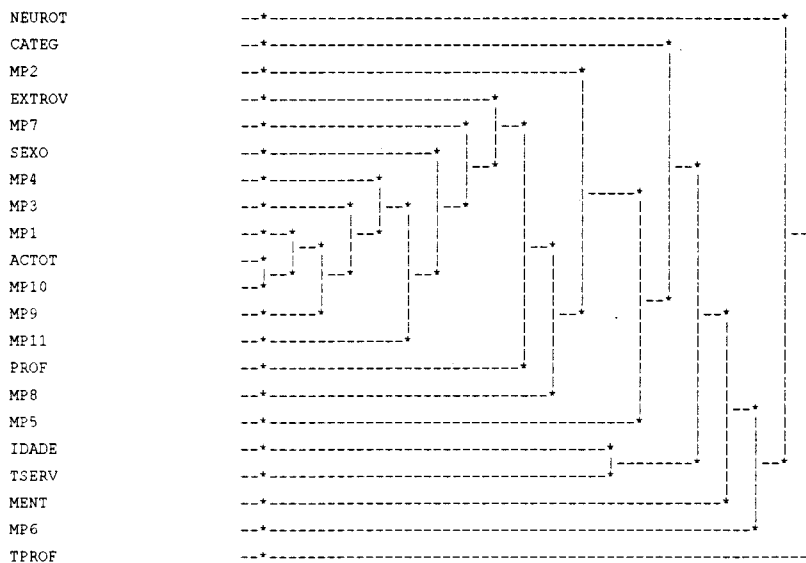
níveis 1 a 20



AGREGAÇÃO SL

dendrograma

niveis 1 a 20



AGREGAÇÃO CL

dendrograma

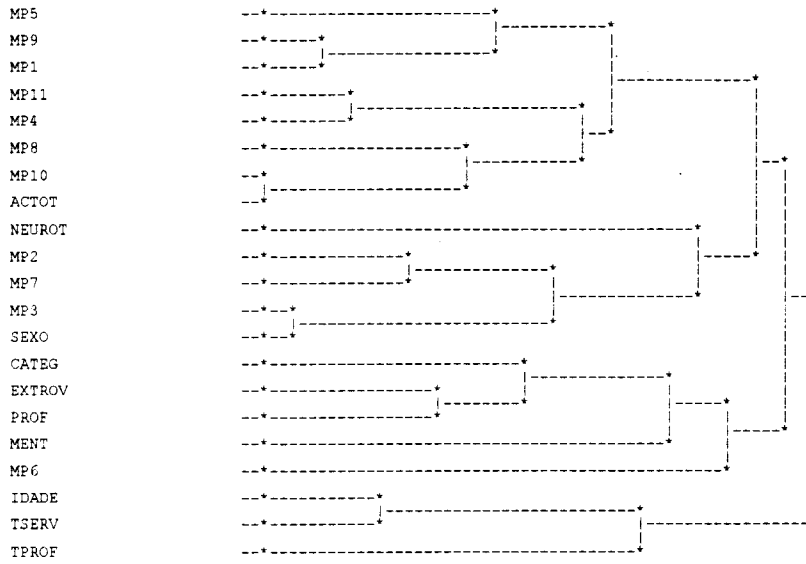
niveis 1 a 20



AGREGAÇÃO A.V.B

dendrograma

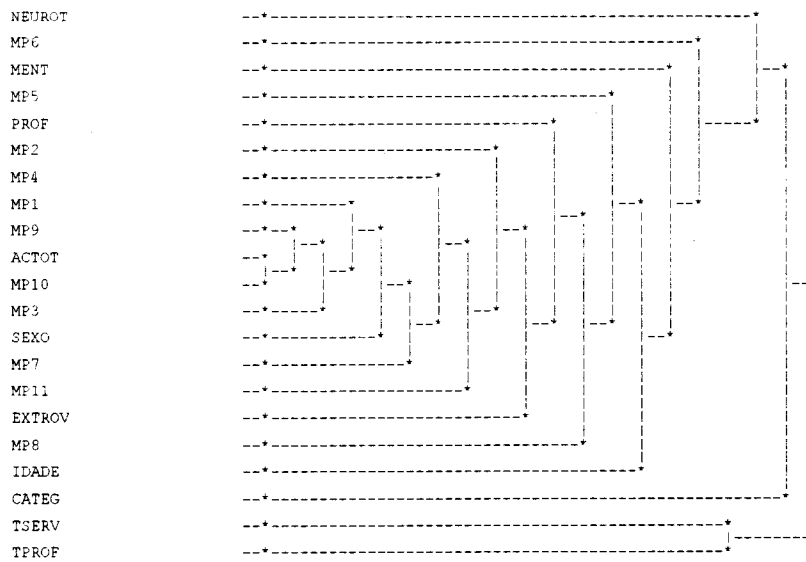
níveis 1 a 20



AGREGAÇÃO A.V.M.R.

dendrograma

níveis 1 a 20



Anexo 15

**Classificação Hierárquica do ICAC, QMMP, EPI
e outras variáveis**

Anexo 15

Classificação Hierárquica do ICAC, QMMP, EPI e outras variáveis

AUTO CONCEITO E MET. PEDAGOGICOS COM SUPLEMENTARES
266 INDIVIDUOS 41 VARIÁVEIS

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

QSI= 1.00

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97279
 VARIÂNCIA = .00088 DESVIO PADRÃO = .02961
 ASSIMETRIA = -3.05428
 CURTOSE = 13.12256

representação polaca da árvore

```

-40 -39 -37 -34 -27 29 35 -25 -13 30 36 -10 32 1 -33 -24 -11 18 21 -8
38 39 -29 28 -18 20 37 -36 -28 5 -14 4 2 -31 -22 -5 24 19 -7 7
11 -21 -16 10 41 3 -38 -32 -20 -2 6 22 -4 14 17 -23 -6 15 16 -9
25 23 -35 -26 -15 9 27 -12 33 40 -30 -17 31 34 -19 -1 26 12 -3 8
13
    
```

índice de semelhança

índice de estratificação

niv	semelhança	*	niv	strat
1	.8041E+00	*	1	.1959E+00
2	.7821E+00	*	2	.2179E+00
3	.7794E+00	*	3	.2206E+00
4	.7773E+00	*	4	.2227E+00
5	.7754E+00	*	5	.2246E+00
6	.7661E+00	*	6	.2339E+00
7	.7457E+00	*	7	.2543E+00
8	.7392E+00	*	8	.2608E+00
9	.7221E+00	*	9	.2779E+00
10	.7110E+00	*	10	.2890E+00
11	.6934E+00	*	11	.3066E+00
12	.6762E+00	*	12	.3238E+00
13	.6744E+00	*	13	.3256E+00
14	.6733E+00	*	14	.3267E+00
15	.6586E+00	*	15	.3414E+00
16	.6247E+00	*	16	.3753E+00
17	.5483E+00	*	17	.4517E+00
18	.5434E+00	*	18	.4566E+00
19	.4136E+00	*	19	.5864E+00
20	.3721E+00	*	20	.6279E+00
21	.3706E+00	*	21	.6294E+00
22	.3415E+00	*	22	.6585E+00
23	.3145E+00	*	23	.6855E+00
24	.2545E+00	*	24	.7455E+00
25	.2327E+00	*	25	.7673E+00
26	.1806E+00	*	26	.8194E+00
27	.1606E+00	*	27	.8394E+00
28	.1128E+00	*	28	.8872E+00
29	.9064E-01	*	29	.9094E+00
30	.5315E-01	*	30	.9469E+00
31	.2157E-01	*	31	.9784E+00
32	.1261E-01	*	32	.9874E+00
33	.8740E-02	*	33	.9913E+00
34	.1351E-02	*	34	.9986E+00
35	.6898E-03	*	35	.9993E+00
36	.8266E-05	*	36	.1000E+01
37	.3897E-06	*	37	.1000E+01
38	.9126E-08	*	38	.1000E+01
39	.2364E-16	*	39	.1000E+01
40	.0000E+00	*	40	.1000E+01

