

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE DE LISBOA**

*AUTONOMIA PESSOAL E PROFISSIONAL
DOS
PROFESSORES*

TERESA MARIA AZÊDO PIMENTEL GUERRA

Tese Apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Educação e na
Especialidade de Supervisão e Orientação Pedagógica

Orientador: Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

2003

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. Utilizaram-se como instrumentos de avaliação três escalas: Uma delas foi a Escala de Autonomia Pessoal dos Professores (EAPP), construída no presente estudo com base num anterior trabalho de Friedman (1999). Trata-se de uma escala 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*. Uma outra escala utilizada foi a Escala de Autonomia Interna e Externa (EAIE), adaptada de um estudo de Wilson (1993). É composta por 25 itens distribuídos por 2 factores distintos: 9 itens provenientes de *autonomia externa* e 16 itens de *autonomia interna*. Valorizou-se ainda uma terceira escala, denominada Escala de Desenvolvimento Psicossocial dos Professores: Autonomia e Produtividade Pessoal (EDPP), construída a partir de uma investigação piloto de Damico (1990).

O objectivo desta investigação levou às seguintes questões de estudo: 1- Será que existem diferenças significativas na autonomia dos professores em função de variáveis pessoais, profissionais e sociais (sexo, idade, tempo de serviço, profissionalização, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão, habilitações académicas, grau de satisfação profissional, opção do curso, relacionamento profissional, distância de casa à escola, cargos ocupados)? 2- Como se correlacionam os resultados entre cada uma das dimensões da autonomia e cada uma das seguintes variáveis: Envolvimento na promoção dos alunos; Competências para lidar com a indisciplina; Produtividade Pessoal, quer na amostra total quer por “tempo de serviço”? 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. Existem ainda correlações significativas entre as dimensões da “autonomia pessoal” e as competências para lidar com a indisciplina. Os resultados foram interpretados à luz das teorias revistas deparando-se com alguma dificuldade em parte devido à falta de estudos prévios do género do agora apresentado. O estudo termina com algumas sugestões de continuação.

PALAVRAS CHAVE: autonomia pessoal, autonomia profissional, professores, desenvolvimento profissional, vida de professores, satisfação de professores.

Dedico este trabalho ao meu pai e a todos os amigos que já partiram. Aos meus filhos, mãe, família e a todos os amigos.

Um agradecimento especial ao Professor Orientador Doutor Feliciano Veiga por todas as preciosas orientações e apoio que me deu durante a elaboração desta Tese;

Agradecimentos a todos os professores deste Mestrado;

Um agradecimento ao professor Doutor José Barros Oliveira que revelou interesse enviando algumas indicações importantes na fase inicial deste trabalho.

Ao professor Friedman que se disponibilizou recomendando algumas obras interessantes, embora algumas delas se encontrassem em Hebraico....

Ao professor Miguel Inez Soares que esteve sempre disponível para me dar apoio informático.

A todos os Presidentes dos Conselhos Executivos que amavelmente se disponibilizaram para entregarem os questionários aos professores das suas respectivas escolas possibilitando este trabalho.

A todos os professores que se prontificaram a colaborar neste estudo.

A todos os que, não mencionados acima, colaboraram, de forma directa ou indirecta, na realização deste trabalho.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	7
1.1. Definição do Problema e sua importância	7
• Questões de Estudo	9
• Objectivo Geral do Estudo.....	11
1.2. Estrutura do Trabalho.....	12
1.3. Considerações finais.....	14
CAPÍTULO 2. CONCEPTUALIZAÇÃO: AUTONOMIA, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	16
2.1. Autonomia.....	16
2.1.1. Conceito e formação.....	17
2.1.2. A autonomia do professor ao longo da História.....	20
2.1.3. A autonomia do professor e o processo de aprendizagem dos alunos.....	29
2.1.4. A autonomia pessoal do professor.....	37
2.1.5. A autonomia profissional do professor.....	42
2.2. Identidade.....	47
2.2.1. Conceito e formação.....	47
2.2.2. Identidade pessoal do professor.....	53
2.2.3. Identidade profissional do professor.....	56
2.3. Desenvolvimento profissional.....	57
2.3.1. Conceito e formação.....	59
2.3.2. O desenvolvimento profissional do professor.....	64
2.3.3. O desenvolvimento profissional do professor como crítico reflexivo.....	68
2.3.4. O desenvolvimento profissional do professor e a ética profissional.....	74
2.3.5. O desenvolvimento profissional do professor e as relações interpessoais.....	81
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	91
3.1. Caracterização da Amostra.....	91
3.2. Procedimento.....	95
3.3. Instrumentos.....	96
3.3.1. Construção da Escala de Autonomia Pessoal e Profissional (EAPP).....	98
3.3.1.1. Fidelidade dos resultados.....	100
3.3.1.2. Validade dos resultados.....	101
3.3.2. Adaptação da Escala de Autonomia Interna e Externa (EAIE).....	106
3.3.2.1. Fidelidade dos resultados.....	107
3.3.2.2. Validade dos resultados.....	107
3.3.3. Adaptação da Escala de Desenvolvimento Psicossocial dos Professores :Autonomia e Produtividade Pessoal (EDPP).....	110
3.3.3.1. Fidelidade dos resultados.....	111
3.3.3.2. Validade dos resultados.....	112
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	115
4.1. Resultados na autonomia em função das variáveis pessoais, profissionais e sociais.....	115
4.2. Resultados acerca das correlações entre as dimensões da autonomia e as variáveis: promoção dos alunos, gestão da indisciplina e produtividade.....	124

CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	128
5.1. Discussão.....	128
5.1.1. Resultados da Autonomia em função das variáveis pessoais, profissionais e sociais	129
5.1.2. Resultados acerca das correlações entre as dimensões da autonomia e as variáveis: promoção dos alunos, gestão da indisciplina e produtividade.....	137
5.1.3. Integração global da informação.....	138
5.2. Conclusões Finais.....	141
BIBLIOGRAFIA	143
LEGISLAÇÃO	152
ANEXOS	153
Anexo 1. Instrumento administrado a especialistas na área (estudo piloto).....	154
Anexo 2. Instrumento administrado a 40 professores.....	155
Anexo 3. Inquérito global.....	156
ÍNDICE DE QUADROS	5
Quadro 3.1. Distribuição dos professores pela variável tempo de serviço.....	92
Quadro 3.2. Distribuição dos professores pela variável idade.....	93
Quadro 3.3. Distribuição dos professores pela variável sexo.....	94
Quadro 3.4. Distribuição dos professores pela variável nível de ensino.....	94
Quadro 3.5. Distribuição dos professores pela variável cargos	95
Quadro 3.6. Índices “Alpha” dos resultados nos factores da EAPP.....	101
Quadro 3.7. Itens e saturações na matriz factorial rodada de EAPP.....	102
Quadro 3.8. Estrutura factorial definida a partir das saturações.....	103
Quadro 3.9. Índices “Alpha” dos resultados nos factores da EAIE.....	107
Quadro 3.10. Itens e saturações na matriz rodada em EAIE.....	108
Quadro 3.11. Estrutura factorial definida a partir das saturações.....	109
Quadro 3.12. Índices “Alpha” dos resultados nos factores da EDPP.....	111
Quadro 3.13. Itens e saturações na matriz factorial rodada em EDPP.....	112
Quadro 3.14. Estrutura factorial definida a partir das saturações.....	113
Quadro 4.1. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável satisfação na profissão... ..	116
Quadro 4.2. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável relacionamento.....	117
Quadro 4.3. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável grupo disciplinar.....	118
Quadro 4.4. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável profissionalização.....	119
Quadro 4.5. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável nível de ensino.....	120
Quadro 4.6. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável distância.....	121
Quadro 4.7. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável idade.....	121
Quadro 4.8. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável tempo de serviço.....	122
Quadro 4.9. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável escalão.....	122
Quadro 4.10. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável opção.....	123
Quadro 4.11. Média e desvio padrão dos resultados em função da variável estado civil.....	123
Quadro 4.12. Correlações de Pearson na amostra total.....	124
Quadro 4.13. Correlações de Pearson no subgrupo de sujeitos c/ tempo de serviço entre 6 e 25 anos.....	125
Quadro 4.14. Correlações de Pearson no subgrupo de sujeitos c/ tempo de serviço > 25 anos.....	126
Quadro 4.15. Apresentação sinóptica dos indicadores de diferenças nos resultados obtidos nas dimensões da autonomia em função das variáveis independentes com os respectivos grupos.....	127

O homem é uma autonomia contingente. Sem ter a última palavra nos acontecimentos, configura-os, contudo. Mas até esse privilégio perde quando descreve de si. Então é que os deuses podem tudo.

Miguel Torga, citado por

Felix Neto 1998.

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

Este capítulo constitui a primeira parte do trabalho realizado. Começamos por definir o problema, salientando a sua importância e desdobrando-o em outros problemas considerados mais específicos. Segue-se o enunciar do objectivo com vista à obtenção de respostas para o problema, surgindo daí um conjunto de questões de estudo, a que procurámos responder em posterior capítulo. Faz-se ainda uma breve abordagem à estrutura deste trabalho com indicação de cada um dos capítulos que se seguirão. Começamos pela definição do problema do estudo.

1.1.DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA

Tem-se falado muito em autonomia das escolas e, desde a publicação do decreto-lei n.º 115-A/98, este tema tem vindo a intensificar-se, sobretudo ao nível da organização e gestão das escolas. No entanto, segundo Friedman (1999) já não é possível separar a autonomia da escola da autonomia profissional do professor. Este autor apresenta a relação existente entre duas grandes áreas essenciais hoje nas escolas: pedagógica e organizacional, sublinhando que ambas estão intimamente relacionadas, já que os professores têm que tomar parte activa nas decisões da escola, de forma empenhada e profissional contribuindo para o desenvolvimento desta e dos seus objectivos. A tomada de decisão do professor envolve-o, pois é aí que este se realiza como **pessoa** e como **profissional** desenvolvendo a sua acção de forma a tornar-se cada vez mais autónomo. Pensamos que um professor terá tanto mais e melhores resultados junto dos seus alunos, quanto mais seguro e autónomo, em termos de maturidade profissional e

relacional, se encontrar.

Numa investigação de Moos (1991, p.34) sobre contextos sociais e escolares, salientam-se três dimensões básicas numa escola:

- dimensão do relacionamento – que avalia até que ponto as pessoas estão envolvidas, se apoiam e entreadjudam;
- dimensão do desenvolvimento pessoal – que avalia o crescimento pessoal de todos e de cada um dos seus intervenientes;
- dimensão de manutenção, ou avaliação, propriamente dita – que informa sobre o ponto da situação em relação aos acontecimentos, as expectativas futuras, verifica se está tudo controlado e quem é responsável por qualquer mudança ou alteração.

Ora, estas dimensões surgem como fundamentais numa escola e nomeadamente, dentro da sala de aula. Para que se consigam desenvolver estas dimensões os professores têm que ser profissionais competentes e devidamente preparados, sabendo exercer a sua autoridade com responsabilidade e autonomia.

Um estudo desenvolvido por Wilson (1993, p.727) refere, acerca da teoria de Block's (1987), que “a autoridade foca a necessidade de os indivíduos, dentro das organizações, terem um sentido de autonomia e de precisarem de expressar essa autonomia aos outros”.

Partimos, assim, do suposto de que a autonomia pessoal, profissional e relacional do professor, integrado numa escola com autonomia organizacional, onde este participa ao nível pedagógico e organizacional, pode influenciar positivamente a aprendizagem e o ensino, contribuindo para uma melhor integração pessoal e social na escola e na sociedade. Algumas questões surgiram, então, como pertinentes às quais se procurou responder ao longo deste estudo, que partiu do seguinte **problema geral**:

Que relação existe entre a autonomia dos professores, considerada, por um lado, como variável dependente de importantes variáveis independentes (sexo, idade, tempo de serviço, profissionalização, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão em que se encontra, habilitações académicas, grau de satisfação profissional, prioridade na opção do curso, relacionamento profissional, distância de casa à escola, cargos ocupados) e, por outro lado, considerada como variável independente de variáveis algo ligadas aos alunos (envolvimento dos professores na promoção cognitiva e afectiva dos alunos, competências dos professores para lidarem com a indisciplina), e isto quer nos professores com menos quer com mais tempo de serviço?

O posicionamento conceptual de estudar a autonomia pessoal e profissional dos professores, por um lado, como variável dependente das variáveis pessoais, profissionais e sociais consideradas e, por outro, como variável independente de outras variáveis de natureza educacional, algo ligadas aos alunos, conduziu ao desdobramento do problema geral em problemas específicos, ou seja, nas questões de estudo que passam a apresentar-se.

- **Questões de estudo**

O objectivo do estudo levou ao desdobramento do problema geral, acima formulado, nas seguintes questões de estudo:

Q1: Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre a autonomia dos professores em função de cada uma das seguintes variáveis independentes:

- Q1.1.** Grau de satisfação profissional ?
- Q1.2.** Relacionamento profissional ?
- Q1.3.** Grupo disciplinar ?
- Q1.4.** Profissionalização ?
- Q1.5.** Nível de ensino ?
- Q1.6.** Escalão em que se encontra ?
- Q1.7.** Idade ?
- Q1.8.** Sexo ?
- Q1.9.** Estado civil ?
- Q1.10.** Tempo de serviço ?
- Q1.11.** Prioridade na opção do curso?
- Q1.12.** Distância de casa à escola ?
- Q1.13.** Cargos ocupados ?
- Q1.14.** Habilitações académicas ?

Q2.: Como se correlacionam os resultados entre cada uma das dimensões da autonomia e cada uma das seguintes variáveis:

Q2.1.: Envolvimento dos professores na promoção dos alunos, quer na amostra total quer por “tempo de serviço”?

