

## AUTONOMIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES \*

Teresa P. Guerra

*Ministério da Educação - Inspectora Principal*

Feliciano H. Veiga

*Universidade de Lisboa – FCUL e CIE*

### Resumo

Reconhecendo a importância que a autonomia pessoal e profissional dos professores poderá ter para uma melhor integração pessoal e social na escola e na sociedade, procurou-se realizar um estudo cujo objectivo geral foi a análise das representações dos professores acerca da sua autonomia em contexto escolar. Utilizou-se, para este estudo, uma amostra de 203 professores de ambos os sexos, de escolas pertencentes aos distritos de Lisboa, Setúbal, Leiria e Aveiro. Como instrumento de avaliação, foi utilizada a “Escala de Autonomia Pessoal dos Professores (EAPP)”, composta por 32 itens distribuídos por 6 factores distintos: autonomia na formação de turmas; autonomia nas temáticas de ensino; autonomia na formação profissional; autonomia no relacionamento com os encarregados de educação; autonomia no ensino e na avaliação do rendimento escolar; autonomia no desenvolvimento curricular. O objectivo desta investigação levou às seguintes questões de estudo: 1- Será que existem diferenças significativas na autonomia dos professores em função da satisfação profissional? 2- Como se correlacionam os resultados entre cada uma das dimensões da autonomia e cada uma das seguintes variáveis: envolvimento na promoção dos alunos; e produtividade pessoal? A análise dos resultados permitiu encontrar relações significativas

entre a autonomia e as variáveis referidas, na generalidade dos casos considerados. Verificou-se que todas as dimensões da autonomia se correlacionam significativamente com as variáveis envolvimento na promoção dos alunos e produtividade pessoal. Os resultados foram interpretados à luz das teorias revistas, terminando-se com sugestões de novos estudos.

### Introdução

Desde meados dos anos 80, e em particular a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, começou a surgir no nosso país, embora timidamente, um “modelo” de administração da educação com um certo grau de descentralização e um relativo alargamento da autonomia das escolas. Temos vindo, desde então, a assistir a pequenos passos no sentido do reforço da dimensão local da educação, embora sem grande coerência política e com lógicas, por vezes, contraditórias, conforme refere Barroso (1999).

Para outros autores (Brazão & Sanches, 1997), o papel exercido pelos professores no processo de reforma parece ter sido o de “funcionários”, assimiladores e executores das directivas ministeriais. Neste sentido, os professores parecem adoptar uma atitude de fidelidade à reforma. Contudo, em alguns casos, esta fidelidade foi minimizada pela utilização de estratégias pessoais de adaptação, por respostas estratégicas em função não apenas do contexto institucional legal, mas também das condições organizacionais de cada escola. É de salientar, contudo, que a sala de aula permanece como espaço privilegiado e instância última para o exercício da autonomia dos professores (Sanches, 1987, 1995). Neste contexto, o conceito de autonomia tem

\* Este artigo baseia-se numa parte do estudo empírico realizado para a obtenção do grau de Mestre do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (DE-FCUL), com a orientação do segundo autor.

vindo a assumir novas dimensões, numa multidimensionalidade cuja avaliação requer a elaboração de instrumentos específicos.

*Conceito de autonomia.* A autonomia profissional dos professores tem sido referida no meio científico (Smitt & Scott, 1990; Keedy, 1990; Dean, 1991; Farrugia, 1992; Gordon, 1993; Sanches, 1995), mas, embora referenciada na bibliografia, assume ainda uma certa novidade. Apesar de a literatura sobre a autonomia das escolas ser vasta e dispersa (Barroso, 1999; 1999; Lima, 1992; 2007; Sanches *et al.*, 2007; Sarmento, 1999), seja quanto à sua explicação teórica seja quanto aos modelos da sua implementação em meio escolar, os investigadores têm centrado a atenção nas representações dos professores acerca da gestão e organização das escolas (Mulcahy, 1994; Farrugia, 1992; Gonçalves, 2006; Gordon, 1993; Johnston, 1992; Menocal & Eade, 2004).