estatística local			estatística global			valores de stat por ordem decrescente	
niv	stal		niv	stat	dif	nlp5	stat
1	1.7299	*	1	1.7299	.0000	24	6.2360
2	1.6707	*	2	2.4032	.6732	23	6.1831
3	1.6622	*	3	2.9194	.5163	25	6.1149
4	1.6536	*	4	3.3520	.4325	32	5.8250
5	1.6493	*	5	3.7319	.3800	22	5.7565
6	1.5897	*	6	4.0515	.3196	26	5.7114
7	1.3512	*	7	4.2573	.2058	20	5.5400
8	1.2697	*	8	4.4265	.1692	27	5.4478
9	1.0857	*	9	4.5304	.1039	21	5.0254
10	.9440	*	10	4.5914	.0610	33	4.9891
11	.6351	*	11	4.5644	-.0271	28	4.9745
12	.3897	*	12	4.4777	-.0866	19	4.6717
13	.3708	*	13	4.3998	-.0780	10	4.5914
14	.3520	*	14	4.3283	-.0715	11	4.5644
15	.1483	*	15	4.2144	-.1139	29	4.5545
16	-.1291	*	16	4.0431	-.1713	9	4.5304
17	-.5450	*	17	3.7856	-.2574	12	4.4777
18	-.5522	*	18	3.5439	-.2417	8	4.4265
19	3.3949	*	19	4.6717	1.1278	13	4.3998
20	3.1619	*	20	5.5400	.8683	14	4.3283
21	-1.1422	*	21	5.0254	-.5147	7	4.2573
22	2.9974	*	22	5.7565	.7312	30	4.2205
23	2.3057	*	23	6.1831	.4265	15	4.2144
24	1.2307	*	24	6.2360	.0530	35	4.1142
25	.6274	*	25	6.1149	-.1211	34	4.0690
26	-.4048	*	26	5.7114	-.4034	6	4.0515
27	-1.3978	*	27	5.4478	-.2636	16	4.0431
28	-1.7898	*	28	4.9745	-.4733	31	3.9546
29	-1.6192	*	29	4.5545	-.4200	38	3.8539
30	.0209	*	30	4.2205	-.3340	17	3.7856
31	.2814	*	31	3.9546	-.2658	5	3.7319
32	5.1485	*	32	5.8250	1.8704	18	3.5439
33	-1.1675	*	33	4.9891	-.8360	4	3.3520
34	-2.4906	*	34	4.0690	-.9201	3	2.9194
35	1.1293	*	35	4.1142	.0452	2	2.4032
36	-5.8092	*	36	1.4587	-2.6555	1	1.7299
37	-2.4359	*	37	.0180	-1.4407	36	1.4587
38	6.2190	*	38	3.8539	3.8359	37	.0180
39	-4.8106	*	39	-4.998	-4.3538	39	-.4998

AGREGAÇÃO A.M.P.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA = .97279
 VARIÂNCIA = .00088 DESVIO PADRÃO = .02961
 ASSIMETRIA = -3.05428
 CURTOSE = 13.12256

representação polaca da árvore

```

-40 -39 -38 4 -37 -36 35 -35 29 -34 -33 34 -32 -31 20 -30 -29 37 -28 -27
41 -26 40 -25 36 -24 -23 33 -22 32 -21 -20 10 -19 -18 23 -17 -16 18 -15
-14 16 -13 11 -12 -11 -10 22 -9 -8 17 -7 -6 8 -5 7 -4 -3 19 -2
-1 26 12 13 24 15 14 6 25 21 39 38 30 1 27 31 9 2 28 3
5
    
```

índice de semelhança

niv	semelhança
1	.9982E+00
2	.1410E+01
3	.1725E+01
4	.1992E+01
5	.2225E+01
6	.2437E+01
7	.2631E+01
8	.2812E+01
9	.2982E+01
10	.3143E+01
11	.3295E+01
12	.3441E+01
13	.3579E+01
14	.3713E+01
15	.3839E+01
16	.3964E+01
17	.4082E+01
18	.4200E+01
19	.4310E+01
20	.4421E+01
21	.4529E+01
22	.4634E+01
23	.4736E+01
24	.4837E+01
25	.4934E+01
26	.5031E+01
27	.5114E+01
28	.5207E+01

índice de estratificação

niv	strat
1	.0000E+00
2	.0000E+00
3	.0000E+00
4	.0000E+00
5	.0000E+00
6	.0000E+00
7	.0000E+00
8	.0000E+00
9	.0000E+00
10	.0000E+00
11	.0000E+00
12	.0000E+00
13	.0000E+00
14	.0000E+00
15	.0000E+00
16	.0000E+00
17	.0000E+00
18	.0000E+00
19	.0000E+00
20	.0000E+00
21	.0000E+00
22	.0000E+00
23	.0000E+00
24	.0000E+00
25	.0000E+00
26	.0000E+00
27	.0000E+00
28	.0000E+00

29	.5295E+01	*	29	.0000E+00
30	.5383E+01	*	30	.0000E+00
31	.5466E+01	*	31	.0000E+00
32	.5538E+01	*	32	.0000E+00
33	.5604E+01	*	33	.0000E+00
34	.5666E+01	*	34	.0000E+00
35	.5712E+01	*	35	.0000E+00
36	.5764E+01	*	36	.0000E+00
37	.5812E+01	*	37	.0000E+00
38	.5824E+01	*	38	.0000E+00
39	.5878E+01	*	39	.0000E+00
40	.0000E+00	*	40	.1000E+01

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente			
niv	stal	niv	stat	dif	nips	stat		
1	1.7299	*	1	1.7299	.0000	*	30	23.8578
2	2.4211	*	2	2.9731	1.2432	*	31	23.8362
3	2.9191	*	3	4.1605	1.1874	*	29	23.7965
4	3.3682	*	4	5.3450	1.1845	*	28	23.7644
5	3.6976	*	5	6.4841	1.1391	*	27	23.7073
6	4.0180	*	6	7.6081	1.1240	*	26	23.6614
7	4.3474	*	7	8.7331	1.1251	*	32	23.4922
8	4.6288	*	8	9.8438	1.1107	*	25	23.1114
9	4.8861	*	9	10.9463	1.1025	*	33	22.7807
10	5.1255	*	10	12.0293	1.0830	*	24	22.6403
11	5.3599	*	11	13.0930	1.0638	*	23	22.1004
12	5.6956	*	12	14.1781	1.0851	*	34	21.8523
13	5.8856	*	13	15.2113	1.0332	*	22	21.5789
14	5.9563	*	14	16.2161	1.0048	*	21	21.0096
15	6.0504	*	15	17.0801	.8640	*	35	20.5456
16	6.2446	*	16	17.9517	.8715	*	20	20.4453
17	6.1732	*	17	18.6726	.7210	*	19	19.9177
18	6.2846	*	18	19.4013	.7287	*	18	19.4013
19	5.9947	*	19	19.9177	.5164	*	36	18.9262
20	6.0653	*	20	20.4453	.5276	*	17	18.6726
21	6.4485	*	21	21.0096	.5642	*	16	17.9517
22	6.6795	*	22	21.5789	.5694	*	15	17.0801
23	6.6895	*	23	22.1004	.5215	*	37	16.9069
24	7.0664	*	24	22.6403	.5399	*	14	16.2161
25	7.2354	*	25	23.1114	.4710	*	13	15.2113
26	7.4344	*	26	23.6614	.5500	*	12	14.1781
27	6.8234	*	27	23.7073	.0459	*	38	14.0459
28	7.2015	*	28	23.7644	.0571	*	11	13.0930
29	7.5211	*	29	23.7965	.0321	*	10	12.0293
30	7.9891	*	30	23.8578	.0614	*	9	10.9463
31	8.3921	*	31	23.8362	-.0217	*	39	10.5631
32	8.5120	*	32	23.4922	-.3439	*	8	9.8438
33	8.4179	*	33	22.7807	-.7115	*	7	8.7331
34	8.3464	*	34	21.8523	-.9284	*	6	7.6081
35	7.8978	*	35	20.5456	-1.3067	*	5	6.4841
36	7.7258	*	36	18.9262	-1.6195	*	4	5.3450
37	7.6649	*	37	16.9069	-2.0193	*	3	4.1605
38	4.6271	*	38	14.0459	-2.8610	*	2	2.9731
39	6.8739	*	39	10.5631	-3.4828	*	1	1.7299

AGREGAÇÃO SL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97279
 VARIÂNCIA = .00088 DESVIO PADRÃO = .02961
 ASSIMETRIA = -3.05428
 CURTOSE = 13.12256

representação polaca da árvore

-40	-39	28	-38	-37	-36	-35	3	-34	-33	9	-31	-30	37	-29	20	-28	-27	-26	36
-25	-24	40	-23	-22	-21	38	-20	-19	10	-18	-17	23	-16	-15	21	-14	-13	16	-12
-11	-10	22	-9	-8	8	-7	-6	-5	17	-4	-3	19	-2	-1	26	12	13	24	7
15	14	6	25	11	18	39	30	32	33	1	27	41	31	34	-32	2	4	29	35

índice de semelhança índice de estratificação

niv	semelhança	niv	strat
1	.8041E+00	1	.1959E+00
2	.8020E+00	2	.1980E+00
3	.7991E+00	3	.2009E+00
4	.7942E+00	4	.2058E+00
5	.7934E+00	5	.2066E+00
6	.7932E+00	6	.2068E+00
7	.7926E+00	7	.2074E+00
8	.7913E+00	8	.2087E+00
9	.7908E+00	9	.2092E+00
10	.7901E+00	10	.2099E+00
11	.7850E+00	11	.2150E+00