Q2.2.: Competências dos professores para lidar com a indisciplina, quer na amostra total quer por “tempo de serviço”?

Q2.3.: Produtividade pessoal dos professores, quer na amostra total quer por “tempo de serviço”?

O estudo realizado permitiu ainda ver até que ponto os professores de hoje se consideram pessoas autónomas.

É nossa suposição que variáveis como autonomia pessoal, relacional e profissional do professor e o seu desenvolvimento profissional e integração numa escola, com ou sem autonomia, são aspectos específicos que podem influenciar a personalidade do aluno e condicionar a percepção que este tem do contexto escolar que, por sua vez, poderá actuar sobre essas

variáveis e influenciar o seu desempenho.

- **Objectivo Geral do estudo:** Tendo presente o anteriormente exposto, o objectivo geral do presente estudo foi *a análise das representações dos professores acerca da sua autonomia pessoal em contexto escolar*, por grupos de pertença variados.

Verificou-se, no contacto com as escolas e com os professores, que estes reconhecem a importância deste estudo, mas encontram-se bastante desmotivados e desinteressados, atribuindo ao sistema educativo, ou à sociedade, as responsabilidades pela falta de autoridade, indisciplina nas salas de aula e desinteresse dos alunos pela escola. Outros ainda afirmaram desconhecer como actuar em contexto escolar para que se efective uma melhoria.

Assim, pensa-se que estudos do agora realizado, que proporcionem aos professores algumas perspectivas de análise sobre a intervenção e actuação ao nível da escola em geral e da sala de aula em particular, fornecendo instrumentos que podem ser utilizados, são de todo o interesse para os profissionais da educação.

As razões apontadas justificam o estudo do problema e das questões de estudo atrás enunciados. O estudo empírico apresentado seguiu sugestões metodológicas de autores como Tuckman (1978), Pedhazur e Schmelkin (1991), Ferguson e Takane (1989).

Espera-se que os resultados deste trabalho possam ser utilizados pelos professores dos ensinos básicos e secundários, que estejam interessados em se tornarem professores autónomos, capazes de intervir na promoção dos alunos, na gestão da indisciplina e na produtividade pessoal. As questões de estudo anteriormente formuladas e as variáveis de estudo foram, em grande parte, os factores dos instrumentos utilizados e referidos no Capítulo 3, dedicado à Metodologia.

1.2. ESTRUTURA DO TRABALHO

No Capítulo 2 começou-se por definir o conceito de autonomia em geral, sua formação e fez-se a distinção entre autonomia da escola e autonomia do professor. Apresentou-se uma breve perspectiva de evolução histórica da autonomia do professor ao longo da História, para melhor se entender o percurso feito pelos professores e pelas escolas ao longo dos anos. Ver-se-á que o conceito de autonomia do professor é relativamente recente, pois ele só começa a aparecer a partir do sec. XVII e só a partir daí vem tomando forma e dimensão até aos nossos dias. Nos subcapítulos seguintes referiu-se como a autonomia do professor pode influenciar a aprendizagem dos alunos, analisando várias correntes de pensamento.

O subcapítulo 2.2 foi dedicado à Identidade onde se começou por definir identidade da pessoa, passando depois a fazer uma distinção entre identidade pessoal e identidade profissional do professor, explicando a sua relação com a autonomia.

Reconhecendo a importância do desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e a influência dos contextos sociais em que estes desenvolvem as suas actividades, decidiu-se dedicar o subcapítulo 2.3. à análise deste tema, incidindo sobre o desenvolvimento profissional do professor e explicando as etapas do seu desenvolvimento, que se consideraram mais importantes, de um modo geral, em contexto escolar e em particular no espaço da sala de aula, nomeadamente: a reflexão crítica; a ética profissional e as relações interpessoais.

Explicou-se, então, como ao atingir a autonomia pessoal, o professor poderá adquirir um desenvolvimento profissional e será capaz de responder aos dilemas e problemas que surgem hoje nas escolas, tais como: situações difíceis de indisciplina e violência. Estes poderão ter respostas adequadas à medida que o professor se encontra mais preparado, como pessoa e

profissional reflexivo e activo. Serão para isso indispensáveis instrumentos éticos e competências ao nível das relações interpessoais, as quais conseguirão ajudar os professores a adquirirem competências capazes de dar resposta a uma efectiva produtividade dos professores na responsabilização dos alunos promovendo a sua aprendizagem.

No Capítulo 3 indicou-se a metodologia seguida tendo em vista o objectivo e as questões de estudo enunciadas no Capítulo 1. Começou por se definir a amostra em estudo e descreveu-se o procedimento seguido na recolha de dados para posterior tratamento estatístico. Seguiu-se com a definição das variáveis em estudo e, finalmente, abordaram-se os instrumentos a serem utilizados, descrevendo as várias escalas, resumindo as etapas seguidas na sua adaptação e referindo as suas propriedades psicométricas (validade e fidelidade dos resultados).

O Capítulo 4 foi reservado à análise estatístico das questões de estudo enunciadas no Capítulo 1 e aos resultados obtidos. De acordo com as questões de estudo enunciadas, dividiu-se este capítulo em duas partes: resultados na autonomia em função das variáveis pessoais, profissionais e sociais e ainda resultados acerca das correlações entre as dimensões da autonomia e as variáveis: promoção dos alunos, gestão da indisciplina e produtividade.

No Capítulo 5 procedeu-se à discussão e interpretação dos resultados obtidos no Capítulo anterior, formulando hipóteses de explicação para os resultados na autonomia em função das variáveis pessoais, profissionais e sociais e também para os resultados acerca das correlações entre as dimensões da autonomia e as variáveis: promoção dos alunos, gestão da indisciplina e produtividade. Concluiu-se analisando e discutindo as consequências, que, em termos práticos, estes resultados poderão ter para a educação.

1.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se este capítulo com a apresentação da forma como foi estruturado o presente trabalho, os seus diferentes capítulos e o que se pretende em cada um deles. Procedeu-se à definição do problema de estudo a investigar e destacou-se a importância do mesmo. A procura de respostas para o problema encontrado conduziu ao levantamento das questões de estudo e do seu objectivo geral, orientadores do desenvolvimento da investigação (Kerlinger, 1980). Neste capítulo procedeu-se também à especificação das variáveis em estudo.

Não foram formuladas hipóteses de estudo já que alguns autores, dentro de determinadas correntes metodológicas, afirmaram que a formulação de hipóteses não é um passo indispensável na investigação científica (Bayes, 1974, pp.86-93). Optou-se pela formulação de questões de estudo, dada a natureza exploratória da presente investigação.

No segundo capítulo é feita a revisão bibliográfica dos temas considerados pertinentes para a investigação em estudo.

Ao longo de todo o trabalho de investigação, deparou-se com a falta de estudos neste domínio, pelo que não foram dadas respostas definitivas, até porque sabemos que as investigações científicas raramente significam uma solução definitiva para o problema pesquisado e, na maior parte das vezes, as perguntas vão aumentando até ao final do estudo e para além das inicialmente formuladas. O que é normal em qualquer processo de investigação.

A revisão bibliográfica efectuada não forneceu instrumentos adequados para a avaliação da autonomia pessoal e profissional dos professores, pelo que se tornou necessário elaborar e adaptar novos instrumentos que contemplassem as seguintes escalas: Escala de Autonomia Pessoal dos Professores (EAPP); Escala de Autonomia Interna e Externa (EAIE); Escala de

Desenvolvimento Psicossocial dos Professores: Autonomia e Produtividade Pessoal (EDPP). O processo de elaboração e adaptação destas escalas e o estudo das qualidades psicométricas das mesmas é apresentado no terceiro Capítulo.

Embora os resultados encontrados no Capítulo 4 permitam responder a algumas das questões formuladas inicialmente, eles contribuíram para o aparecimento de novas questões sobre o problema; espera-se que as questões levantadas permitam alcançar o objectivo acima exposto e que a partir do presente trabalho se consiga ir ao encontro de novas interrogações em estudos futuros, porque como escreveu Miguel Torga é preciso acreditarmos nas nossas próprias possibilidades para que a autonomia seja uma realidade.

CAPÍTULO 2. CONCEPTUALIZAÇÃO - AUTONOMIA, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neste Capítulo definem-se os conceitos, as variáveis de estudo, distinguindo-os de outros construtos afins. Passa-se também em revisão os estudos que envolvem, por um lado, a relação entre as variáveis autonomia e identidade pessoal e profissional, e, por outro, autonomia e desenvolvimento profissional. Referem-se, igualmente, teorias e práticas facilitadoras do desempenho escolar inseridas no contexto da escola como organização. Dividiu-se, por uma questão de sistematização, este Capítulo em três subcapítulos: autonomia, identidade e desenvolvimento profissional.

2.1. AUTONOMIA

Neste subcapítulo, define-se o que se entende por autonomia, de um modo geral, ao nível das instituições educativas, para melhor se poder entender a escola como um todo. Pensamos que para que seja construída uma autonomia e identidade de escola tem que se começar por conhecer a autonomia e identidade pessoal do professor, sua importância e implicação na formação, responsabilização, produtividade e autonomia dos seus alunos. No entanto, não se pode separar o trabalho do professor, a sua construção como ser autónomo, da realidade que o envolve (a sala de aula, capaz de gerar situações de indisciplina e competências para superar essas situações e ainda com o todo que é a escola):

- a relação com os outros professores; e
- a relação com os alunos no espaço envolvente.

Mas essa autonomia do professor não acontece repentinamente ou por acaso; ela é fruto de muitos anos de trabalho e, como teremos ocasião

de verificar, tem já alguns séculos que vem sendo construída. Por isso, far-se-à uma muito breve apresentação da construção da autonomia do professor ao longo da História, desde os séc. XVII aos nossos dias, para melhor se compreender a evolução temporal do professor até conseguir atingir um certo grau de autonomia pessoal e profissional.

Segue-se uma abordagem à relação existente entre a autonomia do professor e o processo de aprendizagem dos alunos, onde é feita uma reflexão sobre várias teorias e perspectivas que fundamentam e ajudam a entender como o professor pode encontrar ferramentas capazes de o tornar mais autónomo e capaz de responder às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Terminaremos este subcapítulo com uma breve explicação da importância que existe na autonomia pessoal do professor, mostrando como pode existir relação entre um professor autónomo, ao nível pessoal, e o profissional capaz de ir ao encontro do aluno e à sua produtividade em termos de aprendizagem.

2.1.1. Conceito e formação

O conceito de “autonomia” das instituições educativas apresenta uma multiplicidade de sentidos. Num sentido muito próximo da definição weberiana, autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem de um agrupamento de pessoas não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade, seja qual for a forma que assuma (Weber ,1984). Este poder assenta no pressuposto de que as pessoas e as organizações são capazes de assumirem a liberdade e o risco da tomada de decisão, podendo ser autores das regras de conduta embora dentro de certos limites, pois

ninguém é inteiramente livre, estando condicionado pela liberdade dos outros e pelas normas legais e sociais em que se insere.

O conceito de autonomia é frequentemente referenciado na literatura sobre a autonomia das escolas e/ou gestão dos estabelecimentos de ensino, embora, por vezes, se apresente vasta e dispersa (Sanches, 1987; Lima, 1992; Barroso, 1995a, 1995b, 1996; Formosinho, 1989,1999; Sarmiento, 1998, 1999).

Barroso (1996) estabelece a distinção entre “autonomia decretada” e “autonomia construída”. Sendo a primeira a que decorre das políticas públicas, no quadro das intenções e factores ideológicos, a autonomia construída tem uma natureza social, e decorre da acção realizada nos contextos escolares. Ela exprime-se na tomada de decisão, a partir do jogo interactivo realizado entre os vários actores escolares, para estruturar a acção em função de objectivos colectivos próprios. Neste caso “a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos” (Barroso, 1996, p.186).

A **autonomia** é, deste modo, interpretada como uma dimensão da acção e não como uma qualidade ou uma substância que se possa outorgar ou retirar (Sarmiento, 1998). Achamos fulcral que a questão da autonomia possa ser apresentada não apenas ao nível institucional e de organização e gestão mas, também, numa perspectiva pessoal e relacional, já que a autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Pensamos, com Nóvoa (1991), que a autonomia implica a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, ainda, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar. Isto será viável se, no âmbito da autonomia, a escola proceder à criação da sua própria identidade, um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão e integração dos diversos actores e que passe pela elaboração de um projecto próprio que responsabilize todos os seus intervenientes.

Se queremos chegar à criação de uma autonomia e identidade de escola temos que começar por falar acerca da autonomia e identidade pessoal do professor, sua importância e implicação na formação do professor como profissional reflexivo e autónomo.

A autonomia do professor surge a partir da sua identidade profissional, integrando-se no processo mais global e complexo de ser pessoa e de se tornar professor. Esse processo implica crescimento, onde a autonomia e a capacidade de reflexão crítica tornam o indivíduo cada vez mais autónomo. Este processo, portanto, medeia todas as suas acções e são assim, elementos privilegiados de análise e através deles poder-se-ão (re)conhecer muitas das suas possíveis influências de envolvência.

Um professor está imbuído de uma lógica de transformação que integra a pessoa e o profissional, quando a relação da pessoa consigo própria e também a relação com os outros, se perspectiva numa dimensão de autonomia plena. A autonomia possui, nestes casos, uma natureza social, é socialmente construída, a partir da própria pessoa até à relação com os outros, nos contextos familiares e nos diversos contextos institucionais.

Se recuarmos à própria etimologia da palavra autonomia, temos: *autos* = por si mesmo; *nomos* = lei, norma. A sua origem grega significa auto-governo, auto-determinação, obediência a leis próprias, internas. Segundo os gregos, isto queria dizer, viver com leis próprias de organização e funcionamento sociais dentro da cidade-estado.