A autonomia da escola é, para Friedman (1999), um dos aspectos que poderá influenciar a autonomia do professor, na medida em que o contexto tem influência nas atitudes. A formação de professores é indissociável dos projectos profissionais e não podemos considerá-los isolados dos seus contextos de vida. Devemos evoluir no sentido de uma profissão que desenvolva os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica (Nóvoa, 1991). Habermas (1992) entende a autonomia em si mesma como uma ideia moral, um “interesse humano” que implica identidade, autenticidade e responsabilidade. Haworth (1986) entende que o ser autónomo é aquele que se condiciona a si mesmo e desenvolve uma concepção coerente de autonomia, pois, na sua perspectiva, a autonomia pode apresentar dimensões de natureza pessoal e social que se relacionam entre si. Haworth (1986) afirma que a autonomia consubstancia a competência para agir e que, por sua vez, o auto-controlo implica o exercício da reflexão crítica, dimensão que aprofunda a conotação de autonomia. Na corrente humanista, a finalidade da Educação é conduzir o indivíduo à autodeterminação e à autonomia, permitindo-lhe rea-

lizar-se numa sociedade democrática e exercer os seus direitos de cidadão em plenitude (Rogers, 1978; Cranston, 2000; Veiga, 2007). Rogers (1978) entende que o educando cresce e adquire experiência quando se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-avaliação e de auto-realização, num processo de se tornar pessoa. Paulo Freire (1996) considera que a dignidade humana do sujeito se baseia na sua liberdade, concebida como caminho para a autonomia pessoal, sendo a partir daqui que se define o poder e o dever da educação. O sujeito tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante (Alarcão, 1996; Cranston, 2000; Menocal & Eade, 2004), na sua relação com os outros e consigo próprio de forma a permitir que a aprendizagem aconteça.

Cada vez mais os professores têm que ultrapassar a tradicional autonomia na sala de aula, para adquirirem margens mais alargadas de autonomia profissional, na gestão da sua própria carreira, e uma ligação mais forte aos vários actores educativos. Esta perspectiva implica, segundo Nóvoa (1995), uma maior assunção dos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autónomo do professor. Tamir (1986), citado por Friedman (1999), faz notar que as reformas curriculares devem tender para uma maior autonomia do professor na determinação do currículo. Porter (1989) notou que a chave para melhor ensinar é ser um professor autónomo, o que deve ser preocupação séria do envolvimento dos professores na aprendizagem dos alunos. Semelhantes sugestões foram feitas noutros estudos (Dottin, 1983; Fox 1985; Lima, 1992; Cranston, 2000; Menocal & Eade, 2004). Na opinião de Friedman (1999), as autoridades do Estado Educador nos países ocidentais têm equipado as suas escolas e os locais de autoridade educacional com o poder de tomar decisões num elevado número de matérias pedagógicas e administrativas. À semelhança de outros países, Portugal tem sido envolvido em movimentos de descentralização educacional, em que os valores democráticos e o bem-estar nas escolas são tomados como referenciais (Cranston, 2000; Schapman et al, 2002; Ribot, 2002; Menocal & Eade, 2004). A propó-

sito desse processo de delegação da autoridade, os professores sentem menos obstáculos a criarem dentro das escolas um ambiente de autonomia. Este movimento marcou a necessidade de aumentar a autonomia do professor em várias áreas do funcionamento da escola (Melenyzer, 1990) e terá contribuído para a necessidade de operacionalização de elementos que permitam uma avaliação da autonomia existente, quer a nível organizacional da escola quer a nível profissional do professor.