12	.7831E+00	*	12	.2169E+00
13	.7788E+00	*	13	.2212E+00
14	.7778E+00	*	14	.2222E+00
15	.7700E+00	*	15	.2300E+00
16	.7685E+00	*	16	.2315E+00
17	.7616E+00	*	17	.2384E+00
18	.7545E+00	*	18	.2455E+00
19	.7501E+00	*	19	.2499E+00
20	.7441E+00	*	20	.2559E+00
21	.7420E+00	*	21	.2580E+00
22	.7397E+00	*	22	.2603E+00
23	.7384E+00	*	23	.2616E+00
24	.7336E+00	*	24	.2664E+00
25	.7331E+00	*	25	.2669E+00
26	.7271E+00	*	26	.2729E+00
27	.7092E+00	*	27	.2908E+00
28	.7074E+00	*	28	.2926E+00
29	.6989E+00	*	29	.3011E+00
30	.6944E+00	*	30	.3056E+00
31	.6929E+00	*	31	.3071E+00
32	.6733E+00	*	32	.3267E+00
33	.6649E+00	*	33	.3351E+00
34	.6188E+00	*	34	.3812E+00
35	.6087E+00	*	35	.3913E+00
36	.5732E+00	*	36	.4268E+00
37	.4968E+00	*	37	.5032E+00
38	.4166E+00	*	38	.5834E+00
39	.3925E+00	*	39	.6075E+00
40	.0000E+00	*	40	.1000E+01

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente			
niv	stal	niv	stat	dif	nlp	stat		
1	1.7299	*	1	1.7299	.0000	*	32	23.8718
2	2.4211	*	2	2.9731	1.2432	*	31	23.8362
3	2.9191	*	3	4.1605	1.1874	*	28	23.7644
4	3.3682	*	4	5.3450	1.1845	*	30	23.6710
5	3.6113	*	5	6.4291	1.0840	*	26	23.6614
6	4.0233	*	6	7.5679	1.1388	*	27	23.6325
7	4.3112	*	7	8.6803	1.1124	*	29	23.5521
8	4.6847	*	8	9.8438	1.1635	*	33	23.5335
9	4.8861	*	9	10.9463	1.1025	*	25	23.1355
10	5.1255	*	10	12.0293	1.0830	*	34	22.8284
11	5.3599	*	11	13.0930	1.0638	*	24	22.5525
12	5.6956	*	12	14.1781	1.0851	*	23	22.1004
13	5.7851	*	13	15.2033	1.0252	*	22	21.5789
14	6.0486	*	14	16.2161	1.0128	*	21	21.0096
15	6.0504	*	15	17.0801	.8640	*	20	20.4038
16	6.2446	*	16	17.9517	.8715	*	35	20.2155
17	6.0576	*	17	18.6552	.7035	*	19	19.9051
18	6.3913	*	18	19.4013	.7461	*	18	19.4013
19	5.8779	*	19	19.9051	.5038	*	17	18.6552
20	6.1053	*	20	20.4038	.4986	*	16	17.9517
21	6.5002	*	21	21.0096	.6058	*	15	17.0801
22	6.6795	*	22	21.5789	.5694	*	36	16.4750
23	6.6895	*	23	22.1004	.5215	*	14	16.2161
24	6.7489	*	24	22.5525	.4521	*	13	15.2033
25	7.3691	*	25	23.1355	.5830	*	37	14.9973
26	7.6429	*	26	23.6614	.5259	*	12	14.1781
27	6.6713	*	27	23.6325	-.0290	*	11	13.0930
28	7.2917	*	28	23.7644	.1319	*	38	13.0830
29	6.7824	*	29	23.5521	-.2122	*	10	12.0293
30	7.9327	*	30	23.6710	.1188	*	9	10.9463
31	8.5882	*	31	23.8362	.1652	*	39	10.5631
32	1.7267	*	32	23.8718	.0356	*	8	9.8438
33	8.5716	*	33	23.5335	-.3382	*	7	8.6803
34	8.4849	*	34	22.8284	-.7051	*	6	7.5679
35	-3.3075	*	35	20.2155	-2.6129	*	5	6.4291
36	2.7559	*	36	16.4750	-3.7405	*	4	5.3450
37	6.6585	*	37	14.9973	-1.4778	*	3	4.1605
38	6.5129	*	38	13.0830	-1.9142	*	2	2.9731
39	7.3347	*	39	10.5631	-2.5199	*	1	1.7299

AGREGAÇÃO CL

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97279
 VARIÂNCIA = .00088 DESVIO PADRÃO = .02961
 ASSIMETRIA = -3.05428
 CURTOSE = 13.12256

representação polaca da arvore

-40 -39 -37 -36 -35 29 -34 -33 34 -32 -28 9 27 -31 31 -30 -24 -18 1 32
 -23 -22 36 -21 -20 18 -19 -17 33 -16 -14 25 -13 -12 11 -8 -5 22 6 -7
 14 17 -11 -6 7 -4 -3 24 -2 13 -1 12 26 19 -10 -9 15 16 8 21
 30 23 10 20 -25 2 4 28 35 -38 -29 -27 41 40 -26 37 -15 38 39 3

indice de semelhança		indice de estratificação	
niv	semelhança	niv	strat
1	.8041E+00	1	.1959E+00
2	.7896E+00	2	.2104E+00
3	.7840E+00	3	.2160E+00
4	.7825E+00	4	.2175E+00
5	.7821E+00	5	.2179E+00
6	.7801E+00	6	.2199E+00
7	.7773E+00	7	.2227E+00
8	.7675E+00	8	.2325E+00
9	.7661E+00	9	.2339E+00
10	.7660E+00	10	.2340E+00
11	.7606E+00	11	.2394E+00
12	.7513E+00	12	.2487E+00
13	.7479E+00	13	.2521E+00
14	.7408E+00	14	.2592E+00
15	.7392E+00	15	.2608E+00
16	.7330E+00	16	.2670E+00
17	.7223E+00	17	.2777E+00
18	.7110E+00	18	.2890E+00
19	.7096E+00	19	.2904E+00
20	.7041E+00	20	.2959E+00
21	.7005E+00	21	.2995E+00
22	.6970E+00	22	.3030E+00
23	.6935E+00	23	.3065E+00
24	.6864E+00	24	.3136E+00
25	.6733E+00	25	.3267E+00
26	.6665E+00	26	.3335E+00
27	.6597E+00	27	.3403E+00
28	.6586E+00	28	.3414E+00
29	.6301E+00	29	.3699E+00
30	.5788E+00	30	.4212E+00
31	.5784E+00	31	.4216E+00
32	.5332E+00	32	.4668E+00
33	.5215E+00	33	.4785E+00
34	.4884E+00	34	.5116E+00
35	.4378E+00	35	.5622E+00
36	.3414E+00	36	.6586E+00
37	.3106E+00	37	.6894E+00
38	.1553E+00	38	.8447E+00
39	.1256E+00	39	.8744E+00
40	.0000E+00	40	.1000E+01

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente	
niv	stal	niv	stat	dif	nlips	stat
1	1.7299	1	1.7299	.0000	26	21.2306
2	2.4211	2	2.9731	1.2432	25	21.2273
3	2.9191	3	4.1605	1.1874	24	21.2225
4	3.3661	4	5.3450	1.1845	27	21.2222
5	1.6957	5	5.6050	.2600	28	21.2128
6	3.7050	6	6.7026	1.0976	29	21.0883
7	1.6825	7	6.9085	.2059	30	20.6099
8	3.2156	8	7.5978	.6893	31	20.3148
9	1.6388	9	7.7667	.1689	23	20.2929
10	2.3067	10	8.0892	.3225	22	19.7578
11	6.9099	11	10.5733	2.4841	21	19.5716
12	3.1117	12	10.9768	.4036	32	19.5071
13	10.7096	13	15.0935	4.1166	20	18.8232
14	6.2216	14	16.2161	1.1226	33	18.3973
15	1.6327	15	16.2801	.0640	19	17.9011
16	6.0609	16	17.1440	.8638	18	17.5044
17	4.8696	17	17.4697	.3257	17	17.4697
18	1.3745	18	17.5044	.0347	16	17.1440
19	5.0845	19	17.9011	.3967	15	16.2801
20	6.4157	20	18.8232	.9222	14	16.2161
21	6.2639	21	19.5716	.7483	13	15.0935
22	5.1480	22	19.7578	.1862	34	14.4199
23	5.9593	23	20.2928	.5351	35	12.6548
24	8.6720	24	21.2225	.9296	12	10.9768
25	1.1994	25	21.2273	.0048	11	10.5733
26	1.6511	26	21.2306	.0033	39	10.5631
27	1.0168	27	21.2222	-.0084	36	10.2502
28	1.0026	28	21.2128	-.0094	10	8.0892
29	1.9094	29	21.0883	-.1245	37	7.9787
30	3.7438	30	20.6099	-.4784	9	7.7667
31	4.3770	31	20.3148	-.2951	8	7.5978
32	5.7354	32	19.5071	-.8076	38	7.5801
33	2.4068	33	18.3973	-1.1098	7	6.9085
34	-2.7791	34	14.4199	-3.9774	6	6.7026
35	-.4757	35	12.6548	-1.7651	5	5.6050
36	-3.2566	36	10.2502	-2.4046	4	5.3450
37	-2.6976	37	7.9787	-2.2716	3	4.1605
38	-1.5430	38	7.5801	-.3986	2	2.9731
39	9.7730	39	10.5631	2.9830	1	1.7299