Por isso não se pode separar o trabalho do professor, a sua construção como ser autónomo, da realidade que o envolve, que é a sala de aula, a relação com os outros professores e a relação com os alunos no espaço envolvente da sala de aula (capaz de gerar situações de indisciplina e competências adquiridas para superar essas situações) e ainda com o todo que é a escola. A aprendizagem não é um processo solitário, mas colectivo e complexo de interacções teórico-práticas, que se desenvolvem num

processo dinâmico de colegialidade, de construção e partilha de novos saberes profissionais e de espaços e tempos organizacionais. Uma das vias que apontamos como fundamental para a construção deste processo de autonomia é, actualmente, o desenvolvimento profissional e a flexibilidade crítica, pois, através desta os professores devem entender que a sua prática pedagógica é, não só, uma prática reflexiva mas também uma prática colectiva que envolve não apenas os alunos, mas todos os actores educativos nesta nobre tarefa de educar cidadãos responsáveis e autónomos na arte de aprender a pensar. Assim, como já tem sido referido por alguns autores, a autonomia faz parte da própria natureza educativa e sem ela não há ensino, nem aprendizagem, no sentido mais profundo e genuíno de tais conceitos (Sanches, 1995; Neto, 1998; Veiga, 2001).

2.1.2. A autonomia do professor ao longo da História

Apresenta-se uma muito breve perspectiva de evolução histórica de construção da autonomia do professor, desde os séc. XVII aos nossos dias, para melhor podermos entender e comparar as possibilidades que o professor, hoje, dispõe com as dificuldades e constrangimentos por que passou ao longo da história até conseguir uma maior autonomia ao nível macro, meso e micro, ou seja, ao nível institucional, organizacional da escola e no espaço da sala de aula. Esta reflexão parece pertinente para se perceber até que ponto a autonomia e desenvolvimento profissional do professor são factores fundamentais e imprescindíveis que podem influenciar a educação dos jovens.

No início, a função de professor, como profissão, era uma ocupação secundária de religiosos ou leigos e a sua génese teve lugar no seio de certas congregações religiosas. Por exemplo, nos séc. XVI não existia o

edifício escolar, ensinava-se em casa dos professores ou dos alunos (preceptores). Contudo, surge já um certo controlo doutrinal sobre os professores e que era exercido por bispos. Desde o Concílio de Trento que os bispos ficam obrigados a controlar os mestres dos meninos e das meninas... Havia o ensino doméstico e o ensino público (nos conventos, colégios e nos grandes internatos das ordens religiosas). No entanto, pode afirmar-se que ainda não existia um sistema educativo organizado.

Durante os séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos desenvolveram um conjunto de saberes e de técnicas, bem como de normas e valores específicos da profissão docente.

Houve um certo controlo do ensino, até quando este era exercido com carácter doméstico, pois os pais dos alunos pagavam e, portanto, queriam ver resultados. As ordens religiosas tinham também um sistema de controlo interno apertado, na medida em que estavam organizados hierarquicamente (existia um provincial, os perfeitos e os professores – forte organização, forte obediência num forte sistema de controlo).

Na segunda metade do século XVIII houve uma série de acontecimentos que tornaram este período muito importante para a história da educação, da profissão de professor e respectivo sistema de controlo. Por toda a Europa procurou-se definir o perfil do professor ideal, nomeadamente se ele seria alguém leigo ou religioso, inserindo-se este movimento na secularização e estatização do ensino. Surgia um maior controlo dos processos educativos e da maneira como os Homens concebiam o mundo, pois à medida que as Instituições vão ganhando maior complexidade, começa-se a sentir necessidade de maior controlo.

Em 1759 o Marquês de Pombal expulsa os Jesuítas e entre 1779 e 1782 as bases do ensino vão sendo lançadas. A estratégia adoptada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas

autoridades estatais (Nóvoa, 1995a). Por esta altura, embora o professor já fosse contratado pelo Estado, o modelo do professor era muito próximo do modelo do padre, situando-se o modelo ideal dos professores, a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal.

São criados dois estabelecimentos de ensino: a Escola do Comércio em 1759 e o Colégio dos Nobres em 1760. É a chamada emergência da Escola como instituição educativa. Pela 1ª vez o Estado aparece como Educador.

A partir do final do século XVIII não se podia ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. Este foi um momento decisivo em termos da profissionalização da actividade docente, visto facilitar a definição do perfil de competências técnicas. Essa licença serviria de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Os professores funcionavam como agentes culturais e políticos, devido aos projectos e às finalidades sociais de que eram portadores. Eles eram os grandes intervenientes no processo da escolarização, promovendo o valor da educação e contribuindo para a melhoria do seu estatuto socioprofissional, num momento em que a instrução era encarada como sinónimo de superioridade social (Fernandes, 1992).

Na segunda metade do século XIX instalou-se uma certa ambiguidade no estatuto dos professores. Não eram burgueses nem povo; deviam ter um bom leque de conhecimentos, embora não devendo ser intelectuais; não eram notáveis locais, mas tinham uma influência importante nas comunidades; deviam manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podiam ter uma vida miserável, mas deviam evitar toda a ostentação; não exerciam o seu trabalho com independência, mas era útil que usufruíssem de alguma autonomia. (Nóvoa, 1995 a). Para a imagem do professor confluíam referências do magistério docente, do apostolado e do sacerdócio, sempre com humildade e

obediência, numa valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa. A sociologia surge no séc. XIX, por volta dos anos 40, quando Marx e Engels publicaram o manifesto comunista. A socialização da educação vai tentar encontrar uma explicação para o aparecimento da escola estatal.

Na passagem do século XIX para o XX, existiam as escolas normais relacionadas com a formação de professores e deram-se grandes desenvolvimentos, como a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do corpo docente e as modificações sócio-económicas do professorado. Havia um grande controlo estatal dos professores, mas ao mesmo tempo uma maior afirmação autónoma da profissão de professor(a).

A I República trouxe contributos para o aumento do conflito acerca do estatuto da profissão docente. Esta pretendia nas suas bases a “formação de um homem novo”, tendo sido os professores, os actores simbólicos principais desta pretensão, convertendo-a através de um aumento do seu prestígio, qualificação e autonomia. Contudo, segundo refere Fernandes (1992) houve em todos os momentos uma presença forte do Estado, o qual modificou o seu controlo administrativo para um controlo ideológico e essas alterações trouxeram várias tensões para dentro das escolas normais.

No seio da educação convergiam, também, correntes de origem diversa, as quais lutavam por uma maior autonomia dos professores, numa procura de afirmação por um profissionalismo docente. Mais do que um lugar de aquisição de conhecimentos e técnicas, a formação de professores era encarada como um vector chave da configuração profissional e de socialização, daí que o Estado Novo tenha tomado medidas radicais nesta área. Tais medidas levaram a uma desvalorização crescente do estatuto da profissão docente (controlo autoritário aos professores, degradação do nível científico, perfil baixo da profissão docente) e, simultaneamente, de

dignificação da imagem social do professor (o investimento ideológico e missionário obrigava o Estado a criar condições de dignidade social que salvaguardassem a imagem e o prestígio dos professores junto das populações).

O Estado Novo encerrou as Escolas Normais Superiores e as Normais Primárias e até aos anos 60 manteve uma atitude de suspeita em relação à formação de professores, exercendo sempre um controlo ideológico excessivo na docência e no seu acesso.

Salvado Sampaio, referia a importância de existir uma entidade capaz de orientar e formar os professores ao mesmo tempo que lhes devia impor algumas regras. Surge, assim, a figura do inspector-orientador com a intenção de promover uma acção permanente junto dos professores, no sentido de uma constante actualização pedagógica e formação permanente. Salienta, pois, a importância dos serviços de Inspeção-orientação (criados com o Decret-Lei nº 22369 de 30-3-1933) para actualização dos professores, o que não se concilia com a acção repressiva da Direcção-Geral do Ensino existente na época. No entender de Irene Lisboa (1943), Inspectora Orientadora, a relação com os professores não se deve basear no autoritarismo, deve fomentar-se uma certa autonomia e, portanto, a capacidade de intervenção e criatividade, pois a escola é obra do professor e servir o professor é servir a escola.

Nesta medida, os professores parecem ter reduzido ao mínimo a sua autonomia, apesar de reconhecerem que a autonomia profissional é afectada na sua quase totalidade. Contudo é já longa a procura de autonomia das escolas no nosso país, pois, segundo Costa Macedo (1871), citado por Fernandes (1991) somos nós a única das nações europeias onde a educação e a instrução se encontram centralizadas na acção governamental. O Seminário Ibero-Americano realizado em Madrid no ano 1978, sublinhou que a Administração da Educação deveria ser participativa,

com a intervenção dos diferentes elementos que formam parte do sistema educativo. Em 1979 a Resolução do Conselho de Ministros, n.º 371 de 31 de Outubro, criou o Gabinete para a descentralização. O relatório da OCDE de 1983 refere a elaboração de vários diplomas da descentralização da Função Administrativa Central, incluindo o Sistema Educativo e a LBSE em 1986 apresenta explicitamente a necessidade de descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas com vista a uma maior autonomia (embora a palavra autonomia ainda fosse pouco utilizada).

A Lei de Bases do Sistema Educativa (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), alterada pela Lei nº115/97 de 19 de Setembro e o Regime de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fev) são normativos que pouco a pouco foram abrindo o caminho ao processo de autonomia das escolas no nosso país. Este último refere mesmo a necessidade de “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada”. Contudo, é em 1998 que entra em vigor o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, na sequência da aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Este diploma legal vem, pela primeira vez, assumir uma nova organização da Administração da Educação, assente em pressupostos de descentralização e de desenvolvimento da autonomia, bem como na valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida na construção do seu projecto educativo e na sua organização pedagógica e curricular flexível, no sentido de assegurar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos.

Segundo Formosinho (1999) pela primeira vez, também o legislador optou por uma lógica não de um modelo único de organização e gestão, mas as escolas passaram a dispor de margens de autonomia construída na consagração das soluções organizativas susceptíveis de responder às

especificidades e particularidades dos contextos em que estão inseridas, sem prejuízo da fixação de regras fundamentais comuns a todas as instituições escolares. Assim se estabelece que: “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Decreto-Lei nº115-A/98).

Se a autonomia não é uma realidade nas nossas escolas, isto prende-se com o facto de ainda não se terem alterado significativamente dois grandes pilares em que assenta a autonomia de qualquer organização - a gestão de recursos humanos e a gestão financeira. Esta questão, contudo, prende-se com a aprendizagem organizacional das escolas. Estas são, por definição, locais de ensino e aprendizagem e, enquanto organizações, são também locais de aprendizagem organizacional. Esta aprendizagem organizacional das escolas realiza-se através da descoberta e “construção de sentidos” (Taylor,1977).

Barroso (1996) refere-se ao conhecimento empírico da realidade de muitas escolas, bem como a estudos realizados em vários países sobre “escolas eficazes”, as quais e segundo o autor mostram que, a mudança e a inovação da escola e a melhoria dos seus resultados, estão associadas à capacidade de os seus órgãos de gestão tomarem decisões e produzirem regras próprias em domínios-chave, nomeadamente, a definição de objectivos pedagógicos e a afectação de recursos através da construção de um projecto definidor das suas linhas orientadoras.

Esta capacidade organizacional, descoberta e construção de sentidos far-se-à através de uma constante reflexão crítica, já que esta é, segundo Formosinho (1999), cada vez mais necessária, pois na actualidade os discursos que povoam o campo da educação estão carregados de ambiguidade e contradições. Muitos desses discursos são portadores de

uma retórica de mobilização e responsabilização que, ao invés de estimularem e reflexão crítica e a “acção sensata” contribuem apenas para aumentar a azáfama e a instabilidade dentro das escolas. E esta azáfama é exactamente o antídoto de muitas das ideias educacionais da actualidade. A construção da territorialidade educativa e da autonomia, a aprendizagem da negociação e da participação democrática, a criação de redes e parcerias, são exemplos da necessidade de estabilidade e de tranquilidade no seio das instituições educativas, pois estas envolvem, essencialmente, pessoas em interacção. Esta reflexão crítica é fundamental porque, como sublinha João Formosinho (1999), o sistema educativo português ainda se mantém fortemente centralizado e burocrático embora tenha importado uma retórica neoliberal de esquerda, o qual recorre frequentemente a slogans criando uma «azáfama de mudança», que contrasta, na prática, com a lentidão, a uniformidade, o centralismo e a impessoalidade burocráticas das estruturas e dos processos administrativos.

Desde meados dos anos 80, e em particular a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (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. Ao longo de uma década temos vindo a assistir a pequenos passos no sentido da reforço da dimensão local da educação, embora sem grande coerência política e com lógicas, por vezes, contraditórias, conforme refere Barroso (1999).

A Reforma tem contribuído, recentemente, para reforçar os poderes do Estado, sem ter conduzido ao aparecimento de novas instâncias de poder nem ao aumento da autonomia nos diversos grupos em presença no palco educativo, acentuando a clivagem entre os actores e os decisores. Para Brazão e Sanches (1997), o papel exercido pelos professores neste processo da 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 ou adulterada 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. Nesta medida, os professores parecem reduzir ao mínimo a sua autonomia, apesar de reconhecerem que a autonomia profissional é afectada tanto por um contexto como por outro. É de salientar, contudo, que a sala de aula permanece como espaço privilegiado e instância última para o exercício da autonomia (Sanchez,1997). Não podemos, no entanto, entender aqui autonomia como isolamento ou individualismo dos professores, mas no sentido de individualidade profissional. Segundo esta autora (pg. 45 a 47) é relativamente recente a compreensão da autonomia como característica essencial do ser humano. Muitos autores revelam dificuldade na delimitação das fronteiras do conceito de autonomia, outros mostram inconsistência no uso do termo, outros ainda agregam conceitos paralelos, como os de liberdade, individualismo, autoridade, independência, auto-regulação e também não existe uma teoria da autonomia profissional do professor.