*Avaliação da autonomia.* No que respeita à avaliação da autonomia profissional, nos últimos anos, alguns investigadores têm procurado desenvolver instrumentos de avaliação dos comportamentos e das competências profissionais que têm a ver com a autonomia dos professores (Fox, 1985; Porter, 1989; Licata, Teddlie & Greenfield, 1990; Wilson, 1993; Friedman, 1999; Cranston, 2000; Teixeira et al., 2001; Menocal & Eade, 2004). Embora existam alguns instrumentos relacionados com a autonomia das escolas em geral, instrumentos esses contendo alguns itens sobre a autonomia dos professores, faltam escalas constituídas para avaliar a autonomia pessoal e profissional dos professores. De facto, os instrumentos existentes tem menos a ver com o conceito de autonomia profissional dos professores do que com a autonomia e gestão das escolas. Outros instrumentos destinam-se apenas a professores do 1º ciclo (Keedy, 1990), ou só aos professores do ensino secundário (Gordon, 1993) ou apenas a supervisores e administradores das escolas (Raelin, 1989; Farrugia, 1992). Ora, se por um lado muitos dos itens próprios para avaliar os comportamentos dos professores do 1º ciclo se mostram inadequados aos professores do ensino secundário, por outro, os questionários destinados aos supervisores e administradores de gestão escolar contêm, com frequência, itens que levantam algumas dificuldades se forem administrados aos restantes professores. Outro importante aspecto é o de que, apesar de alguns instrumentos apresentarem qualidades psicométricas, não assumem a multidimensionalidade representativa do conceito “autonomia profissional dos professores”. Em estudo já anteriormente divulgado (Veiga et al., 2003),

apresentaram-se os passos seguidos na construção de uma escala de avaliação da autonomia profissional dos professores, que foi utilizada no estudo aqui apresentado.

Apesar dos referidos estudos, faltam investigações neste campo específico. Assim, o principal objectivo desta investigação foi analisar as representações dos professores acerca da sua autonomia profissional. Descrevem-se, em seguida, os principais passos metodológicos adoptados.

### Metodologia

Especificam-se, no âmbito da metodologia utilizada, as análises estatísticas realizadas, as questões de estudo orientadoras do trabalho aqui apresentado, os sujeitos da amostra, o procedimento havido, bem como os instrumentos de avaliação utilizados.

### Amostra

Utilizou-se, para este estudo, uma amostra de 203 professores, de escolas pertencentes aos distritos do sul e do centro do país. Quanto à variável género, 139 foram do sexo feminino (68,5%) e 64 do masculino (31,5%). Os sujeitos distribuíram-se, ainda, por tempo de serviço diferenciado e por vários níveis de ensino (2º, 3º ciclos e Ensino Secundário).

### Instrumentos

O questionário global passado aos professores incluiu, para além de perguntas relativas a variáveis sócio-demográficas, a "Escala de Autonomia Profissional dos Professores (EAPP)". O processo de construção da escala foi já objecto de publicação (Veiga *et al.*, 2003), onde se encontrou a multidimensionalidade deste construto e se analisaram as qualidades psicométricas da EAP ao nível dos coeficientes de consistência interna, tendo sur-

tido valores adequados. A análise factorial revelou, além de um factor geral, a existência de 6 factores (que explicaram 64,56% da variância total dos resultados). A significação dos factores, ou dimensões específicas deste instrumento, foi interpretada como se segue.

*Factor 1:* Autonomia na Formação de Turmas, suas condições e normas escolares. Os itens incluídos neste factor, ou dimensão, visam avaliar o grau de autonomia do professor na elaboração de critérios de formação de turmas, na criação de condições para o exercício do ensino e na construção de normas escolares capazes de viabilizar a aprendizagem e o ensino.

*Factor 2:* Autonomia nas Temáticas de Ensino. Este factor faz referência a temáticas que podem enriquecer os programas curriculares e extracurriculares dos alunos. Inclui a possibilidade de experimentar novas formas de apoio educativo e de promover intercâmbios com entidades exteriores à escola.

*Factor 3:* Autonomia na Formação Profissional. Este factor faz referência à autonomia do professor face à sua formação e à possibilidade de escolher várias ofertas de formação específica da sua área, de escolher a altura e o local em que pretende fazer a sua formação.

*Factor 4:* Autonomia no Relacionamento com os Encarregados de Educação. Os itens avaliam a autonomia do professor para promover encontros com os encarregados de educação, para desencadear formas de colaboração com os encarregados de educação, e promover actividades culturais com os mesmos.