AGREGAÇÃO A.V.B

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MÉDIA = .97279
 VARIÂNCIA = .00088 DESVIO PADRÃO = .02961
 ASSIMETRIA = -3.05428
 CURTOSE = 13.12256

representação polaca da árvore

```

-40 -39 -37 -31 -25 34 -13 36 30 -27 -22 -11 18 21 20 -16 27 9 -33 -26
-12 33 40 -18 41 3 -28 -24 -15 -1 26 12 10 -9 23 25 -19 -7 11 7
-3 8 13 -38 -35 -30 -20 -10 1 32 31 -23 -8 39 38 37 -29 -17 -4 17
14 -2 22 6 -21 -5 24 19 -6 16 15 -34 29 35 -36 28 -32 -14 2 4
5
    
```

índice de semelhança			índice de estratificação	
niv	semelhança	*	niv	strat
1	.8041E+00	*	1	.1959E+00
2	.7821E+00	*	2	.2179E+00
3	.7794E+00	*	3	.2206E+00
4	.7773E+00	*	4	.2227E+00
5	.7754E+00	*	5	.2246E+00
6	.7661E+00	*	6	.2339E+00
7	.7457E+00	*	7	.2543E+00
8	.7392E+00	*	8	.2608E+00
9	.7221E+00	*	9	.2779E+00
10	.7110E+00	*	10	.2890E+00
11	.6934E+00	*	11	.3066E+00
12	.6762E+00	*	12	.3238E+00
13	.6744E+00	*	13	.3256E+00
14	.6733E+00	*	14	.3267E+00
15	.6658E+00	*	15	.3342E+00
16	.6586E+00	*	16	.3414E+00
17	.6100E+00	*	17	.3900E+00
18	.6087E+00	*	18	.3913E+00
19	.5994E+00	*	19	.4006E+00
20	.5827E+00	*	20	.4173E+00
21	.5825E+00	*	21	.4175E+00
22	.5720E+00	*	22	.4280E+00
23	.5679E+00	*	23	.4321E+00
24	.5495E+00	*	24	.4505E+00
25	.5072E+00	*	25	.4928E+00
26	.4352E+00	*	26	.5648E+00
27	.3802E+00	*	27	.6198E+00
28	.3727E+00	*	28	.6273E+00
29	.3531E+00	*	29	.6469E+00
30	.3485E+00	*	30	.6515E+00
31	.2384E+00	*	31	.7616E+00
32	.2138E+00	*	32	.7862E+00
33	.1621E+00	*	33	.8379E+00
34	.1606E+00	*	34	.8394E+00
35	.1170E+00	*	35	.8830E+00
36	.1129E+00	*	36	.8871E+00
37	.6961E-01	*	37	.9304E+00
38	.2270E-01	*	38	.9773E+00
39	.1641E-01	*	39	.9836E+00
40	.0000E+00	*	40	.1000E+01

estatística local		estatística global			valores de stat por ordem decrescente	
niv	stal	niv	stat	dif	nlps	stat
1	1.7299	1	1.7299	.0000	39	16.6296
2	1.6707	2	2.4032	.6732	29	9.8239
3	1.6622	3	2.9194	.5163	30	9.4551
4	1.6536	4	3.3520	.4325	35	8.7920
5	1.6493	5	3.7319	.3800	31	8.4335
6	1.5897	6	4.0515	.3196	36	8.3976
7	1.3512	7	4.2573	.2058	32	8.1143
8	1.2697	8	4.4265	.1692	28	8.0127
9	1.0857	9	4.5304	.1039	37	7.9652
10	.9440	10	4.5914	.0610	33	7.4907
11	.6351	11	4.5644	-.0271	34	7.3448
12	.3897	12	4.4777	-.0866	24	6.9617
13	.3708	13	4.3998	-.0780	25	6.6828
14	.3520	14	4.3283	-.0715	21	6.5087
15	1.8033	15	4.6859	.3576	22	6.3394
16	.1530	16	4.5772	-.1086	23	6.2615
17	3.1313	17	5.4950	.9178	38	6.0487
18	-.2254	18	5.3150	-.1800	19	6.0424
19	2.9357	19	6.0424	.7274	26	6.0198
20	.0864	20	5.8356	-.2068	20	5.8356
21	2.9580	21	6.5087	.6731	17	5.4950
22	.1524	22	6.3394	-.1693	27	5.4742
23	.4834	23	6.2615	-.0779	18	5.3150
24	3.0655	24	6.9617	.7002	15	4.6859

25	-.4915	*	25	6.6828	-.2789	*	10	4.5914
26	-1.2345	*	26	6.0198	-.6630	*	16	4.5772
27	-.4870	*	27	5.4742	-.5456	*	11	4.5644
28	6.2854	*	28	8.0127	2.5385	*	9	4.5304
29	5.9893	*	29	9.8239	1.8112	*	12	4.4777
30	.5479	*	30	9.4551	-.3688	*	8	4.4265
31	-.6602	*	31	8.4335	-1.0216	*	13	4.3998
32	-1.7291	*	32	8.1143	-.3192	*	14	4.3283
33	1.1686	*	33	7.4907	-.6236	*	7	4.2573
34	-1.3561	*	34	7.3448	-.1459	*	6	4.0515
35	5.1094	*	35	8.7920	1.4472	*	5	3.7319
36	-2.3981	*	36	8.3976	-.3944	*	4	3.3520
37	3.1336	*	37	7.9652	-.4324	*	3	2.9194
38	-3.1466	*	38	6.0487	-1.9165	*	2	2.4032
39	15.4145	*	39	16.6296	10.5810	*	1	1.7299

AGREGAÇÃO A.V.M.R.

ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DAS SEMELHANÇAS

MEDIA	=	.97279	DESVIO PADRÃO	=	.02961
VARIÂNCIA	=	.00988			
ASSIMETRIA	=	-3.05428			
CURTÓSE	=	13.12256			

representação polaca da arvore

-40	-38	-33	-32	9	-31	-30	31	-29	37	-28	-27	41	-26	40	-25	36	-24	1	-23
-22	-21	10	-20	-19	38	-18	-17	39	-16	-15	21	-14	-13	-12	25	-11	6	-10	-9
14	-8	-7	15	-6	-5	-4	24	-3	-2	13	-1	12	26	19	7	8	17	22	11
16	18	23	30	32	33	27	20	34	-35	29	35	-39	-36	-34	2	4	5	-37	28

indice de semelhança

indice de estratificação

niv	semelhança		niv	strat
1	.8041E+00	*	1	.1959E+00
2	.9166E+00	*	2	.8340E-01
3	.9552E+00	*	3	.4477E-01
4	.9757E+00	*	4	.2428E-01
5	.9849E+00	*	5	.1507E-01
6	.9909E+00	*	6	.9138E-02
7	.9943E+00	*	7	.5726E-02
8	.9963E+00	*	8	.3675E-02
9	.9976E+00	*	9	.2383E-02
10	.9984E+00	*	10	.1612E-02
11	.9989E+00	*	11	.1138E-02
12	.9989E+00	*	12	.1119E-02
13	.9991E+00	*	13	.9428E-03
14	.9993E+00	*	14	.7456E-03
15	.9991E+00	*	15	.8585E-03
16	.9993E+00	*	16	.6928E-03
17	.9991E+00	*	17	.8591E-03
18	.9993E+00	*	18	.6971E-03
19	.9990E+00	*	19	.1000E-02
20	.9991E+00	*	20	.8802E-03
21	.9992E+00	*	21	.7664E-03
22	.9993E+00	*	22	.6953E-03
23	.9992E+00	*	23	.7719E-03
24	.9993E+00	*	24	.7098E-03
25	.9992E+00	*	25	.8319E-03
26	.9992E+00	*	26	.7964E-03
27	.9965E+00	*	27	.3485E-02
28	.9964E+00	*	28	.3644E-02
29	.9950E+00	*	29	.4985E-02
30	.9941E+00	*	30	.5907E-02
31	.9881E+00	*	31	.1190E-01
32	.9490E+00	*	32	.5105E-01
33	.7676E+00	*	33	.2324E+00
34	.6733E+00	*	34	.3267E+00
35	.1606E+00	*	35	.8394E+00
36	.9046E-01	*	36	.9095E+00
37	.3156E-01	*	37	.9684E+00
38	.3895E-03	*	38	.9996E+00
39	.6760E-05	*	39	.1000E+01
40	.0000E+00	*	40	.1000E+01

estatística local

estatística global

valores de stat por ordem decrescente

niv	stal		niv	stat	dif	nips	stat
1	1.7299	*	1	1.7299	.0000	30	23.8578
2	2.4211	*	2	2.9731	1.2432	31	23.8362
3	2.9191	*	3	4.1605	1.1874	29	23.7965
4	3.3682	*	4	5.3450	1.1845	28	23.7644
5	3.6976	*	5	6.4841	1.1391	27	23.7073
6	4.0180	*	6	7.6081	1.1240	26	23.6614
7	4.3474	*	7	8.7331	1.1251	32	23.4922