Nos próximos tempos vão decidir-se vertentes importantes na definição da futura profissão docente. Em que medida haverá consolidação de novas regulamentações, de novos modelos autonómicos na formação de professores e no exercício da profissão docente, nós não sabemos, mas que depende da acção prática e reflexiva de todos, isso sem dúvida.

2.1.3. A autonomia do professor e o processo de aprendizagem dos alunos.

A autonomia da escola é, para Friedman (1999), um dos aspectos que poderá influenciar a autonomia do professor, na medida em que o contexto, o meio envolvente, tem influência nas suas atitudes, como formulámos inicialmente na questão geral.

Também referimos no Capítulo I que é nossa suposição que variáveis como autonomia pessoal, relacional e profissional do professor e o seu desenvolvimento profissional e integração numa escola, com ou sem autonomia, são aspectos específicos que podem influenciar a personalidade do aluno e condicionar a percepção que este tem do contexto escolar que, por sua vez, poderá actuar sobre essas variáveis e influenciar o seu desempenho.

É neste sentido que procuraremos explicar como a autonomia do professor tem influência no processo de aprendizagem dos alunos, já que o processo da aprendizagem é complexo e nele deve ter-se em conta vários aspectos e perspectivas. Vamos por isso sistematizar algumas teorias; em primeiro lugar apresentamos o contributo do construtivismo.

a) O construtivismo é uma teoria do conhecimento que abandona a epistemologia tradicional. Do ponto de vista construtivista o sujeito não pode transcender os limites da experiência individual. No entanto esta condição não elimina, de forma alguma, a influência e os efeitos modeladores da interacção social.

A ideia central do construtivismo assenta no pressuposto de que existe um relacionamento dialéctico entre concepções e percepções. Na perspectiva construtivista, os factos empíricos são construções baseadas na experiência de um sujeito. Enquanto vai organizando e sistematizando a experiência, o sujeito cria, não só objectos a que é atribuída existência

independente, mas também outros a que atribui estatutos e capacidades, dada a sua própria experiência.

O “construtivismo” em Piaget (1970,1977,1978), por exemplo, propõe a imagem de um sujeito que, com a sua actividade construtiva sempre mais complexa, atravessa fases diferenciadas de desenvolvimento cognitivo, até atingir o estágio das operações formais. O conhecimento é alcançado pela interacção social com o meio e pela experiência de cada indivíduo. Isto faz com que o conhecimento tenha um carácter individual.

Segundo Vygotsky (1986), a aprendizagem e o desenvolvimento seguem a mesma caminhada, pois na sua opinião a aprendizagem pode converter-se em desenvolvimento e vice-versa, sendo a aprendizagem factor fundamental do desenvolvimento cognitivo. Preconiza que a intervenção educativa do professor deve contribuir para a passagem do nível potencial do aluno ao nível actual, num processo activo de relação e interacção, não perdendo de vista a sua atitude de facilitador do desenvolvimento global e do sucesso pessoal e escolar do aluno. Destaca, ainda, que a aprendizagem só se torna exequível quando os instrumentos, os sinais e os símbolos são incorporados pelos alunos, em função do seu grau de desenvolvimento. A aprendizagem humana pressupõe, assim, uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças e os jovens acedem à vida intelectual que os rodeia.

Bruner (1975/1983) interessa-se pelo estudo dos problemas do desenvolvimento cognitivo e humano na sua relação com a aprendizagem, com o processo educativo e com o quadro social de um determinado sistema de valores, filosofia de vida, cultura, que não só condicionam os processos de ensino-aprendizagem como o próprio desenvolvimento humano. Bruner enfatiza a importância do social e do cultural sobre o inato e hereditário, dando relevância ao processo educacional, da linguagem e comunicação, pois, o ensino é bastante facilitado pela linguagem, a qual não

só se apresenta como um meio de comunicação mas também como um instrumento que o indivíduo em situação de aprendizagem pode utilizar de forma a ordenar o meio ambiente. Ao mesmo tempo, o autor atribui uma grande importância ao método da descoberta, na medida que possibilita uma maior intervenção do aluno no processo ensino-aprendizagem. Em sala de aula este método contribui para aumentar a capacidade intelectual do aluno, ajudando-o a aprender como aprender de forma investigativa, aumentando a retenção da memória, a centrar a aprendizagem no aluno, a melhorar o autoconceito, a desenvolver múltiplos talentos e a tomar consciência de que a aprendizagem por descoberta permite ao aluno mais tempo para assimilar e acomodar a informação.

Ausubel (1980) é um psicólogo educacional contemporâneo, preocupado com a natureza da aprendizagem que ocorre na sala de aula. Em sua opinião a acção educativa deve visar o reconhecimento de conceitos iniciais já estabelecidos na mente do aluno –as ideias âncora – onde se vão ancorar as novas ideias o mais importante e singular factor que influencia o ensino é partir-se daquilo que o aluno já sabe. O professor deve certificar-se disso e ensinar em conformidade e a partir daquilo que ele já sabe e já conhece.. Trata-se da chamada teoria da assimilação – aprendizagem de estruturas conceptuais por integração de uma informação num conceito preexistente, modificando-o. Por isso, para Ausubel, a acção do sujeito é determinante na organização e estruturação do seu próprio conhecimento: as estruturas lógicas do pensamento do aluno são de grande importância para a aprendizagem e reflectem estádios de maturidade cognitiva. Não há, assim, uma estratégia única mental a ser utilizada na aprendizagem, podendo variar desde a aprendizagem por recepção, em que a informação é fornecida directamente ao aluno através da comunicação, até à aprendizagem por descoberta autónoma, em que é o próprio aluno a identificar e a seleccionar os conhecimentos a adquirir.

Os construtivistas vêem, pois, a aprendizagem como um processo em que os sujeitos activamente constróem o seu próprio conhecimento. A perspectiva construtivista da aprendizagem, reconhece que o conhecimento científico não é algo possuído pelo professor para ser comunicado, transferido ao aluno. É antes um conhecimento construído pelo aluno (da mesma maneira que é construído pelo professor com vista a dar sentido às suas interacções com os outros e com o mundo à sua volta).

Para Ausubel (1980), o aluno ao construir conceitos está a elaborar/actualizar estruturas cognitivas, ou seja, está a construir o seu próprio sistema cognitivo que lhe fornece um capital elevado de auto-confiança fundamental para o sucesso da aprendizagem e, ao aprender a utilizar o seu potencial de pensamento, adquire ferramentas indispensáveis à aquisição de novos conceitos e novas estruturas de conhecimento.

Como podemos ver no modelo de aprendizagem de Ausubel a dimensão da aprendizagem está essencialmente centrada no aluno e não no professor. Este autor defende que a mediação humana é essencial ao desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem, o que remete para o papel central do professor como mediador quer da aprendizagem, quer do desenvolvimento cognitivo. O professor em sala de aula e no ambiente grupo-turma empenha-se no desenvolvimento de actividades que sistematicamente promovem processos cognitivos de comunicação, compreensão e elaboração de conceitos e questões exercitando e actualizando a percepção, a orientação espacial, a formulação de hipóteses, o controlo da imprecisão e impulsividade, o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade dos alunos.

Assim, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem são, de acordo com as posições de muitos autores actuais, componentes que interagem entre si e através das quais ocorre o processo educativo, nele desempenhando papéis significativos o aluno, o professor e todos os demais intervenientes.

No entanto, caberá ao professor o papel e a tarefa de proporcionar e facilitar os instrumentos e as técnicas necessárias para que os alunos construam, de forma activa e sistematizada, o seu próprio saber, a partir do conhecimento adquirido anteriormente. Este comportamento do professor predisporá o aluno para uma atitude activa de aprendizagem possibilitando a construção de noções cognitivas como resposta às interrogações e aos conflitos levantados e incentivará o aluno a utilizar e a aplicar as aquisições cognitivas realizadas e a verificar a sua eficácia. Para ser possível introduzir na escola este clima, é fundamental em primeiro lugar que o professor tenha adquirido as competências necessárias como pessoa autónoma e como profissional competente e responsável e para isso é necessário proceder-se à preparação e formação dos professores, a fim destes poderem implementar novas formas de ser e de estar no seio da Comunidade Educativa. A formação de professores é indissociável dos projectos profissionais e não podemos considerar os professores isolados e a título individual. Devemos evoluir no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional, passando de uma formação por catálogo a uma reflexão na prática e sobre a prática. Devemos evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica (Nóvoa,1991).

É relativamente recente a ideia de que a autonomia é uma característica essencial do ser humano que permite a pessoa tornar-se numa individualidade distinta de outras pessoas na sua opção de vida pessoal e social.

Embora nem todos os autores considerem inevitável ao ser humano tornar-se pessoa autónoma, Habermas (1992), por exemplo, entende a autonomia em si mesma como uma ideia moral, um “interesse humano” que implica identidade, autenticidade e responsabilidade.

Haworth (1986, p.4) entende que o ser autónomo é aquele que se condiciona a si mesmo. Este autor desenvolve uma concepção coerente de autonomia que integra estudos recentes, pois na sua perspectiva a autonomia pode apresentar dimensões de natureza relacional e social que se relacionam entre si:

- relação da pessoa consigo própria;
- capacidade de actuar de forma independente;
- relação dos indivíduos com outros.

A complexa interacção destes factores desenvolve e condiciona o exercício pleno da autonomia. A autonomia engloba competências para agir e auto-controlo, por sua vez o auto-controlo implica o exercício da reflexão crítica – uma dimensão que aprofunda o sentido de autonomia. Mas a autonomia, segundo este autor, não envolve apenas elementos pessoais mas implica também a relação com os outros, com o meio envolvente e portanto possui uma dimensão social. É nesta interacção reguladora de factores externos e internos, pessoais e sociais, que resulta e se gera o ser competente e autónomo.

Mas a noção de competência está intimamente relacionada com a auto-regulação pois sem competência não há auto-regulação, nem auto-controlo (ibidem, p.14-16). Haworth (1986) afirma mesmo que a autonomia consubstancia a competência para agir e o autocontrolo e este implica o exercício da reflexão crítica, dimensão que aprofunda o conotação de autonomia. Mas como vimos a autonomia não engloba apenas factores de ordem pessoal mas também aspectos de ordem social, a relação com os outros. É nesta interacção de factores internos e externos que emerge o ser competente, profissional e portanto autónomo. Apresenta-se, em seguida, o contributo do humanismo.

b) O Humanismo surge com a intenção de humanizar a Educação, privilegiando e valorizando certos conceitos como: o amor, a criatividade,

sentimentos e valores pessoais.

O primeiro propósito do treinamento sistemático das relações humanas é facilitar um saudável relacionamento entre professor-aluno, pois a partir daqui pode-se desencadear uma verdadeira comunicação capaz de viabilizar a aprendizagem. Todo o jovem merece ter o seu total desenvolvimento facilitado por um professor verdadeiramente humano e competente. No Humanismo fica reduzida à ideia de que o professor deve ser disseminador e simples transmissor de informação, para se tornar em facilitador da aprendizagem. Para os humanistas, aprender não se reduz à aquisição de mecanismos de estímulo-reação. É um processo cognitivo, embora Rogers (1970) condene a aprendizagem cognitiva, como ela é actualmente praticada: os conhecimentos a adquirir ou as capacidades a desenvolver são normalmente apresentados ao educando como uma meta pré-estabelecida e um dado acabado ao qual se espera que ele se adapte e se conforme.

Rogers (1970) entende que o educando cresce e adquire experiência quando se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa. Esta é a chave do processo da aprendizagem na visão humanista. A aprendizagem é um processo pessoal, de índole vivencial, no centro do qual está a pessoa como ser que pensa, sente e vive. É um processo de descoberta do significado pessoal do conhecimento que passa pelo interior da pessoa com as suas experiências e imagens que tem de si própria e dos outros. É um processo que de forma alguma exclui os aspectos emocionais, factores determinantes, sobre o que se retém e o que se aprende. O desenvolvimento social e emocional do educando é, à luz desta teoria, tão importante como o desenvolvimento intelectual. Mas deve realizar-se num clima de liberdade, criatividade, colaboração espontaneidade e empatia (Rogers, 1970). Surge assim uma filosofia

diferente que considera o professor como facilitador da aprendizagem, devendo ele começar onde o estudante está psicologicamente, já que ele ou ela (aluno/aluna) está onde os seus sentimentos estão. Os sentimentos são fonte de energia. Quando o estudante vê (sente) negativamente o seu trabalho na escola, na sala de aula, a energia ou não existe ou está mal orientada. A energia está presente quando os professores relatam assuntos em direcção a caminhos que despertam sentimentos positivos. Outros ocorrem provavelmente quando os alunos se sentem bem consigo próprios. Na corrente humanista, a finalidade da Educação é conduzir o indivíduo à auto-determinação, à **autonomia**, permitindo-lhe realizar-se numa sociedade democrática (Veiga, 2001).

A formação de professores na área das Relações Humanas é indispensável, mas é um processo lento, necessitando de se preparar e habilitar os professores com cursos específicos, pois consiste no desenvolvimento do aluno como pessoa e também como cidadão. O aluno deve ser o centro mobilizador das energias tornando possível uma educação para a plena cidadania.