*Factor 5:* Autonomia no Ensino e na Avaliação do Rendimento Escolar. Em primeiro lugar este factor faz referência à autonomia e liberdade que o professor tem ao nível do ensino, nomeadamente para escolher métodos adequados às necessidades dos alunos, de experimentar novos métodos, para determinar normas e regras de comportamento, para estabelecer critérios de avaliação do rendimento escolar e para estabelecer limites ao comportamento dos alunos.

**Factor 6: Autonomia na Mudança e no Desenvolvimento Curricular.**

Os itens pretendem avaliar a autonomia do professor face à sua possibilidade de mudança ao nível curricular, sobretudo na definição de objectivos curriculares, na implementação de um novo currículo, na possibilidade de acrescentar ou eliminar temas ao currículo e na elaboração de um currículo adaptado às necessidades dos seus alunos.

Os resultados encontrados permitem, assim, a utilização de 6 factores específicos e de um factor geral. Registe-se que os valores dos diferentes factores são apresentados de modo que às pontuações mais elevadas corresponde a expressão de uma superior autonomia percebida.

O questionário global incluiu ainda itens para avaliação de variáveis como: Envolvimento dos Professores na Promoção dos Alunos (EPPA); Competências para Lidar com a Indisciplina (CLIN); e Produtividade Pessoal (Inventário de Produtividade Pessoal – IPP). Também estas escalas apresentaram adequados índices de fidelidade (Guerra, 2003).

**Procedimento e hipóteses**

A distribuição dos questionários foi efectuada de diversas formas, principalmente através da entrega presencial, por via directa, aos órgãos de gestão das escolas, que se responsabilizaram pela distribuição e recolha dos mesmos. Foram distribuídos cerca de 400 inquéritos em escolas de diferentes distritos (Lisboa, Setúbal, Leiria e Aveiro), dos quais apenas se aproveitaram 203. Os dados foram analisados com o programa SPSS.

Levantou-se aqui a hipótese da existência de diferenças estatisticamente significativas em cada uma das dimensões da autonomia em função da satisfação na profissão e, ainda, a hipótese do aparecimento de correlações significativas e positivas entre os resultados na autonomia e cada uma das variáveis: “envolvimento dos professores na promoção dos alunos” e “produtividade pessoal” dos professores.

**Análise dos dados: Resultados**

No Quadro 1, apresentam-se os resultados nas dimensões (ou factores) da autonomia (escala EAP) em função da satisfação na profissão. Os valores do *t de Student* evidenciam que as diferenças são estatisticamente significativas com maiores resultados, na generalidade das dimensões da autonomia, para os professores com elevada satisfação na profissão. Na dimensão currículo, e apenas nesta, a diferença entre os professores com satisfação média e os professores com satisfação elevada não chegou a ser estatisticamente significativa.

**Quadro 1. Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função satisfação na profissão.**

AUTONOMIA	Satisfação	N	Média	Desvio-Padrão	t	Sig
Turnas	média	106	9,2600	3,7379	-5,450	***
	elevada	97	13,3918	6,5631		
Ensino	média	106	23,2400	6,0086	-3,266	***
	elevada	97	26,5670	8,1585		
Formação	média	106	18,3300	5,9221	-4,447	***
	elevada	97	22,3196	6,6592		
Relação com os pais	média	106	11,6000	3,7766	-4,406	***
	elevada	97	14,0206	3,9343		
Avaliação	média	106	32,0200	6,7554	-4,875	***
	elevada	97	37,1134	7,8805		
Currículo	média	106	10,5000	4,8628	-1,155	ns
	elevada	97	11,3196	5,0981		
Total profissional	média	106	109,6800	22,5097	-5,147	***
	elevada	97	130,0515	32,3182		

\* p<0,05; \*\*\* p<0,001; ns = não significativo

No Quadro 2, destacam-se os índices de correlação entre as pontuações na EAP e com cada uma das variáveis “envolvimento dos professores na promoção dos alunos” e “produtividade pessoal” dos professores.

**Quadro 2. Correlações entre as dimensões da autonomia e variáveis específicas**

AUTONOMIA	Promoção dos alunos	Produtividade Pessoal
Turmas	0,246**	0,311**
Ensino	0,320**	0,441**
Formação	0,326**	0,395**
Relação com os pais	0,252**	0,231**
Avaliação	0,330**	0,412**
Curriculo	0,165*	0,225**
Total profissional	0,360**	0,448**

\*\* p < 0,01 (2-tailed) \* p < 0,05 (2-tailed).