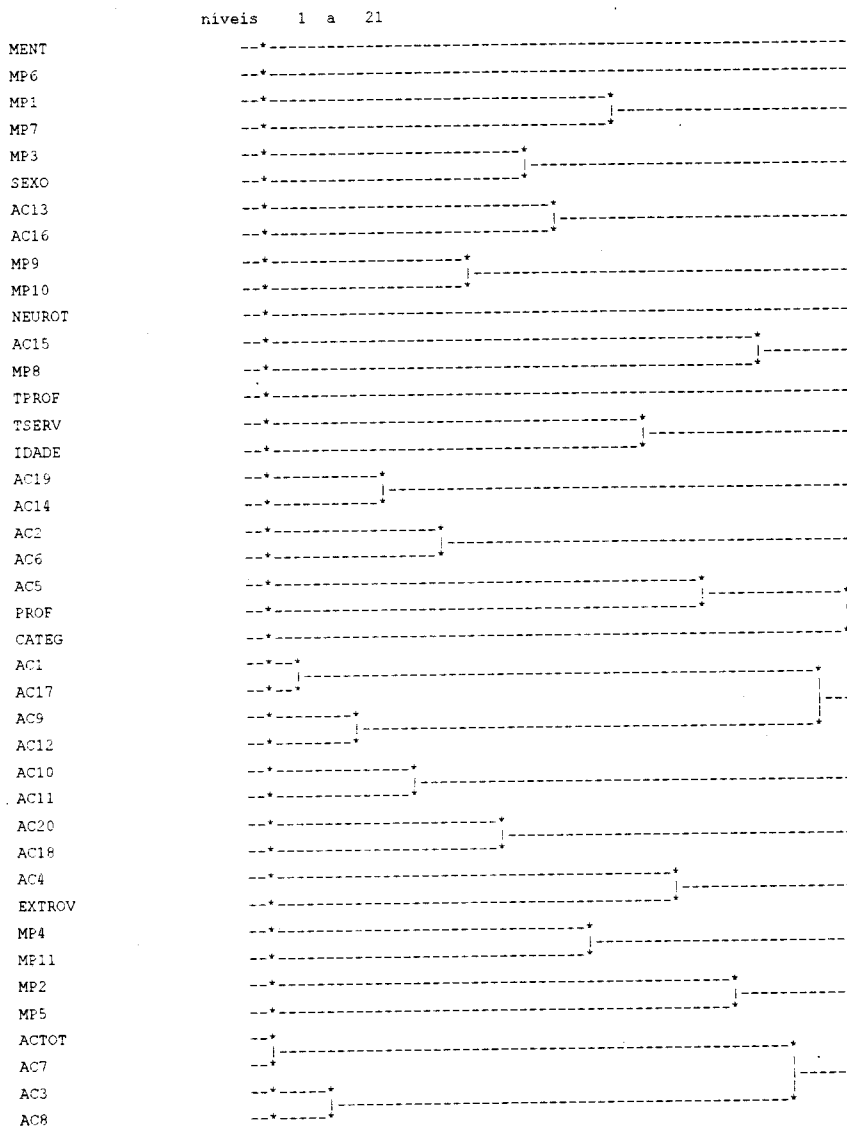
8	4.6288	*	8	9.8438	1.1107	*	25	23.1114
9	4.8861	*	9	10.9463	1.1025	*	34	22.8284
10	5.1255	*	10	12.0293	1.0830	*	33	22.7807
11	5.3599	*	11	13.0930	1.0638	*	35	22.7458
12	5.6956	*	12	14.1781	1.0851	*	24	22.6403
13	5.8856	*	13	15.2113	1.0332	*	36	22.6001
14	5.9563	*	14	16.2161	1.0048	*	37	22.5071
15	6.0504	*	15	17.0801	.8640	*	23	22.1004
16	6.2446	*	16	17.9517	.8715	*	22	21.5789
17	6.1732	*	17	18.6726	.7210	*	21	21.0096
18	6.2846	*	18	19.4013	.7287	*	20	20.4544
19	5.9947	*	19	19.9177	.5164	*	19	19.9177
20	6.2339	*	20	20.4544	.5367	*	38	19.5640
21	6.2759	*	21	21.0096	.5551	*	18	19.4013
22	6.6795	*	22	21.5789	.5694	*	39	19.0050
23	6.6895	*	23	22.1004	.5215	*	17	18.6726
24	7.0664	*	24	22.6403	.5399	*	16	17.9517
25	7.2354	*	25	23.1114	.4710	*	15	17.0801
26	7.4344	*	26	23.6614	.5500	*	14	16.2161
27	6.8234	*	27	23.7073	.0459	*	13	15.2113
28	7.2015	*	28	23.7644	.0571	*	12	14.1781
29	7.5211	*	29	23.7965	.0321	*	11	13.0930
30	7.9891	*	30	23.8578	.0614	*	10	12.0293
31	8.3921	*	31	23.8362	-.0217	*	9	10.9463
32	8.5120	*	32	23.4922	-.3439	*	8	9.8438
33	8.4179	*	33	22.7807	-.7115	*	7	8.7331
34	1.7254	*	34	22.8284	.0478	*	6	7.6081
35	-.7318	*	35	22.7458	-.0826	*	5	6.4841
36	-.4584	*	36	22.6001	-.1457	*	4	5.3450
37	-1.1683	*	37	22.5071	-.0931	*	3	4.1605
38	7.5439	*	38	19.5640	-2.9430	*	2	2.9731
39	-2.4744	*	39	19.0050	-.5590	*	1	1.7299