A aula pode ser considerada como um espaço, ou melhor, um contexto onde os alunos se reúnem com o seu professor para realizar uma determinada finalidade comum - a construção de novos saberes. Apresenta-se em seguida a perspectiva psicodinâmica.

c) Na perspectiva psicodinâmica, Erik Ericson (1976) fez mais do que qualquer outro teórico pela modernização da teoria freudiana acabando por clarificar e equilibrar a teoria de Freud como meio de compreensão do desenvolvimento pessoal. Para Erikson (1976) o desenvolvimento continua por toda a vida, embora dê um significado especial à infância e à adolescência. Para este autor os homens e as mulheres que alcançam a aquisição da identidade geralmente manifestam uma auto-estima elevada e tolerância ao stress, resistem ao conformismo e tomam decisões pensadas

e empenhadas. Apesar da dificuldade, os professores podem desempenhar um papel estratégico na facilitação e encorajamento do desenvolvimento da personalidade dos jovens estabelecendo programas de acção e aprendizagem. Com estes programas os adolescentes podem aprender a ensinar, aconselhar e cuidar de colegas mais novos. Esta responsabilidade estimulará o desenvolvimento da sua própria liderança e maturação psicológica, como veremos em capítulos seguintes de forma mais explicita.

2.1.4. A Autonomia pessoal do professor

A autonomia pessoal do professor será agora abordada como uma capacidade adquirida através da sua formação, do seu desenvolvimento e à medida que o professor interage com o aluno transformando-o num sujeito cada vez mais autónomo e habilitado para caminhar em direcção à aprendizagem, com vontade de progredir e evoluir por si mesmo. O professor será assim um orientador que já fez essa mesma caminhada sozinho e que ensina agora o seu aluno a trilhar esses mesmos passos rumo ao conhecimento.

Paulo Freire (1993), comparado aos grandes pensadores da educação, surge como uma autoridade socrática que faz renascer, de algum modo, a antiga plenitude da Pedagogia, como pedagogia do sujeito, da liberdade e do diálogo. Considerando que a dignidade humana do sujeito consiste na sua liberdade, concebida como caminho para a autonomia, a partir daqui se define o poder e o dever da educação. Numa nova perspectiva inscrevendo a educação no moderno *paradigma do sujeito*, repensado, não como identidade individualista mas como intersubjectividade humanista, o sujeito passa a ser considerado como ser de comunicação e sociabilização.

Mas será que a educação, mais concretamente a aprendizagem, é um processo comunitário ou solitário? Nesta perspectiva percebe-se que não. Este é todo um processo muito pessoal mas, como acabámos de ver, onde a comunicação e a socialização têm um papel fundamental. O sujeito tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante (Alarcão,1996), na sua relação com os outros e consigo próprio de forma a permitir que a aprendizagem aconteça.

Para Dewey (1922) a aprendizagem é um processo de descoberta em que cada um de nós deverá ser o próprio descobridor, o que os outros não poderão fazer por nós. Mas não é um processo solitário, porque vivemos numa sociedade em permanente contacto com os outros. Somos fruto e, ao mesmo tempo, origem dessa mesma sociedade. Não existe a sociedade como uma entidade abstracta. Ela existe porque os homens a criam e é formada por eles. Por isso, a sociedade ou a comunidade responde a uma necessidade intrínseca, inerente à natureza do próprio homem.

Sabemos hoje que comunidade e sociedade resultam de processos dinâmicos e orientados por lógicas diferentes mas coexistentes e na verdade, o homem só se realiza como pessoa na medida em que se envolve na sociedade como seu agente/sujeito activo e se assume nela como uma fonte originária. O ser humano faz-se pessoa livre e autónoma num núcleo mais restrito que é a família; faz-se pessoa social e responsável pelos outros num grupo de amigos (na turma, na escola); e, finalmente, torna-se cidadão quando reconhece e assume os seus direitos e deveres para com os outros que também se empenha no mesmo projecto social e comunitário.

A família, a escola e a sociedade sendo, embora, espaços diferentes na sua natureza, constituem um só espaço quanto ao objectivo que qualquer sistema educativo pretende realizar: fazer do homem uma pessoa e um cidadão numa perspectiva de educação para a cidadania.

Dewey (1922), fundador da “Escola Progressista Americana” / Escola Democrática, defende que a escola deve ser um modelo e projecção da sociedade democrática. A Escola deve ser uma instituição democrática, como uma comunidade de vida em “miniatura” a qual deve preparar o indivíduo para a vida social. Oliveira Martins (1998, p.4), ex-Ministro da Educação, não se afasta muito desta perspectiva do autor americano, quando escreve: “Está em causa o conhecimento, mas também a preparação da participação activa do cidadão na vida em comunidade”, citando na integra a fórmula da Comissão Internacional de Jacques Delors (1996, p.52) – Relatório para a UNESCO. “A educação não pode contentar-se com reunir pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, durante toda a vida, a capacidade para participar activamente num projecto em sociedade”. E continua: “A *casa comum* (escola) surge, assim, como lugar de diversidade e de complementaridade, no qual a *sociedade educativa* combate activamente a exclusão do conhecimento e da informação e promove uma maior coesão social assente na partilha dos seus benefícios, criando um sistema educativo permanente” (Martins, p. 53). Partindo destas premissas, Oliveira Martins conclui: “Toda a educação é assim, para a cidadania” (1998, p.4).

Hoje a nossa escola, para além de ser uma comunidade escolar constituída pelos alunos, professores e outros intervenientes no processo educativo, está também mais aberta e virada para a sociedade, convidando-a a assumir a sua responsabilidade na educação dos jovens. Retomemos a reflexão de Guilherme d’Oliveira Martins: “Na tradição de Dewey ou de António Sérgio, estamos perante a república escolar, a qual é chamada à elaboração de regulamentos, à criação de assembleias, à simulação do funcionamento de instituições democráticas, à gestão de equipamentos,

elaboração de jornais e outros meios de comunicação social ou ao exercício da resolução pacífica dos conflitos. Aprender a ser com os outros constitui, assim, o primeiro objectivo a considerar para as crianças e os jovens inseridos na vida da escola” (Martins 1998, p.5).

Este exercício de autonomia torna a pessoa mais responsável dos seus actos, das duas atitudes, do seu comportamento perante si próprio e perante os outros. Sem esta negociação social, não será possível a harmonia, a estabilidade numa escola. O exercício da negociação é uma arte humana, o que exige uma noção clara sobre a natureza e a importância primordial nas relações humanas neste processo colectivo de negociar regras, normas de consenso e de bom entendimento entre todos, permitindo um ambiente adequado ao Sucesso Educativo.

Ora para se atingir este objectivo é necessário ter em conta todo o processo de acção educativa cujo centro é o educando. Mas se atender mais à palavra “educando” como aquele que deve ser educado, que precisa de ser educado, que está a ser educado e a educar-se num determinado estágio de desenvolvimento e aprendizagem, ela tem um sentido muito mais amplo. Educando envolve todos os outros agentes, espaços e materiais pedagógicos que, de uma forma ou de outra, intervêm no processo: o professor, na sua missão de definir os objectivos, escolher e estruturar as tarefas, dispor, organizar e dinamizar a sala de aula e participar activamente no bom funcionamento da escola; mas também os supervisores, os orientadores escolares, os psicólogos, o pessoal administrativo, técnico e auxiliar.

Numa palavra, a escola é, para Tavares e Alarcão (1990), educável como um todo orgânico, ela está permanentemente em estado de educação, é «educanda» e deve ser educada para poder assumir a sua missão de educadora de um modo adequado e eficiente. Educadora como espaço privilegiado de comunicação, assimilação e descoberta de conhecimentos e

como interveniente no desenvolvimento harmónico, progressivo e global de todos e de tudo o que a integra.

Grande parte dos problemas do educando, do educador, da escolha e estruturação de tarefas, da turma, da sala de aula e dos outros espaços pedagógicos, da escola, da família, estão ligados ou reflectem, em boa medida, as possibilidades e as dificuldades, os problemas e as contradições da sua envolvente: a sociedade. Ora a escola tem que ser observada como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de maneira a cumprir certas funções no seio da sociedade. De acordo com Baltes (1987), a escola é um conjunto de pessoas ou de comportamentos de pessoas o que implica que as diversas partes (como salas de aulas, gabinetes) se compõem não só de pessoas que aí ocupam posições, mas de actos/papeis que elas realizam em relação umas com as outras no que se entrelaçam em esquemas de actividades complexas geralmente levados a cabo em interacção social.

Para que a escola cumpra essa sua verdadeira missão é necessário que cada um seja verdadeiramente responsável no cumprimento do papel que lhe cabe nessa “sociedade em miniatura”. É portanto indispensável que ao nível da administração e gestão da escola haja alguém que supervisione todas as outras gestões intermédias procurando ter um papel facilitador do bom funcionamento de toda a organização da escola.

Se olharmos a escola como organização – sistema de comportamentos sociais inter-relacionados de numerosas pessoas ou como unidades sociais de agrupamentos humanos intencionalmente construídas e organizadas – veremos que entre os indivíduos e os grupos existem interacções e, por vezes, sobressai o carácter de intencionalidade dos seus actos, processos de sistematicidade de que se reveste o acto educativo. A escola pode mesmo ser redimensionada numa perspectiva organizacional pela construção social operada por professores, alunos, pais e restantes

elementos da comunidade educativa.

Por sua vez o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Mas para que este ensino se concretize de forma a educar para a cidadania não basta o professor *saber* muito, saber em extensão e profundidade, ser um bom especialista na matéria ou nas matérias que ensina, conhecer e aplicar com mestria os processos de ensino e as técnicas psicopedagógicas do saber fazer.

2.1.5. A Autonomia profissional do professor

Não basta que o professor seja autónomo como pessoa, mas é também necessário que o seja como profissional. É preciso que o professor passe pelo desejo de querer ser um bom profissional, um educador que envolva a pessoa toda. Ser professor não é apenas uma ciência, é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo, alegria, vida. Ser professor é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo. Para Tavares e Alarcão (1990), ser professor é comprometer-se inteiramente com a escola em que se está inserido, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa.

Paulo Freire (1996) vai mais longe afirmando que os professores devem preparar-se não só cientificamente mas também profissionalmente e numa perspectiva de rectidão ética, onde entra o respeito pelos outros, a coerência e a capacidade de viver e de aprender com a diferença.

Por isso a acção educativa do professor passa através da relação educativa, que pressupõe representações, imagens e toda uma complexa

rede de relações positivas, negativas, ambivalentes. É fundamental, segundo Tavares e Alarcão (1990), que o início da sua carreira profissional de professor, seja bem orientado para que a acção educativa e a relação educativa surjam como formas específicas de concretização no espaço pedagógico em que a sala de aula assume um papel relevante, uma espécie de “ventre materno” onde o educador e o educando crescem e se desenvolvem progressiva e reciprocamente, no interior da interacção de um processo dialéctico e assimétrico em que ambos estão inteiramente envolvidos.

Numa perspectiva de aplicação prática, o professor como profissional deve preparar-se para proceder inclusive à transformação do currículo adaptando-o ao Projecto Educativo da Escola e com a colaboração do supervisor, a partir de uma reflexão crítica, proceder à análise das necessidades dos alunos, pois o professor deve ser um construtor, arquitecto e investigador prático. É no âmbito deste processo não só de reflexão mas essencialmente relacional que entendemos Karl Marx que se desconhecia a si próprio como sociólogo, mas foi colocando-se do ponto de vista relacional e globalizante que ele transformou a história e a economia, insistindo em que, o que importa é analisar as relações sociais entre os homens a todos os níveis de acção, económico, político e ideológico. Foi assim que elaborou o conceito de: prática (cuja relevância está precisamente em articular a acção individual e pessoal com condicionantes extra ou supra individuais, e sublinhar a relação do agente com a natureza e com os outros agentes); o de classe (que permite evidenciar os fundamentos estruturais da diversidade de posições na hierarquia social e as determinantes dos conflitos).

Nos finais do séc. XIX, Durkheim reforça o princípio da exterioridade e constrangimento dos factos sociais relativamente à pessoa do indivíduo e elabora as primeiras regras metodológicas sistemáticas. Um pouco mais

tarde, Max Weber alarga a perspectiva sociológica à análise da interacção e do sentido da acção.

Damo-nos, assim, conta da importância da pessoa com a vertente relacional, sem a qual a razão comunicativa não se corporifica, porque a prática comunicativa pela qual ela se expressa exige como pré-condição um mundo socialmente partilhado. Ora a escola será o espaço privilegiado onde podemos verificar todo um mundo de interacções sociais e relacionais passíveis de proporcionar um excelente campo de investigação.

Na opinião de Sanches (1995), se a actuação do professor se confina à esfera da sala de aula pode aliená-lo da escola não participando em decisões que dizem respeito à vida colectiva, à conceptualização e ao desenvolvimento partilhados do projecto educativo. Os professores devem entender que a sua prática pedagógica é uma prática colectiva que envolve não apenas os alunos, mas todos os actores educativos, como refere também Friedman (1999).

Cada vez mais os professores têm que ultrapassar a tradicional autonomia na sala de aula, para adquirirem margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos vários actores educativos (autarquias, comunidades, etc.) Esta perspectiva implica segundo Nóvoa, (1995) uma maior assunção dos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autónomo do professor.

Wehlage e outros, citados por Nóvoa (1995), sugerem a interdependência de três elementos: a capacidade de empreendimento educativo, o autogoverno das escolas e a colegialidade docente. Esta última é particularmente importante, uma vez que se articula com os projectos de autonomia e de reorganização das instituições escolares e com o fortalecimento de redes de partilha e de cooperação no seio do corpo docente. A este respeito Dewey (1916) sustenta que um grupo social é tanto

melhor quanto maior for o número e a diversidade dos objectivos que os seus membros partilham e, por outro lado, que um grupo social é tanto melhor quanto maiores e mais diversificadas forem as relações que mantém com outros grupos sociais.