O Quadro 2 permite observar que todas as dimensões da autonomia se correlacionam significativamente com as variáveis envolvimento na promoção dos alunos e, ainda, com a produtividade pessoal. Embora não muito altas, as correlações apresentam em geral elevado nível de significância estatística, sobretudo entre a dimensão ensino e produtividade pessoal. Observa-se que o envolvimento dos professores na promoção dos alunos é tanto maior quanto maior é o seu nível de autonomia, sobretudo a autonomia que tem a ver com o ensino, a avaliação e a formação. Os resultados conduziram, pois, à aceitação das hipóteses formuladas.

## Conclusões

As análises realizadas permitiram encontrar resultados muito significativos na autonomia em função da satisfação, especificamente nas dimensões da autonomia denominadas: currículo, turmas, ensino, formação, relação com pais, avaliação, e total profissional. Tais resultados devem, naturalmente, ser enquadrados na especificidade do procedimento de recolha de dados utilizado, bem como na caracterização da amostra, restrita, dos sujeitos em estudo. No âmbito de tais limitações de não generalização, os valores encontrados mostram que as diferenças são estatisticamente muito significativas e que os professores estudados revelam um maior grau de satisfação quando a autonomia apresenta um valor mais elevado. Nos dados bibliográficos disponíveis encontrou-se também uma relação estreita entre escolas que promovem a participação e colaboração dos professores e uma maior satisfação profissional destes com resultados e graus elevados de sucesso escolar dos alunos (Smit & Scott, 1990; Keedy, 1990; Farrugia, 1992; Gordon, 1993; Chen & Addi, 1995; Cranston, 2000; Menocal & Eade, 2004; Gonçalves, 2006). O sucesso dos alunos surge como elemento de peso significativo tanto na motivação como na satisfação e gratificação intrínsecas dos professores. Estes atingem um grau elevado de satisfação profissional quando se encontram em escolas cuja gestão promove estratégias de autonomia administrativa e operacional através da participação dos professores em projectos e actividades onde estes podem desenvolver-se profissionalmente, possibilitando o sucesso pessoal e escolar dos seus educandos. Estes professores chegam a assumir uma pedagogia do “cuidado”, no dizer de Gilligan (1982), orientando-se segundo uma preocupação ética motivada por um interesse e atenção dirigida ao crescimento e bem-estar global dos alunos, o que lhe proporciona um grau de satisfação elevado. Ultrapassam um mero profissionalismo técnico e assumem o papel do artesão cuja competência profissional assenta em saberes pessoais e práticos (Elbaz, 1983; Clandinin, 1986). Vários estudos sobre a relação pedagógica (Hall, 1982; Feiman & Floden, 1986; Hubberman, 1989;

Keedy, 1990; Smith & Stuart 1990; Gonçalves, 2006) revelam que a qualidade desta relação é o principal motivo de uma satisfação profissional intrínseca dos professores. A falta de relação entre a autonomia no currículo e a satisfação poderá ficar a dever-se à percepção pelos professores, de que é possível uma adaptação dos conteúdos escolares aos contextos e necessidades dos alunos, sem ferir os objectivos programáticos gerais determinados pela tutela.

A análise correlacional entre as dimensões da autonomia e as variáveis “promoção dos alunos” e “produtividade pessoal” revelou que todas as dimensões da autonomia se correlacionam significativamente com estas variáveis. Isto poderá ser entendido como revelador da importância da autonomia dos professores na promoção cognitiva e afectiva dos alunos e na produtividade pessoal.