AUTO CONCEITO E MET. PEDAGÓGICOS COM SUPLEMENTARES
266 INDIVIDUOS 41 VARIÁVEIS

AGREGAÇÃO PELA FAMÍLIA A.V.L. , COM EPSILON = 1.00

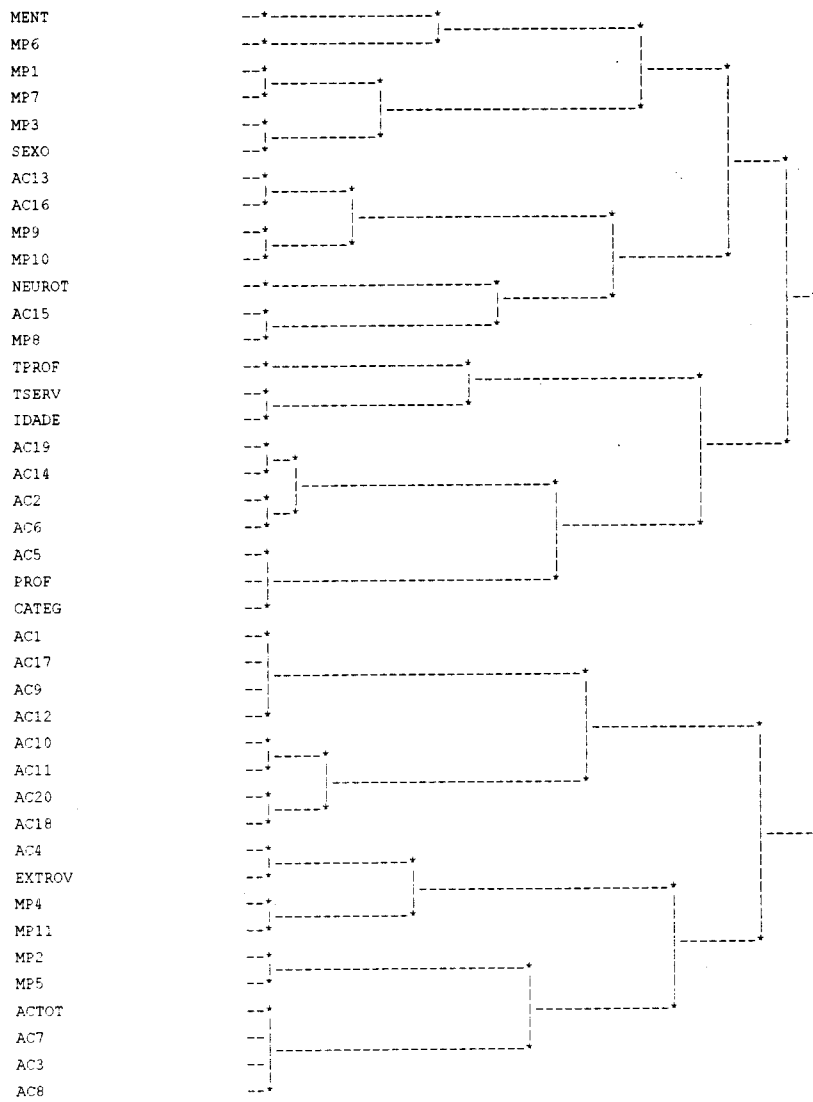
QSI= 1.00

dendrograma



dendrograma

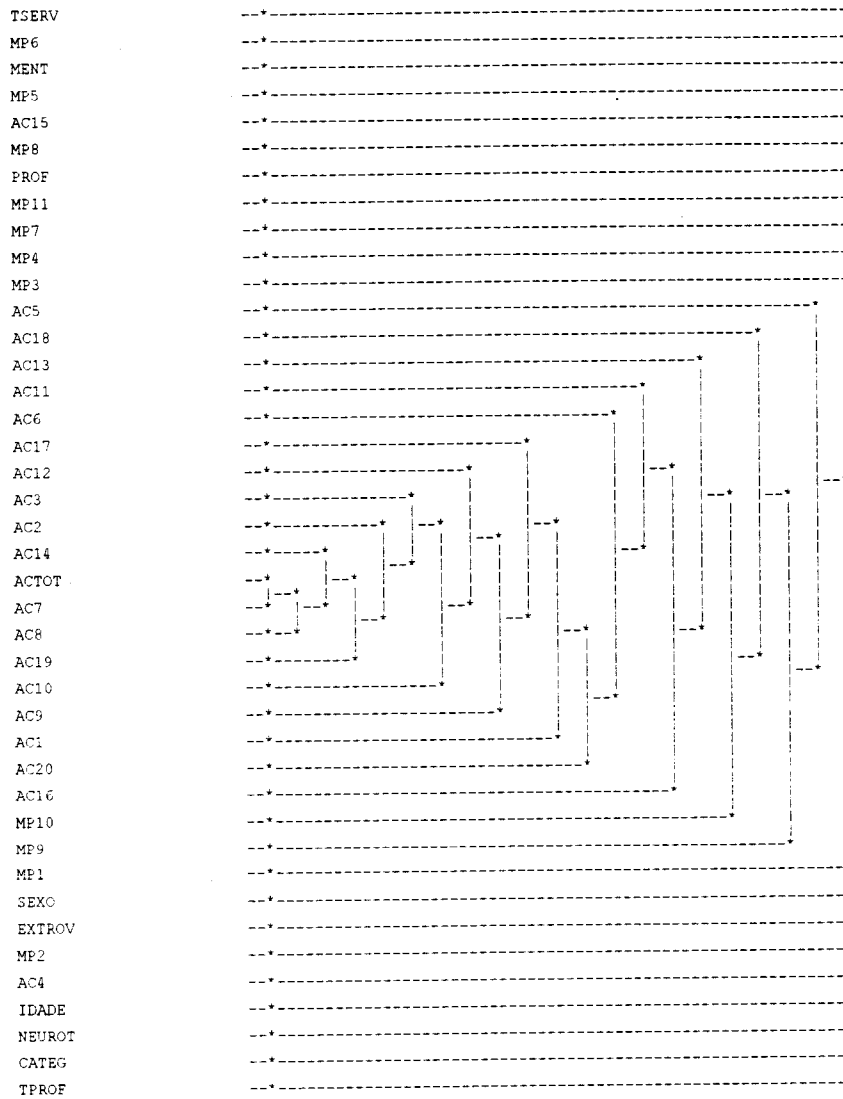
niveis 21 a 40



AGREGAÇÃO A.M.P.