Segundo Friedman (1999) o professor autónomo revela que o seu principal ponto de interesse está entre a acção e a investigação nas organizações educacionais. Tamir (1986), citado por Friedman (1999), faz notar que o maior desapontamento com a resposta curricular de 1960 tem sido a tendência 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).

A ideia deste autor (Porter, 1989) conduziu ao levantamento da questão de estudo apresentada no Capítulo 1 - Q2.1 e Q2.2.

Recentemente, na opinião de Friedman (1999, p.59), 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 incrível número de matérias pedagógicas e administrativas. A propósito desse processo de delegação da autoridade autorizaram os professores a criarem dentro das escolas um alto ambiente de autonomia. Este movimento marcou a necessidade de aumentar a autonomia do professor em várias áreas do funcionamento da escola (Melenyzer, 1990). Naturalmente este clima dá autoridade ao professor, provoca uma fértil mudança na revisão e alteração destas noções, tais como no trabalho de autonomia e sentido de percepção de autonomia pessoal e profissional. Percebendo-se que a autonomia do professor é um processo de autoridade e responsabilização, que parece ser uma linha contemporânea verdadeira e não uma barreira entre o professor e a administração da escola, um diferente ponto de vista

pode provocar uma diferente conceptualização de escalas para se aceder à autonomia profissional do professor. Esta autonomia do professor deve basear-se na reflexão crítica de forma a que o professor aprenda também a construir o currículo, adaptando-o ao contexto da escola, dos seus alunos e suas necessidades, produzindo neles atitudes de motivação e interesse não só pelos conteúdos mas também pelo pensamento e raciocínio.

Mais do que aprender “ciência”, interessa *aprender a pensar* e a agir cientificamente, e essa educação científica deve partir da experiência prévia do aluno e do ambiente em que este cresce. O professor deve preparar o aluno no seu todo. Só assim poderá ser um cidadão responsável.

Numa dada sociedade as competências cognitivas desenvolvidas pelas pessoas são profundamente influenciadas pelos modos como o conhecimento é ensinado e usado. A tarefa é produzir um ambiente propício à aprendizagem para uma nova relação entre os alunos, as disciplinas e o conhecimento de modo a surgirem a interrogação a pesquisa e a extrapolação. À medida que os indivíduos adquirem o conhecimento devem também ser habilitados a pensar e a raciocinar. É hoje mundialmente reconhecido que as atitudes e a motivação desempenham um papel importante no pensar .

Isto deverá constituir mais uma grande preocupação do professor como profissional competente, pois, como John Dewey (1916) afirma, a aprendizagem é um processo de descoberta em que cada um de nós deverá ser o próprio descobridor, coisa que os outros não poderão fazer por nós, e para que esta descoberta aconteça na pessoa do aluno, é necessário que o professor se empenhe verdadeiramente como profissional, criando um ambiente propício à aprendizagem, ajudando a “fazer-se luz” no mais profundo do seu ser. O professor, como profissional responsável, deverá ter consciência de que será apenas um instrumento de todo esse processo de aprendizagem (embora seja um instrumento muito útil e indispensável); tal

como dizia o filósofo Sócrates, ele será a “parteira” que ajuda a criança a nascer e cujo papel é indispensável para que o nascimento aconteça. Neste caso, para que a aprendizagem se faça com sentido.

Para além do conceito de “autonomia”, o presente capítulo incide no conceito de “identidade”. É o que aparece descrito em seguida.

2.2. IDENTIDADE

Neste subcapítulo definiremos o conceito de *self* no sentido de uma identidade pessoal e a sua evolução. Abordaremos algumas teorias que comparam o desenvolvimento do ego e do *self* com o desenvolvimento do ego. Estas abordagens incidem sobre o modo como compreendemos o nosso próprio “self” e a nossa relação com os outros. Veiga (1991, pg. 34) faz a distinção entre o “eu como agente conhecedor” e o “mim como algo conhecido”, mostrando assim a importância do “outro” no conhecimento próprio, mas também a necessidade do “eu” se voltar para si mesmo, reencontrando o que lhe é verdadeiramente próprio, o centro da pessoa. Só através do conhecimento pessoal é possível chegar-se a uma identidade profissional do professor.

2.2.1. Conceito e formação

A definição que fazemos de nós (*self*), a forma como nos vemos a nós próprios e como os outros nos vêem, apresenta os alicerces da nossa personalidade adulta, é a nossa identidade pessoal, a qual se reflecte em todas as nossas manifestações e com elas se transforma.

O desenvolvimento humano é concebido como alguma coisa que progride no tempo, passando por patamares de actualização e de integração crescentes, de modo a possibilitar que o “self” do indivíduo se torne cada vez mais integrado e actualizado.

Desde os últimos anos que se tem assistido a uma evolução do universo profissional dos professores. A partir dos anos oitenta, estes passaram a estar sujeitos a pressões cada vez maiores que não se prendem só com os aspectos inscritos na própria matriz da profissão, mas também com outras fontes de tensão como refere Nóvoa (1995). É o caso da intensificação do trabalho quotidiano na escola, das novas práticas de avaliação dos professores, das solicitações decorrentes das constantes reformas do ensino, da mudança no modo de relacionamento com os pais e as comunidades e nos novos enquadramentos a nível da formação contínua.

Todos estes elementos concorrem para uma identidade profissional em mudança, a qual age em plena simbiose com a identidade pessoal. Não é possível separar uma da outra, principalmente na profissão de professor, a qual é fortemente impregnada de valores e de ideias e em que o empenhamento e as relações humanas pautam por completo as acções.

Como refere Jennifer Nias (in Nóvoa, 1995) o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. A identidade profissional não é um dado adquirido, estanque, é mais um acompanhamento dinâmico e sinérgico, na evolução pessoal da pessoa do professor. Devido ao seu cariz construtivo, pode-se falar não em identidade pessoal e profissional, mas sim em processos identitários, os quais se vão construindo e reconstruindo, por meio de assimilações e mudanças.

Erik Erikson (1959, 1963, 1968, 1980) foi um dos primeiros autores a estudar o desenvolvimento da identidade ao longo do ciclo de vida. Na opinião de diversos autores a teoria de Erikson constitui a mais importante

perspectiva do desenvolvimento da identidade do adulto, tendo tido uma influência decisiva em diversas outras teorias que abordam este período do desenvolvimento. O desenvolvimento, para Erikson, resulta da intensa interacção entre instintos e exigências sociais. À medida que o sujeito se desenvolve a sociedade vai colocando novas – e cada vez mais complexas – exigências, às quais se deve adaptar. Cada nova exigência provoca uma crise que o sujeito terá que resolver. Na teoria de Erikson, a ideia central é a gradual emergência do sentido da identidade e, para que consiga desenvolver a sua identidade total, o sujeito deve resolver com sucesso algumas crises ou dilemas que lhe vão sendo impostas socialmente. E toda esta caminhada não é feita apenas nos primeiros anos de vida, mas ao longo de toda a vida do indivíduo. Segundo Schultz (2002, pp. 212, 213), é muito importante a idade adulta por ser “a fase de maturidade na qual precisamos estar activamente envolvidos no ensino e na orientação da próxima geração. Erikson acreditava que todas as instituições nos dão chance por expressar preocupação com as próximas gerações. Portanto qualquer que seja a organização ou a actividade em que estejamos envolvidos, geralmente encontramos uma forma de nos tornarmos mentores, professores ou guias dos mais jovens para a melhoria da sociedade como um todo”. Erikson achava que esta fase era muito importante, pois quando as pessoas de meia-idade não conseguem ou não procuram uma vazão para a preocupação com as próximas gerações, elas podem ser consideradas “estagnadas, cheias de tédio e empobrecimento interpessoal”, pois afirma que “o cuidar é a força básica que surge da preocupação com as próximas gerações na fase adulta”; Ericson definiu-o como uma preocupação ampla pelos outros e dizia que ele “se manifestava na necessidade de cuidar, não só para ajudar os outros, mas também para formar a própria identidade.” (Schultz, 2002, pp. 212, 213).

Erikson foi posteriormente criticado por defender uma posição face às

instituições em geral e à família em particular demasiado ingénuas ou ambíguas e por não ter em consideração que a realidade social pode ser psicológica e/ou fisicamente repressiva, alienadora e/ou constrangedora. De acordo com esta última ideia, se tivermos em consideração tais características da sociedade, a resposta válida e saudável deveria ser vergonha mais do que autonomia, culpa mais do que iniciativa, difusão do eu mais do que identidade.

Loevinger (1966, 1985), na sua teoria de desenvolvimento do eu, apresenta dez estádios, ao longo dos quais o “eu” e o sentimento de identidade se vão desenvolvendo, graças a complexas interações entre os impulsos, o carácter, as relações interpessoais e a cognição. Cada um destes estádios descreve a forma pela qual o sujeito organiza a diversidade das experiências e sentimentos que vai experienciando. Na teoria dos estádios de Erikson, os sujeitos vão passando de um estádio para outro com as diversas exigências dos instintos e das demandas sociais e culturais. No entanto, em contextos educativos as conceptualizações em termos de estádios podem ser utilizadas de diversas maneiras dada a variedade dos seus significados e características, é de especial importância que os educadores compreendam as implicações dos modelos específicos por que resolveram optar. No caso da formação de professores, Erikson (1978) considera que esta perspectiva se aplica com particular adequação por recusar um conjunto de capacidades, resultando a reestruturação da experiência adquirida na formação inicial, no assumir de um novo conjunto de regras ou de princípios, que vão possibilitar o processamento da informação criada no decurso desse período.

O desenvolvimento do ego constitui uma das áreas de investigação mais importantes dentro da psicologia do desenvolvimento donde se destaca a perspectiva de Loevinger (1966, 1978, 1982) sobre o desenvolvimento do ego. Esta abordagem incide sobre o modo como compreendemos o nosso

próprio “self” e a nossa relação com os outros.

Na teoria de Loevinger (1985) os estádios sucedem-se de um modo interactivo, isto é, cada estágio tem as suas raízes nos estádios precedentes e o sujeito só passa para os estádios seguintes depois de ter completamente desenvolvido o estágio em que se encontra. Os quatro últimos estádios apresentados por este autor – o estágio da consciência, o estágio individualista, o estágio autónomo e o estágio de integração – representam os estádios do desenvolvimento do “eu” mais avançados, e apenas se encontram na vida adulta. No estágio da consciência, desenvolvem-se os principais elementos da consciência do adulto, a saber: a emergência de um conjunto de regras, de objectivos e de ideias, criados e avaliados pelo sujeito; e o desenvolvimento da capacidade de auto-crítica e de sentido de responsabilidade. Neste caso o sujeito consciente aspira à realização pessoal, possui uma vida interior rica e tem uma compreensão mais profunda do outro o que torna possível as relações interpessoais. O estágio de autonomia é marcado pela capacidade de compreensão do sujeito e de aceitação do conflito interno (entre direitos e deveres). O sujeito autónomo transcende parcialmente as polaridades do estágio de consciência, e encara a realidade enquanto complexa e multifacetada. Este sujeito autónomo reconhece as limitações da autonomia e compreende que a interdependência emocional é um componente fundamental da vida. Ser autónomo não significa ser indiferente aos outros, mas respeitar a individualidade dos outros, aceitando-os como são, com as suas qualidades e defeitos. O estágio mais elevado do desenvolvimento do “eu” é o estágio da integridade, sendo raros os sujeitos que o alcançam. Este é o estágio da conciliação do sentido da identidade. De acordo com Loevinger, as características distintivas deste estágio são muito semelhantes às do sujeito auto-realizado de Maslow (1968), no sentido de uma maior percepção vivida do mundo externo; capacidade de responsabilidade, maior

integração, autonomia e sentido de identidade. (Marchand, 2001).

Segundo Erikson (1963, p.241), “a identidade do ego é mais que a soma das identificações da infância. É a experiência acumulada da capacidade do ego para integrar todas as identificações com as vicissitudes da libido, com as aptidões fundadas nos dotes naturais e com as oportunidades oferecidas nas funções sociais. O sentimento de identidade do ego, então, é a segurança acumulada de que a coerência e a continuidade interiores, elaboradas no passado, equivalem à coerência e à continuidade do próprio significado para as demais, tal como se evidencia no processo tangível de uma *carreira*”. Este autor entende que o sujeito desde a infância se confronta com a necessidade de revelar a identidade do ego e a sua própria autonomia vai-se construindo até ao momento do “encontro decisivo com o ambiente, um ambiente que, por sua vez, se sente chamado a transmitir suas ideias e conceitos particulares de autonomia e coerção em formas que contribuem decisivamente para o carácter e a saúde de sua personalidade em sua cultura” (Erikson, 1963, p.250).

Assim, podemos afirmar que existe relação entre identidade pessoal e profissional, pois ambas são dinâmicas e interagem no tempo e nos espaços de acção e de construção, mesmo quando essa construção ainda está no plano da reflexão, no plano da preparação de intervenções no terreno da vida. Por outro lado, não existem estereótipos de identidade, categorias pré-estabelecidas, pois a identidade vai evoluindo ao longo do tempo e conforme as várias culturas onde se integram. O que é possível é a realização de uma focagem pontual, na mescla de atributos identitários que lhe são afins.

2.2.2 Identidade pessoal do professor

Nas teorias existencialistas que tentam encontrar um sentido para as experiências humanas é valorizada a dimensão pessoal na formação de professores, aborda-se o homem concreto, sujeito à morte, que procura, nas suas relações com o mundo, um sentido para a vida. “A despersonalização que se vive no momento actual, na vida política, social e económica, é agora contestada. É preciso, portanto, voltar para si mesmo, reencontrar o que lhe é verdadeiramente próprio, o centro da pessoa” (Heinemann, 1979, p.264).