Numa integração global da informação, a análise dos resultados em função das variáveis assinaladas permitiu relevar o valor da autonomia dos professores na promoção dos alunos e na produtividade pessoal. De referir que, em posteriores análises complementares, a autonomia apareceu também associada à eficácia da gestão da aula pelo professor e no controlo da disciplina. Este tipo de informação aproxima-se de outros estudos, quer sobre a autonomia da escola (Friedman, 1999; Schapman *et al.*, 2002; Ribot, 2002; Menocal & Eade, 2004) quer sobre a autonomia dos professores (Wilson, 1993; Cranston, 2000). Parece, assim, possível o seguinte raciocínio global: os professores com maior autonomia revelam um grau de satisfação mais elevado, são capazes de ter um melhor relacionamento com a escola, o que influenciará positivamente o envolvimento na promoção dos alunos e a produtividade pessoal. Estes dados corroboram anterior estudo em que os professores com superior autoconceito profissional apresentaram níveis superiores de satisfação profissional, melhor relacionamento com as pessoas na escola e superior envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos (Roque, 2003); de forma semelhante, inserem-se no mesmo sentido de um outro estudo (Fernandes, 2003) em que os professores mais libertos de medos profissionais se mostraram superiores naquelas mesmas variáveis e, ainda, mais capazes de prevenir e resolver problemas de indisciplina na escola.

A implementação de um futuro projecto, com metodologia de análise qualitativa, poderá contribuir com novas informações. Um estudo enquadrado numa perspectiva diferencial, desenvolvimentista e longitudinal, ao permitir um melhor conhecimento das experiências escolares enquanto fontes de autonomia e desenvolvimento profissional dos professores, poderá informar até que ponto a estabilidade e as oscilações dos resultados serão devidas à média geral do grupo de pertença considerado ou a subgrupos de sujeitos com especificidade próprias. Trabalhos futuros poderão debruçar-se sobre estas questões e investigar em que medida a autonomia pessoal e profissional do professor tem repercussões no comportamento adequado dos alunos e, portanto, influencia positivamente a aprendizagem dos alunos, contribuindo para uma melhor integração pessoal e social destes na escola e na sociedade. Parâmetros como o envolvimento dos professores na promoção cognitiva e afectiva dos alunos e competências para lidar com a indisciplina poderão ser, futuramente, objecto de análise. Finalmente a futura investigação deverá interessar-se mais pelo aprofundamento do próprio construto autonomia já que este parece estar ligado a um processo de maturação profissional que só se atinge quando se é capaz de fazer a articulação entre a reflexão crítica e uma acção pedagógica e relacional eficaz. Daí resultará uma mais ampla e profícua autonomia pessoal e profissional do professor.

**Contactos:** Teresa P. Guerra, Ministério da Educação, Inspeção Geral da Educação - Serviços Centrais, Av. 24 de Julho, n.º 136, 1350-346 LISBOA. Correio electrónico: [tnap@neicabo.pt](mailto:tnap@neicabo.pt);  
Feliciano H. Veiga, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; Rua Ernesto Vasconcelos, Edif. C6-2º, 1749-016 Lisboa Portugal, Correio electrónico: [fhveiga@fc.ul.pt](mailto:fhveiga@fc.ul.pt). Contacto Internet: [http://cie.fc.ul.pt/membros/f\\_veiga/index.htm](http://cie.fc.ul.pt/membros/f_veiga/index.htm)