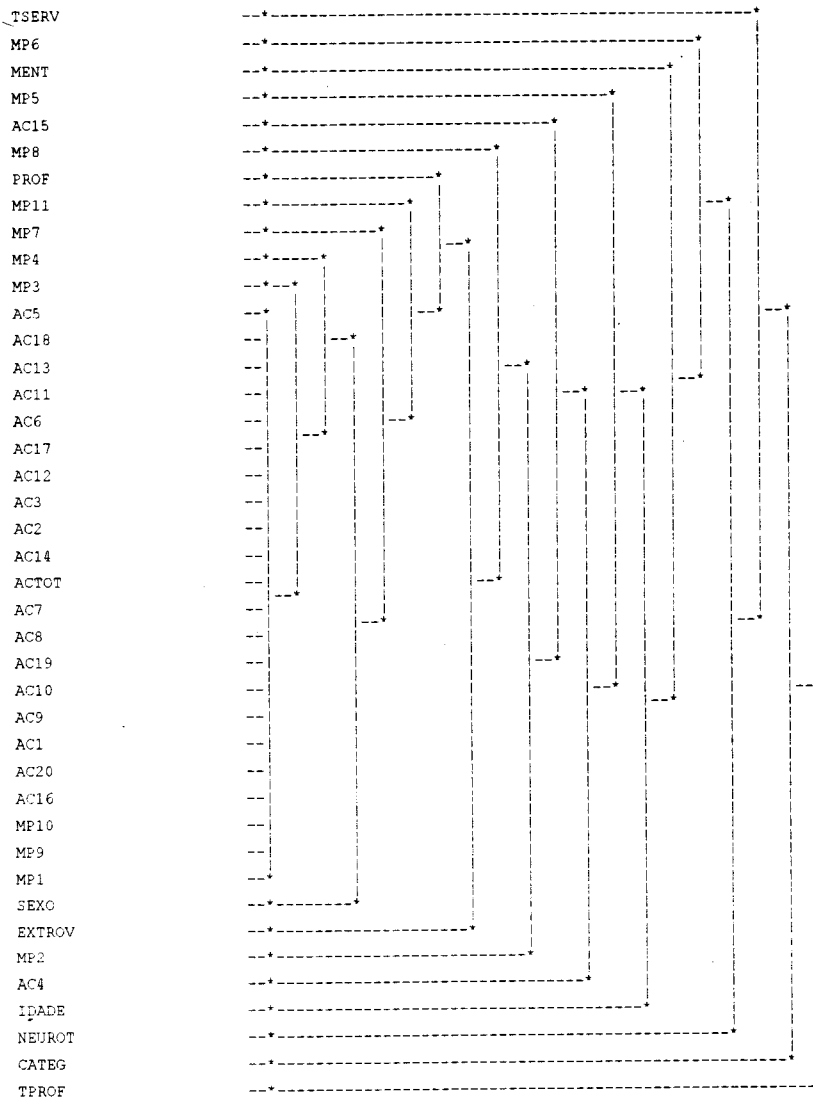
dendrograma

niveis 1 a 21



dendrograma

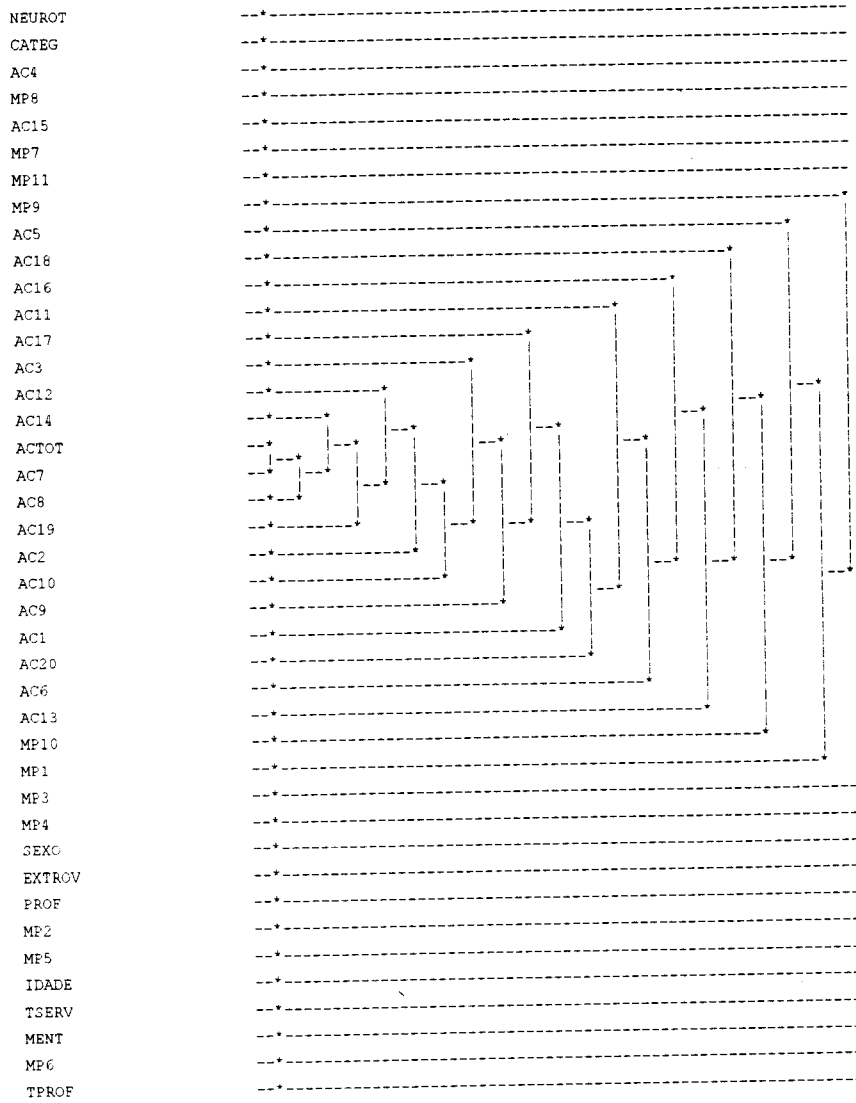
niveis 21 a 40



AGREGAÇÃO SL

dendrograma

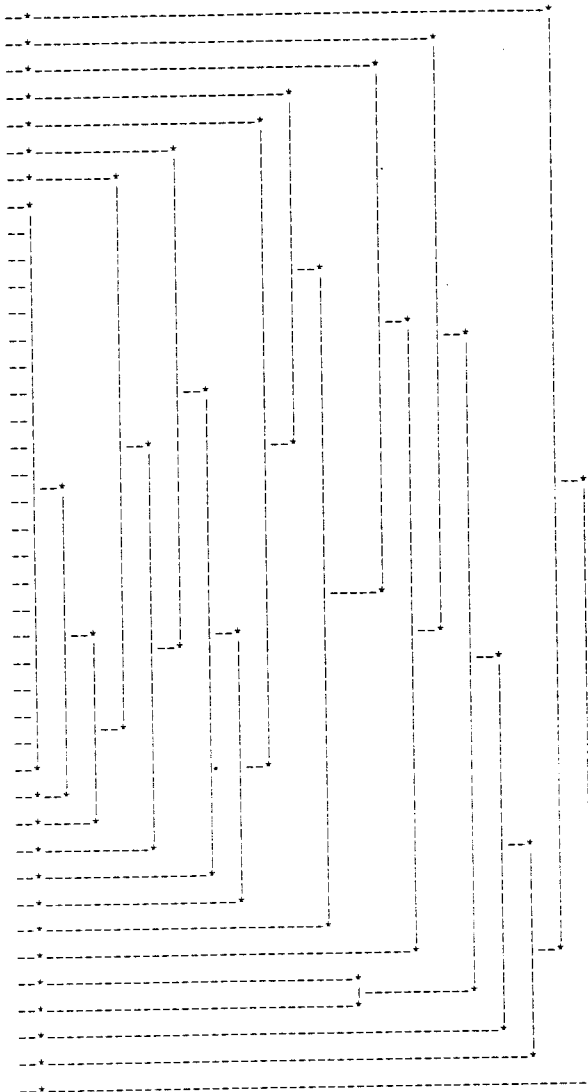
niveis 1 a 21



dendrograma

niveis 21 a 40

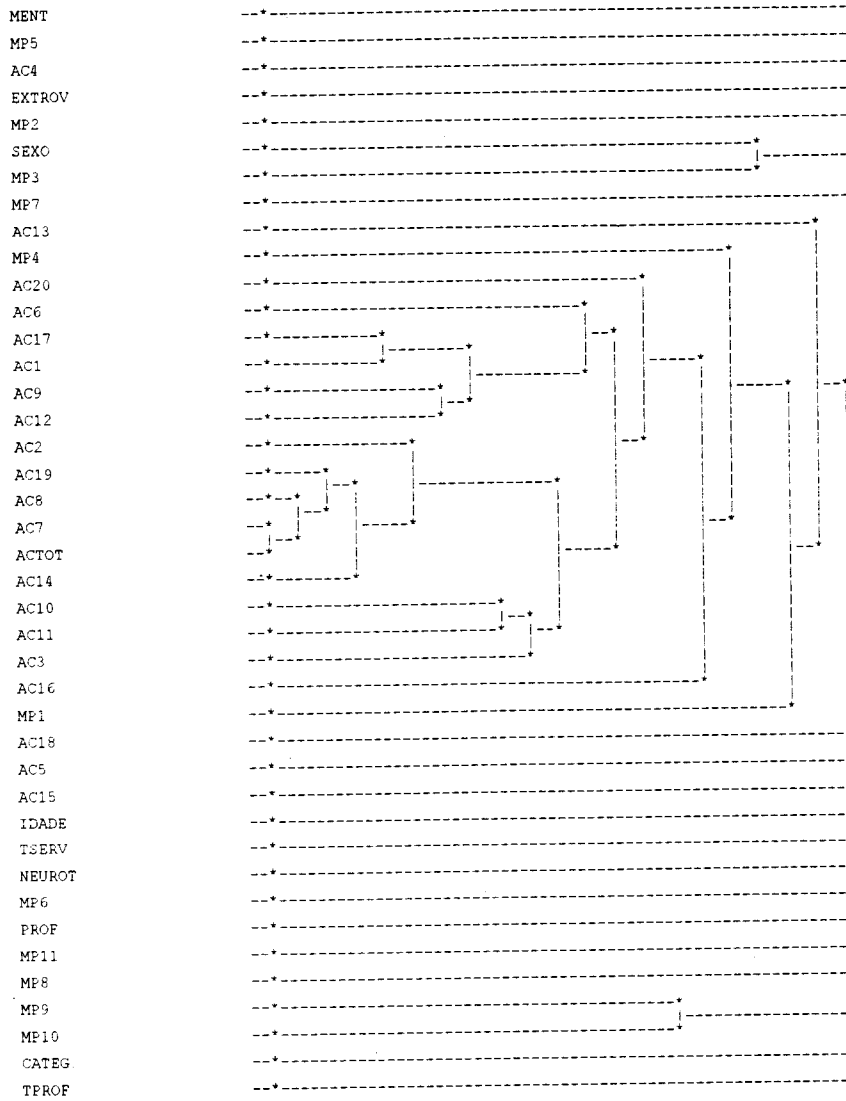
NEUROT
CATEG
AC4
MP8
AC15
MP7
MP11
MP9
AC5
AC18
AC16
AC11
AC17
AC3
AC12
AC14
ACTOT
AC7
AC8
AC19
AC2
AC10
AC9
AC1
AC20
AC6
AC13
MP10
MP1
MP3
MP4
SEXO
EXTROV
PROF
MP2
MP5
IDADE
TSERV
MENT
MP6
TPROF