O conceito de *self* foi estudado por vários autores (William James, 1890; Cooley, 1922; Mead, 1934; Sullivan, 1953) numa perspectiva social já que todos nós temos uma concepção do self por causa das nossas interações com os outros. Outros autores com o intuito de obter uma “radiografia” das características de uma pessoa particular desenvolveram a técnica “Quem sou eu?” (Kuhn & McPartland, 1954; Gordon, 1968; Neto, 1985, entre outros), apresentando através da sua teoria a distinção entre o self material, social e espiritual.

Posteriormente Gecas e Mortimer (1987, p.265) distingue vários tipos de identidade existentes numa mesma pessoa: identidade de papéis, identidade de carácter e identidade existencial. A identidade de papéis refere-se às características estruturais que são interiorizadas pelos indivíduos, enquanto membros de um certo grupo social, com o qual se encontram comprometidos. O indivíduo pode assumir vários papéis, por exemplo na família, terá o seu papel como pai, no emprego será professor; pode ainda pertencer a uma associação desportiva ou religiosa, ou até política, onde desempenhará papéis diferenciados; ou poderá pertencer a determinada categoria social, tal como: idade, sexo, raça,.. Serão pois as identidades de papéis que fixam os indivíduos às várias instituições sociais e às várias redes sociais existentes.

O chamado “carácter” do indivíduo ou identidade de carácter tem a ver com o grupo de identidades caracterizadas por termos atribucionais, ou seja, as qualidades que os indivíduos e os outros atribuem ao “*self*”, designadas como valores, crenças e principalmente, traços de carácter (inteligente, íntegro, digno, honesto, religioso,...). Segundo Gecas e Mortimer (1987, p.266) e, como muito bem sabemos, há uma ligação entre as identidades de papel e as identidades de carácter, por exemplo: um aluno estudioso e aplicado, um professor cumpridor e humano. Os mesmos autores (p. 267) ainda se referem à “identidade existencial para designarem o sentido de individualidade e continuidade da pessoa. É o chamado “*self*” biográfico já que o sentido de individualidade assenta no sentido de continuidade pessoal – “*self*” biográfico. “Mais do que as nossas identidades de papel e de carácter, que muitos podem também possuir, é o nosso eu “*self*” biográfico que nós reivindicamos como único. A identidade existencial não é, pois, estática, mas dinâmica e evolutiva dado que continua a mudar ao longo da vida da pessoa. Estas mudanças não são apenas fruto de novas experiências vividas pelo indivíduo, mas outrossim “resultado de uma reconstrução do passado, bem como da antecipação do futuro, do ponto de vista da perspectiva presente” Gecas e Mortimer (1987, p.267).

Neste enquadramento alguns autores (Baumeister, 1987; Hattie, 1992; citado por Neto, 1998) apresentam uma perspectiva de abordagem histórica da própria ideia de identidade (*self*), pois desde há séculos que diversos pensadores têm abordado a natureza do *self*. Platão considerou o *self* equivalente à alma e sentiu que era o lugar da sabedoria. Buda acreditou que cada um de nós cria o seu próprio sentido de identidade pessoal, mas esta autocompreensão é muitas vezes distorcida e incompleta. Descartes baseou o *self* na nossa capacidade em pensar, Hume considerou o *self* como equivalente com experiências de percepção, e Kant notava que o *self* não é tanto a nossa perspectiva de quem acreditamos que somos

como do que somos realmente.

Este conhecimento do *self* é muito importante pois o adulto apenas retém, como saber de referência, o que está ligado à sua identidade. Ele tem a necessidade de se conhecer, a níveis cada vez mais profundos, os seus atributos pessoais e profissionais. Isto é válido portanto também para os professores (como adultos que são), mesmo tendo a noção que essa aproximação é, por vezes, desfocada (é-o até para o próprio), para melhor se entenderem os contextos específicos em que este se move, pois a forma como se ensina está dependente do que somos como pessoas quando exercemos o ensino. É importante compreender melhor esta dinâmica, que subentende, no adulto, a integração das aprendizagens realizadas com a evolução pessoal que lhe corresponde, segundo Davis e Solar (1998). É, pois, necessário ter-se em conta esta relação estreita existente entre a pessoa (*self*) e o profissional já que, como sublinha Nóvoa (1995), estamos, de novo, face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar, somos nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, cruzam e desvendam a nossa maneira de ser e a nossa maneira de ensinar. É, para este autor, impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal.

O “*teaching self*” correspondente à zona do “*self*” envolvida nas tarefas educativas relacionadas com a função pessoal do professor (Ricord, 1986), em que a pessoa do professor é bastante abrangente, englobando experiências passadas, influências presentes, sentimentos, valores, crenças, atitudes, metas e objectivos referentes à situação educativa, podendo incluir também uma dimensão de auto-avaliação profissional, os quais, no seu conjunto, filtram a experiência da realidade, de modo a condicionar de uma ou de outra forma, os significados que dela podem ser extraídos. Todos estes factores influenciam o posicionamento individual do sujeito face aos factores educativos, envolvidos no desempenho da função do docente, assumindo um papel interactivo entre o sujeito e os contextos

socio-profissionais constituindo o núcleo central do desempenho do professor autónomo, enquanto alguém investido de um papel profissional muito concreto.

2.2.3. Identidade profissional do professor

A autonomia do professor está, como vimos, intimamente ligada à sua história pessoal, factor inseparável da construção da identidade própria de cada pessoa. Portanto e nesta perspectiva só se pode compreender a autonomia profissional do professor à luz da sua história pessoal, das vicissitudes da sua história profissional, da identidade profissional que nela surge e se afirma ao longo da sua trajectória de vida.

Simões (1995) refere que a profissão de professor configura um aspecto da identidade de um grupo de indivíduos que exercem um papel social que, apesar de assumir uma certa diversidade conforme as circunstâncias, possui aspectos comuns. O percurso através do qual o indivíduo se torna professor desenrola-se no decurso da carreira, implicando a utilização de técnicas e procedimentos provenientes de conhecimentos teóricos e de investigação que vão determinar a identidade profissional.

Este processo pressupõe autonomia do professor, pois Habermas (1992), citado por Sanches (1995) sublinha que a autonomia está intimamente ligada à identidade, autenticidade e responsabilidade. É, pois, na autonomia e a partir dela que se constrói a identidade profissional dos professores, integrando-se num processo mais global de ser pessoa e de se tornar professor, sendo este um processo de crescimento, no qual a competência profissional desempenha um papel crucial, embora estas duas dimensões se complementem e influenciem mutuamente.

A forma como mudam as perspectivas do professor, nos vários

estádios da sua vida, influenciam, portanto, decisivamente o seu trabalho profissional. Do mesmo modo, há incidentes críticos nas vidas dos professores e, em especial, no seu trabalho, que em muito podem afectar as suas percepções e práticas profissionais. Quanto mais investirmos no nosso “eu”, no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, tanto mais colheremos a nossa prática. Assim, verificamos que ambos estão relacionados: o eu pessoal é resultado de várias componentes (mental/cognitiva, social/emocional, física e espiritual) que se integram num todo que é reflectido na performance profissional, a qual, por sua vez, espelha a amálgama de meandros da realidade da profissão docente, com todas as suas complexidades e subtilezas. A qualidade, a amplitude e a flexibilidade do trabalho do professor na sala de aula está directamente ligada ao seu crescimento profissional, à forma como o professor se desenvolve enquanto pessoa e profissional.

2.3. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neste subcapítulo, começamos por definir o que se entende por desenvolvimento profissional de forma a que se possa entender que o crescimento profissional do professor é gradual e se adquire à medida que este ganha confiança no exercício das suas funções, inserido na escola e no espaço envolvente da sala de aula, aprendendo novas perspectivas, aumentando os seus conhecimentos, descobrindo novos métodos e empreendendo novos papéis. Para isso é necessária a reflexão crítica. Mas este desenvolvimento é gradual e passa por várias fases até atingir a maturidade, já que é fundamental que o professor aprenda a exercer as suas funções com ética profissional até atingir um grau de maturidade ao nível das relações interpessoais que lhe dê capacidades de comunicação,

diálogo e negociação. Só assim, será possível ser um profissional autónomo e exercer a sua autoridade na escola e no interior da sala de aula, quando surgem problemas de violência e indisciplina.

Wilson (1993, p.728) entende que “o desenvolvimento do professor, a sua própria autoridade começa com a construção do seu próprio poder. A autoridade é considerada como um traço psicológico que deve influenciar o ser humano ganhando *status* como professor, aumentando o seu conhecimento e/ou efectivamente participando na tomada de decisão. A autoridade do professor pertence a uma individual percepção pessoal, um poder interior, e ele ou ela expressam essa sua autonomia através das interacções com os outros”. Por este motivo é necessário que o professor atinja uma certa maturidade e desenvolvimento profissional para conseguir exercer autoridade junto dos alunos de forma a transmitir-lhes esse “poder interior” capaz de os convencer da sua genuína autoridade.

Wilson (1993, p.728) continua explicando que “o desenvolvimento da autoridade individual dos professores é autónoma, desde que eles acreditem que a melhor espécie de autoridade vem de dentro de si próprios e aceitem os seus pensamentos e sentimentos como sendo dignos. Eles são autónomos para expressarem os seus pensamentos e sentimentos aos outros, e são autónomos para assumirem riscos, prestando serviço aos outros, estando abertos para aprenderem com os outros numa atitude de participação aberta e relacionando-se de forma não manipulativa”.

Todo este processo é complexo e, portanto, o desenvolvimento profissional tem que passar pela reflexão crítica, pela assunção de uma ética profissional e por relações interpessoais capazes de responder aos dilemas, conflitos, indisciplina na escola e na sala de aula.

2.3.1. Conceito e formação

Existem vários estudos sobre o desenvolvimento profissional, nomeadamente sobre o conceito *autonomia profissional dos professores*, o qual tem sido discutido no meio científico (Erault, 1977; McEwen, 1985; Sockett, 1989; Bredeson, 1989; Smitt e Scott, 1990; Keedy, 1990; Dean, 1991; Farrugia, 1992; Gordon, 1993; Chen e Addi, 1995; Sanches, 1995) e, embora frequentemente referenciado na bibliografia, assume ainda uma certa novidade.

Erault (1977, p.10) define **desenvolvimento profissional** como “o processo natural de crescimento profissional no qual, gradualmente, se adquire confiança, se ganha novas perspectivas, se aumenta os conhecimentos, se descobre novos métodos e se empreende e desempenha novos papéis”. Marcelo (1992, p.55) acrescenta que “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança”. Estas formas de definir o conceito de desenvolvimento profissional complementam-se e apresentam o professor como responsável pela sua formação e pelo seu desenvolvimento, considerando esse desenvolvimento como um processo que atravessa todo o percurso da sua carreira. O desenvolvimento profissional pode ser entendido como algo que torna possível a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvem novas capacidades que lhes permitam melhorar as aprendizagens dos alunos, desenvolvendo aptidões e competências no saber como ensinar turmas difíceis, com problemas de indisciplina e outros, tornando-o capaz de dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (Hargreaves e Fullan, 1992).

Desde os anos 80, um grupo muito diversificado e considerado eclético de autores (Clayton & Birren, 1980; Baltes & Smith, 1990; Holliday & Chandler, 1986; Kramer, 1990; Sternberg, 1990, entre outros) tem vindo a identificar as competências que os adultos devem possuir para resolverem, adequadamente, tarefas complexas. Referem-se a uma *sabedoria* e atribuem-na a sujeitos que se destacam por gerir, particularmente bem, situações delicadas e até consideradas deficientemente estruturadas. Estes estudos articulam-se com os que se relacionam com o desenvolvimento do adulto (Basseches, 1984, Baltes, 1987; Commons e outros, 1984, Kramer, 1983; Riegel, 1973, entre outros), nos quais é postulado que as estruturas cognitivas continuam a desenvolver-se além da adolescência.

O desenvolvimento profissional acontece nos adultos, a partir de vários factores sendo considerado com importância significativa a reflexão crítica que surgirá numa fase adiantada do percurso de qualquer profissional e que revela maturidade, capacidade crítica e profissional para pensar sobre a profissão, seus dilemas, suas vicissitudes e formas de responder aos problemas que se apresentam. Como indica Schon (1992), a reflexão é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar situações sempre novas e diferentes tomando decisões apropriadas nas situações de indefinição que as caracterizam.

A reflexão é, pois, outro conceito que actualmente é considerado, como elemento estruturador e capaz de mostrar o grau de desenvolvimento profissional e de maior maturidade alcançada pelo professor ao longo da sua carreira. Segundo Muscella (1992), a prática reflexiva permite que os professores comecem a partir do seu conhecimento actual e da sua experiência, para que a partir daí, seja possível, a ocorrência de mudanças integradas no contexto onde está inserido e a exercer a sua acção concreta. Alarcão (2000) pensa que educar para a autonomia implica um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio

professor. Assim, dirige-se aos professores solicitando-lhes que descubram o sentido da sua profissão e que se descubram a si mesmos, como professores, para ajudarem os seus alunos a se descobrirem a si próprios, como alunos.

Giroux (1983) realça a importância do que significa pensar os professores como práticos reflexivos, pois estes podem ser vistos, não somente como agentes profissionalmente equipados para realizar eficazmente quaisquer objectivos que lhe sejam postos, mas antes, devem ser perspectivados como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao desenvolvimento das capacidades críticas dos jovens. Nós vemos o ensino reflexivo, crítico, como democrático, participativo, e interactivo, com a existência de pequenos grupos de discussão, círculos de diálogo e currículos negociados (Brookfield, 1995). Na mesma linha deste autor, surge Zeichner (1993), que fala sobre a importância da reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. São vários os investigadores que chamam, também, a atenção para a importância do desenvolvimento de culturas colaborativas entre profissionais (Hargreaves, 1998; Nóvoa, 1991; Wideen, 1992; Zeichner, 1993).