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direção e gestão. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 33-56.
- Barroso, J. (Org.) (1996a). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1996b). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barros (Org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12, 9-9.
- Brazão, M. M., & Sanches, M. F. C. (1997). Professores e reforma curricular: Práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistémicos da escola? *Revista de Educação*, VI(2), 75-91.
- Bredeson, P. (1989). *Redefining Leadership and the Roles of School Principals Responses to Changes in the Professional Work Life of Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, March 27-31.
- Chapman, D., Barcikowski, E., Sowah, M., & Gyamera, E. (2002). Do communities know best? Testing a premise of educational decentralization: community members' perception of their local schools in Ghana. *International Journal of Educational Development* 22(2), 181-189.
- Chen, M., & Addi, A. (1995). *Educational Leaders Influencing Behaviors and School Restructuring Preliminary Draft*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, C. A. April 18-22.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teachers image in action*. London: The Palmer Press.
- Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders: a critical agenda for the new millennium. *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 28(2), 123-131.
- Dean, J. (1991). *Professional Development in School*. Philadelphia: Open University Press.
- Dottin, E. S. (1983). Educational Professionalism. *American Educational Studies Association*, Milwaukee, Wisconsin.
- Farrugia, C. (1992). Authority and Control in the Maltese Educational System. *International Review of Educational Pedagogy*, 38(2), 155-71.
- Fernandes, L. (2003). *Medos profissionais dos professores em contexto escolar*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado orientada pelo Prof. Doutor Feliciano H. Veiga).
- Formosinho, J. (1989). *Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho (poli-copiado).
- Formosinho, J. (1999). *O pragmatismo burocrático: um contributo para o estudo das políticas educativas no quotidiano*. II Congresso Internacional da APELF/AFIRSE.
- Fox, D. R. (1985). *Personal autonomy psychological sense of community and political ideology*. Paper presented at the Manual Meeting of American Psychological Association. Los Angeles, California.
- Freeman, N. S., & Flooded, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 505-526. New York: Collier Macmillan Publishers.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Friedman, I. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The concept and its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge. Mass: Harvard University Press.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Coleção Cidine. Porto Editora. Porto.
- Gordon, R. (1993). *The Irrational Science of Educational Reform*. Annual Meeting of American Educational Research Association. Atlanta: GA. April 12-16.



- Guerra, T. (2003). *Autonomia pessoal e profissional dos professores*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado orientada pelo Prof. Doutor Feliciano H. Veiga).
- Hall, D. A. S. (1982). *Teachers as persons: Case studies of the lives of women teachers*. Warrensburg: Central Missouri State University.
- Harman, H. H. (1980). *Modern factor analyses*. Chicago: University of Chicago.
- Haworth, L. (1986). *Autonomy. An essay in philosophical psychology and ethics*. N. H., CT: Yale University Press
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*, (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Johnston, J. (1992). Quality Assurance, School Self-Management and the Contradictions of Control. *European Journal of Education*, 27(1-2), 65-75.
- Keedy, J. L. (1990). *Norm Setting by Principals in Effective Schools: Implications for School Restructuring*. Mass: EDRS
- Licata, J. W., Teddlie, C. B., & Greenfield, W. D. (1990). Principal Vision, teacher sense of autonomy, and environmental robustness. *Journal of Educational Research*, 84(2), 93-99.
- Lima, L. C. (1992). *Organizações Educativas e Administração Educacional*. Braga: Universidade do Minho (Relatório da disciplina, policopiado)
- McEwen, A. (1985). Teachers Values: A Case Study of Northern Ireland Teachers. *Educational-Research*, 27(1), 19-22.
- Melanie, B. J. (1990). *Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers*. Comunicação apresentada no "Annual Meeting of the National Council of States on Inservice Education Orlando", Florida.
- Menocal, A., & Eade, D. (2004). Annotated resources on democracy and decentralization. *Development in Practice* 14(6), 791-808.
- Mulcahy, D. G. (1994). *Goals 2000 and the Role of the National Education Standards and Improvement Council*. Comunicação apresentada no "Annual Conference of the American Educational Studies Association". Chapel Hill, NC, Nov 10-13.

- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida? In Ciências da Educação em Portugal. *Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Porter, A. C. (1989). External standards and good teaching. The pros and cons of telling teachers what to do. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11, 343-356.
- Raelin, J. M. A. (1989). How to Give Your Teachers Autonomy without Losing Control. *Executive-Educator*, 11(2), 19-20, 34.
- Ribot, J. (2002). *African decentralization: local actors, powers and accountability UNRISD Program on Democracy, Governance and Human Rights*. Paper No. 8 (Geneva, United Nations Research Institute for Social Development).
- Roque, P. (2003). *Autoconceito profissional dos professores*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado orientada pelo Prof. Doutor Feliciano H Veiga).
- Rogers, C. R. (1978). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sanches, M. F. C. (1987). *A Study of Organizational Self-Efficacy and Motivation: Becoming a directive council member in the context of the Portuguese secondary schools*. Universidade de Iowa (Tese de doutoramento).
- Sanches, M. F. C. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista de Educação*, V(1), 42-63.
- Sanches, M. F., Veiga, F. H., Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2007). *Cidadania E Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora & Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Sarmento, M. J. (Org.) (1999). *A autonomia da escola*. Lisboa: Asa Editores.
- Sarmento, M. J. (1998). *Lógicas de Acção - Estudo Organizacional da Escola Primária*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento).
- Smith, S. C., & Scott, J. J. (1990). *The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instruction*. ERIC ring house on Educational Management.