AGREGAÇÃO CL

dendrograma

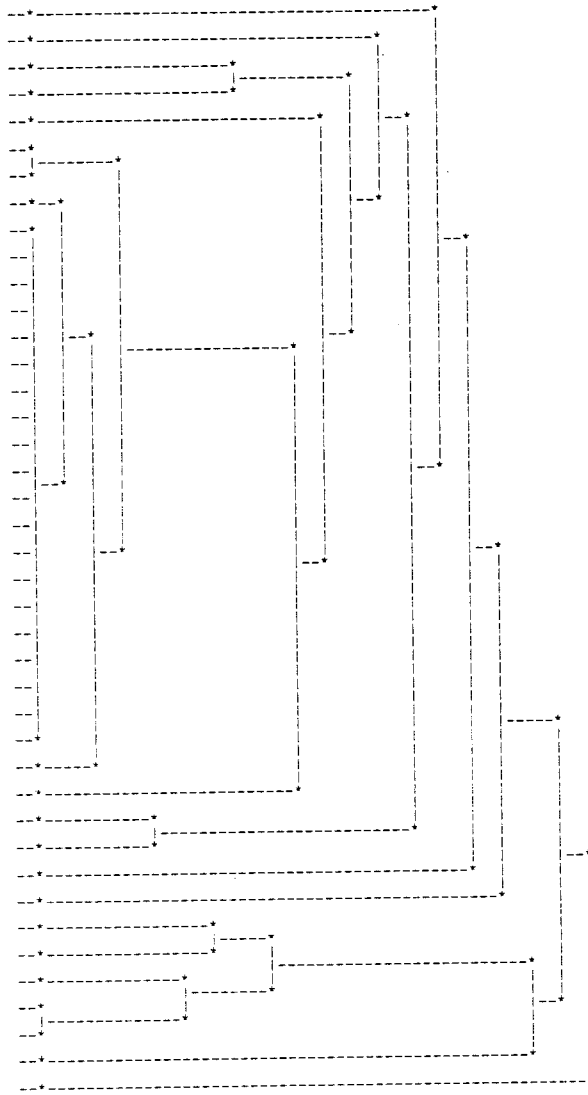
niveis 1 a 21



dendrograma

niveis 21 a 40

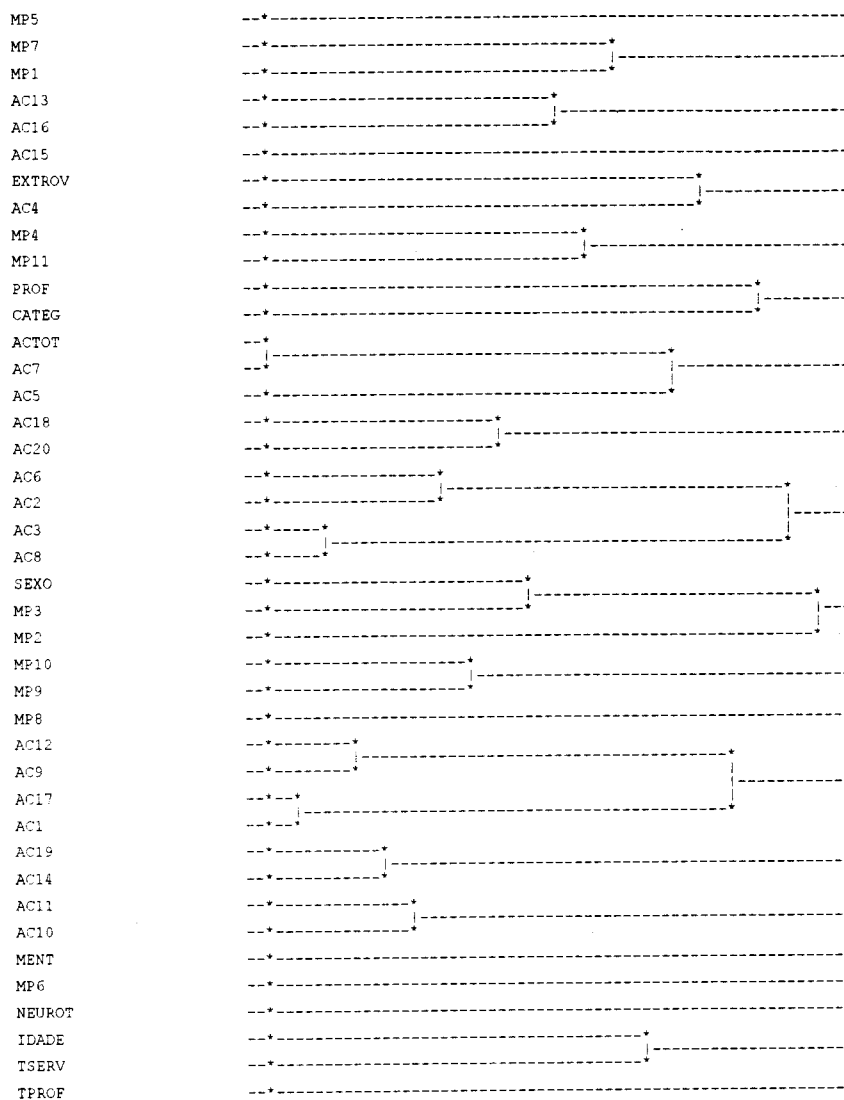
MENT
MP5
AC4
EXTROV
MP2
SEXO
MP3
MP7
AC13
MP4
AC20
AC6
AC17
AC1
AC9
AC12
AC2
AC19
AC8
AC7
ACTOT
AC14
AC10
AC11
AC3
AC16
MP1
AC18
AC5
AC15
IDADE
TSERV
NEUROT
MP6
PROF
MP11
MP8
MP9
MP10
CATEG
TPROF



AGREGAÇÃO A.V.B

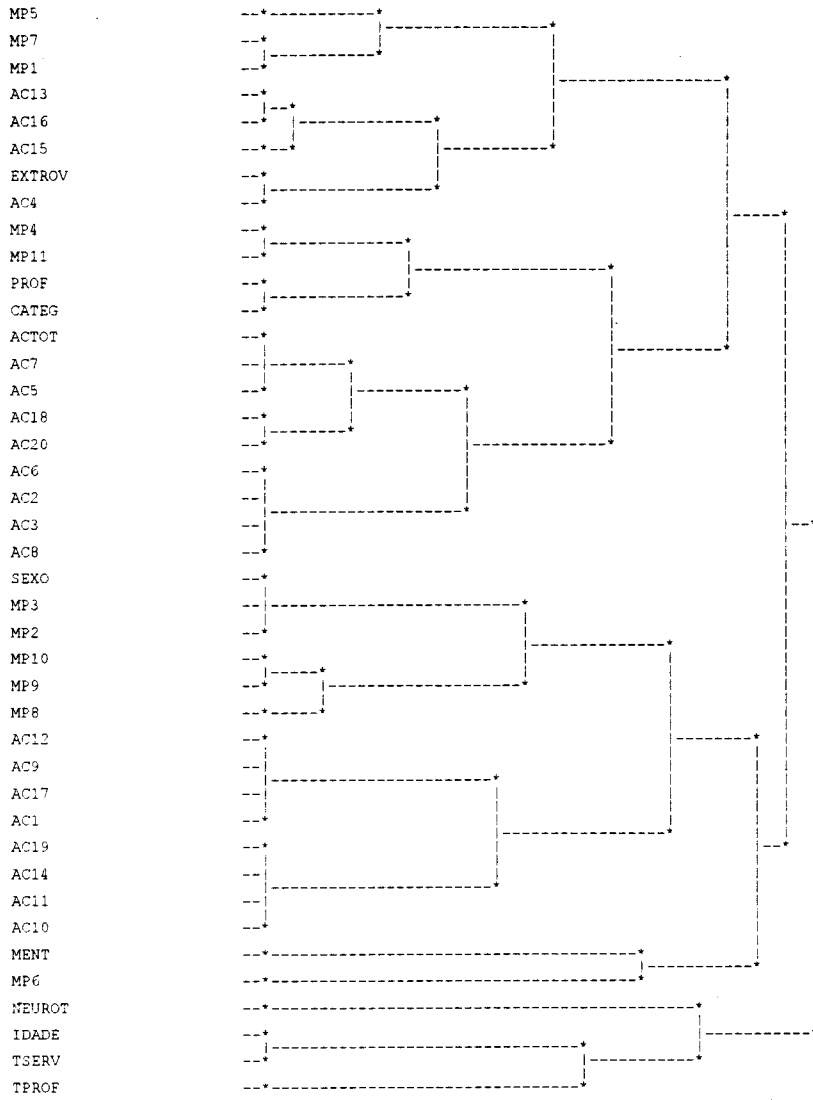
dendrograma

niveis 1 a 21



dendrograma

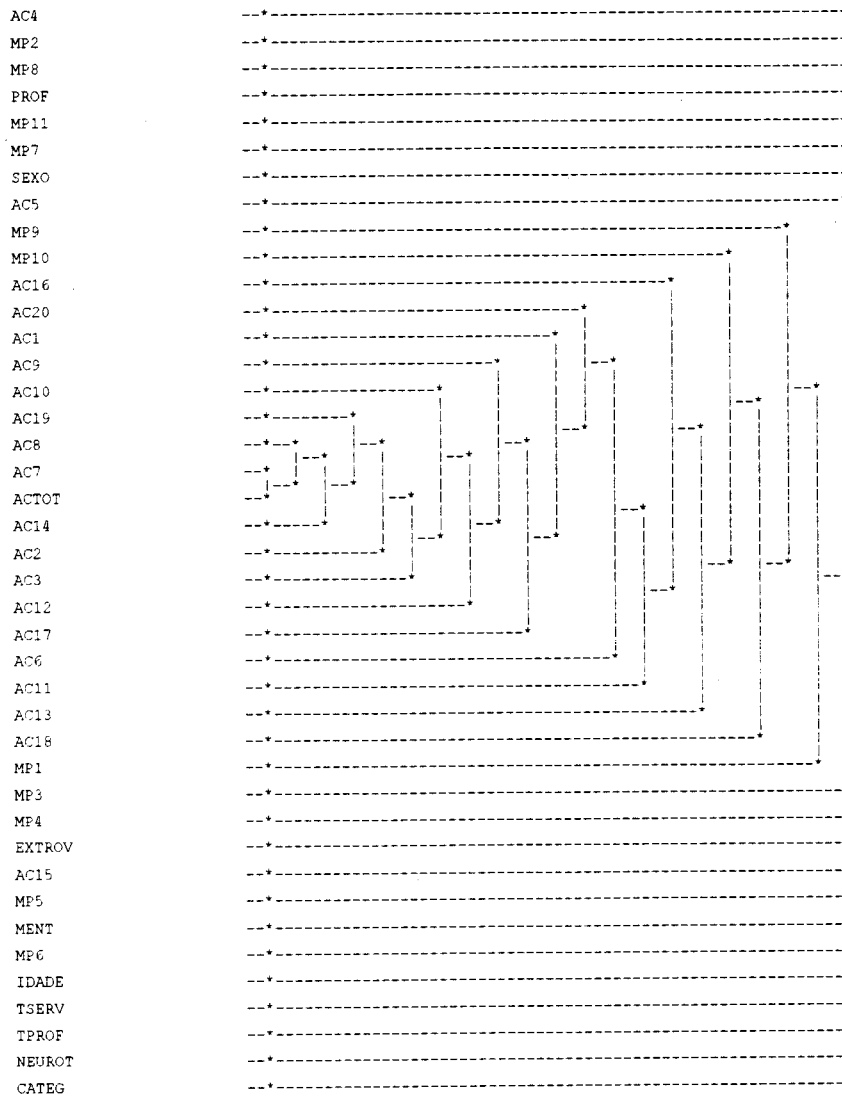
niveis 21 a 40



AGREGAÇÃO A.V.M.R.

dendrograma

níveis 1 a 21



dendrograma

niveis 21 a 40