- Socket, H. (1972). Research, practice and professional aspiration within teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 21(2), 97-112.
- Tamir, P. (1986). Teacher's autonomy in a centrally developed and controlled curriculum. *Scottish Educational Review*, 18(2), 86-92.
- Teixeira, M. et al. (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Braga: Edições ISET.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H., Guerra, T. M., Fernandes, L., Roque, P., & Antunes, J. (2003). Escala de avaliação da autonomia profissional dos professores: Elaboração e validação. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 8(10), 7, 2523-2534.
- Wilson, S. M. (1993). The Self-Empowerment Index: A Measure of Internally and Externally Expressed Teacher Autonomy. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 727-737.

## AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

### Résumé

En reconnaissant l'importance que l'autonomie personnelle et professionnelle des enseignants pourra avoir pour une meilleure intégration personnelle et sociale dans l'école et dans la société, nous avons réalisé une étude dont l'objectif général a été l'analyse des représentations des enseignants concernant son autonomie dans contexte scolaire. Nous avons utilisé, pour cette étude, un échantillon de 203 enseignants des les deux sexes, d'écoles appartenant aux districts de Lisbonne, de Setúbal, de Leiria et d'Aveiro. Comme instrument d'évaluation, a été utilisée l'«Échelle d'Autonomie Personnelle des Enseignants (EAPP)», composée de 32 items distribués par 6 facteurs distincts: autonomie dans la formation de groupes; autonomie dans les thématiques d'enseignement; autonomie dans la formation professionnelle; autonomie dans les relations avec les parents; autonomie dans l'enseignement et dans l'évaluation de la performance scolaire; et autonomie dans le développement du curriculum. L'objectif de cette recherche a considéré les suivantes questions d'étude: 1- Existe-t-il des différences significatives dans l'autonomie des enseignants en fonction de la satisfaction professionnelle? 2 - Quelles sont les corrélations entre chacune des dimensions de l'autonomie et chacune des suivantes variables: engagement dans la promotion des élèves; et productivité personnelle? L'analyse des résultats a permis de trouver des relations significatives entre l'autonomie et les variables rapportées, dans la généralité des cas considérés. Nous avons vérifié que toutes les dimensions de l'autonomie se corrélaient significativement avec les variables engagement dans la promotion des élèves et productivité personnelle. Les résultats ont été interprétés dans le contexte des théories révisées, en finissant avec des suggestions de nouvelles études.

## TEACHER'S PROFESSIONAL AUTONOMY

### Abstract

Recognizing the importance that the teacher's personal and professional autonomy will be able to have for a better personal and social integrations in the school and in the society, it was looked to carry through a study whose general goal was the analysis of the teacher's representations concerning its autonomy in school context. It was used a sample of 203 teachers of both sexes, pertaining schools in the districts of Lisbon, Setúbal, Leiria and Aveiro. It was used, as evaluation instrument, the "*Teacher's Personal Autonomy Scale (EAPP)*", composed of 32 items distributed by 6 distinct factors: autonomy in the formation of school classes; autonomy in the thematic of teaching; autonomy in the professional formation; autonomy in the relationship with the parents; autonomy in the teaching and the evaluation of the school achievement; autonomy in the curricular development. The goal of this inquiry led to the following questions of study: 1. Will there be significant differences in the teacher's autonomy, in function of the professional satisfaction? 2. As the results between autonomy are correlated with each one of the following variable: involvement in the promotion of the pupils and personal productivity? The analysis of the results allowed to find significant relations between the autonomy and these variable, in the generality of the considered cases. It was verified that all the dimensions of the autonomy were significantly correlated with the variable involvement in the promotion of the pupils and personal productivity. The results have been interpreted according to the reviewed theories and the study finishes with suggestions of new studies.