Não podemos, nem devemos, considerar os professores isolados e a título individual; devemos evoluir, no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional. É necessário, portanto, passarmos de uma formação por catálogo a uma reflexão na prática e sobre a prática. Devemos evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica pois segundo Nóvoa (1991), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, onde esta formação se assume como um processo interactivo e dinâmico e onde o diálogo entre

profissionais do ensino tomam um papel essencial na consolidação dos saberes emergentes da prática profissional.

A este respeito Schutz (1962), discípulo de Dewey, escreveu, que o que considera ser “a realidade social” (constituída por objectos e ocorrências dentro do mundo social experienciados pelo pensamento do senso comum de sujeitos vivendo as suas vidas quotidianas com outros sujeitos humanos) é o facto de se encontrarem ligados por uma multiplicidade de relações de interacção. Esta relação de interacção é essencial ao ser humano sobretudo ao nível do seu crescimento e desenvolvimento profissional. Schutz (1970) lembra, ainda, que o mundo é intersubjectivo, comum a todos, dado ou acessível a todos, o que implica intercomunicação e linguagem. Só pela e na comunicação podemos entender a cena social; só reconhecendo que a realidade das escolas e das salas de aula é aquilo que as pessoas (professores, alunos, supervisores e administradores) experimentam quando vivem e falam uns com os outros. Só a partir daí podemos começar uma investigação relevante (Greene,1999).

Piaget (1970) ajuda-nos a compreender que tanto a estrutura do espírito como o conhecimento que construímos do mundo são parte de um sistema aberto. Conhecimento e espírito não podem ser separados porque um afecta o outro. Ambos se desenvolvem a partir de uma interacção dialéctica entre o sujeito e o mundo à sua volta (onde está incluído o mundo social). Nesta perspectiva, para os construtivistas, a aprendizagem é desenvolvimento. Este desenvolvimento do sujeito é construído por si, mas com a ajuda interpessoal dos que com ele comunicam em sociedade, como acontece com a ideia de democracia. Vemos, assim, a importância das relações interpessoais. Em *Democracy and Education*, Dewey (1922) defende que uma democracia é mais do que uma forma de governo, ela é primariamente um modo de vida associada, de experiência conjuntamente comunicada. Esta experiência “conjuntamente comunicada” toma sentido

nas situações em sala de aula, onde não se pode falar de culturas fechadas, surgindo aí os desafios à tradução e à interpretação. Na relação e na comunicação tem-se encontrado algumas respostas, as soluções necessárias e importantes, como veremos mais à frente.

Este pedagogo defendeu não só a concepção da escola, como uma instituição democrática, como um modelo de estabelecimento de ensino como comunidade de vida em “miniatura” que reflectindo o funcionamento global da sociedade, prepare o indivíduo para a vida social. A escola como modelo e projecção da sociedade ideal ou seja da sociedade democrática.

Dewey (1910) defendeu também a “doutrina do interesse” ou seja o ensino deve fundir-se e centrar-se em interesses reais e as metodologias utilizadas devem ser activas orientadas para a autonomia dos indivíduos (self-direction), participativas (self-government) tendo em vista uma pedagogia do projecto pedagógico e comunitário. A este propósito, Chené (1983) refere que quando nos interessamos pela autonomia na aprendizagem, somos levados a centrar-nos na actividade individual e a esquecer que o saber e a competência são produtos sociais. Isto significa que autonomia não é sinónimo de isolamento ou individualismo mas sim de **comprometimento comunitário responsável**. No ensino e nas escolas, por vezes ainda existe a ideia de que autonomia é sinónimo de individualismo e isolamento, pois alguns professores preferem trabalhar sozinhos e sem quererem aceitar a partilha e o diálogo como sendo uma forma considerada pedagogicamente facilitadora da actividade docente. Mas Hans Gadamer (1984) afirma, a este propósito, que é necessário haver compreensão, (já que esses professores não têm essa atitude com intenção de prejudicar ninguém) que é necessário ser elaborado um projecto prévio, o qual tem que ir sendo constantemente revisto na base do que se vai apurando conforme se avança na descoberta e “penetração do sentido”. E isto só pode acontecer quando existe um comprometimento participativo e

responsável pelos vários profissionais. Para que se comece a trabalhar nessa “penetração de sentido” é necessário haver comunicação, diálogo acerca das várias experiências e entre os vários professores que leccionam essas mesmas turmas, ou esses mesmos anos de escolaridade. É um trabalho por vezes árduo e penoso que exige tempo, reflexão e esforço, mas só desta forma é possível atingir um grau mais elevado de autonomia. Já que, como refere Sanches (1995, pg.51), é “na medida em que o professor exercita a sua capacidade de reflexão ao nível da competência, que poderá atingir graus cada vez mais elevados de autonomia”. O desenvolvimento profissional do professor passará, assim, primeiro por uma autonomia básica e à medida que o professor evoluiu poderá mesmo atingir uma autonomia plena.

2.3.2. O desenvolvimento profissional do professor

No ensaio sobre a necessidade de uma filosofia da educação, Dewey (1934) afirmava que a educação era, também, um processo de desenvolvimento em que o resultado que se obtém é menos importante do que a disponibilidade criada durante o percurso para que a pessoa possa continuar a evoluir ao longo da vida.

O desenvolvimento profissional da pessoa e neste caso do professor torna-se essencialmente um problema de criação de experiências que partam do ponto em que se encontra cada indivíduo e lhe proporcionem a possibilidade de aceder aos estádios seguintes de desenvolvimento através de uma interacção adequada, uma vez que se presume que estes, progressivamente mais complexos, correspondem a formas mais ajustadas de relacionamento, de resolução de problemas e de pensamento,

enquadrando-se no propósito que Dewey atribui à evolução pessoal de cada indivíduo enquanto algo que se destina a melhorar a vida dos seres humanos em geral.

Contudo, os conceitos têm de ser construídos individualmente por um sujeito, embora os professores tenham a tarefa de orientar / facilitar esse processo construtivo. Se se partir do pressuposto de que o sujeito, de uma forma geral, tenta que a sua experiência faça sentido, será normalmente possível obter uma ideia de como ele pensa.

Enquanto vai organizando e sistematizando a experiência, o sujeito cria, não só objectos a que é atribuída existência independente, mas também *outros* a quem o sujeito atribui estatutos e capacidades concebíveis, dada a sua própria experiência (já que este se encontra inserido numa sociedade).

Schön (1992) sublinha esta ideia afirmando que “a prática profissional desenvolvida sob uma perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre. Este é um contexto que representa também diferentes interesses e valores. Os professores não estão a margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, encontram-se precisamente no meio das contradições presentes na sociedade. Por isso mesmo, não podem, de modo algum, nas suas reflexões e acções, deixar de levar em consideração tal contexto como condicionante de sua própria prática. Sob este ponto de vista, a deliberação prática e o juízo profissional autónomo se realizam no contexto dos elementos que intervém na reflexão, e ela participa do conflito ideológico ou na contradição de interesses que se desenvolve publicamente” (Schön, 1992, p. 30).

Sabemos que o conhecimento, quando está envolvido com os conceitos, teorias, crenças e outras estruturas abstractas que o sujeito individual descobriu serem viáveis, ganha um grau de viabilidade, pois

podem ser efectuadas previsões bem sucedidas, atribuindo o uso deste conhecimento na prática a outros. É de sublinhar, pois, a importância do outro no processo do conhecimento.

O sujeito tem, assim, necessidade de construir *outros* (Glaserfeld, 1994) e de manter estes modelos dos outros tão viáveis quanto possível, porque só outros viáveis podem conferir o mais elevado nível de apoio à realidade experimental do sujeito. Como vemos é importante o sujeito chegar à consciência da viabilidade do outro. A preocupação com os outros deve basear-se na necessidade que o sujeito individual tem de outras pessoas para estabelecer uma *viabilidade* intersubjectiva de formas de agir e pensar. Os outros têm de ser considerados insubstituíveis na construção de uma realidade experimental mais sólida.

Esta consciência é um processo que só é possível ser desenvolvida através do diálogo e da partilha, porque o diálogo, no seio de uma comunidade, engendra um pensamento posterior, mais amadurecido e mais consciente. Para o professor esta comunidade não pode estar apenas em círculo fechado com outros professores mas também deve ser desenvolvida no espaço da sala de aula com os seus alunos. Há que considerar, com Fosnot (1989), a sala de aula como uma comunidade de debate em actividade, reflexão, e conversação. É na relação com os alunos, no diálogo e nesta interacção que o professor desenvolve graus de satisfação e desenvolvimento profissional a partir da eficácia na promoção dos alunos e à medida que adquire competências para gerir correctamente o espaço da sala de aula e a relação com os alunos. Vimos através dos resultados apresentados no Capítulo 4 que, também neste estudo, os professores apresentam um grau de satisfação profissional elevado. Num outro estudo realizado por Braga da Cruz e outros (1988), apurou-se que 89% dos professores apresentam a docência como a maior fonte de auto-realização e satisfação profissional. Também Bandura (1977) sobre a eficácia do “*self*”

refere a importância dos sentimentos resultantes da convicção que cada pessoa é susceptível de construir, a seu próprio respeito. A partir dessa sua construção mental é capaz de actuar de modo a obter resultados positivos em relação ao que se propôs realizar. Embora muito de passagem, adiantamos, já aqui, a importância que os professores seleccionados na amostra deste estudo revelam ter ao nível da **satisfação profissional** e os resultados que isso tem na realização dos seus objectivos profissionais: **promoção dos alunos e produtividade.**

A eficácia profissional pode, por outro lado, ser desajustada em relação às potencialidades reais do sujeito, pois o sujeito pode estar convencido que conseguirá aquilo que, não poderá de facto realizar, e inversamente. Isto é importante porque tal como sucede em relação à auto-percepção da competência, as expectativas negativas sobre a eficácia de cada um podem provocar dificuldades na concretização das actuações que, conduzem aos resultados pretendidos, desencorajando o professor com facilidade, ao mínimo obstáculo. Isto é possível acontecer em relação à **gestão da indisciplina**, que pode provocar insegurança e dificuldades na concretização dos objectivos profissionais do professor. Bandura (1977) refere, a este respeito, que o contributo desta perspectiva pode ser entendido, não só, no que diz respeito ao estabelecimento de uma previsão sobre se um determinado indivíduo será ou não eficaz profissionalmente, mas também, poderá ser utilizado como instrumento de reflexão sobre a própria realização profissional e eficácia do “*teaching self*” sendo, neste caso, um factor incentivador dessa mesma eficácia. Nestes casos o professor, a partir da reflexão crítica, pode analisar as situações prevendo uma forma de solucionar, com êxito, essas mesmas situações.

2.3.3. O desenvolvimento profissional do professor como crítico reflexivo

A autonomia só é possível surgir a partir do desenvolvimento profissional dos professores e, passa por uma evolução de carácter genético, segundo estudos psicológicos, no sentido do crescimento da pessoa, como ser agente dotado de competências próprias, para agir autonomamente. Estudos de Bandura (1986), e Harworth (1986) explicam que a autonomia integra competências para agir e autocontrolo e, por seu lado, o autocontrolo obriga ao exercício da **reflexão crítica**. Esta última é, como anteriormente referimos, também considerada uma dimensão que aprofunda o sentido da palavra autonomia e até a sua própria conotação.

No entanto, a autonomia não contempla apenas aspectos pessoais e singulares pois, ela implica a relação com os outros e, portanto, o contexto social. É nesta relação estreita entre o pessoal e o social das relações internas e externas que se gera o ser **autónomo e competente**. Segundo Sanches (1995, pg.50), “o sentido de competência resulta de um processo de maturação que só se atinge quando se é capaz de exercer a reflexão crítica e de adoptar um posicionamento avaliativo em relação aos próprios desejos e acções”.

A reflexão crítica, por sua vez, não nasce com as pessoas, não é um traço da personalidade do indivíduo mas é uma capacidade que se desenvolve e passa por sucessivos estádios à medida que o indivíduo evolui e se torna mais autónomo. Para se alcançar os estádios mais evoluídos é fundamental chegar-se ao desenvolvimento das relações interpessoais. Estas competências adquirem-se através do diálogo e da partilha na escola (entre os vários profissionais de educação) e na sala de aula (entre professores e alunos).

Não podemos, portanto, incidir só sobre as relações desenvolvidas na

sala de aula, já que, qualquer grupo, é o local privilegiado para se pôr em prática o diálogo e a partilha, pois eles são a matriz da ciência e do desenvolvimento pessoal, porque é aquilo a que habitualmente se chama o campo da confrontação da palavra. Ao dizer ao outro o que penso, o outro obriga-me a descobrir quem eu sou realmente. Ele leva-me a aperfeiçoar, corrigir, desenvolver e enriquecer o meu pensamento, permitindo-me fazê-lo destacar da sua palavra, sucessivamente interrogativa, crítica, sugestiva. O grupo é, assim, o vector e trampolim do advento da ciência e de si mesmo. É revelador, a este respeito, que a Universidade de Harvard privilegie o método de ensino pelo diálogo e até pela discussão (Christensen, Garvin e Sweet, 1994). Segundo estes autores a partilha e as trocas de informação, a partir do que cada um descobre, enriquece a reflexão e aprofunda a contribuição pessoal, por isso, o grupo de aprendizagem, através das críticas, interrogações e confrontação das suas ideias diferentes, transforma-se numa equipa de aprendizagem e de pesquisa na construção “comum de sentidos”, como espaço de liberdade para o pensamento. É este acto de germinação colegial que faz crescer a ciência, que implicará o acto colegial de desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos seus participantes e intervenientes neste processo, considerado social, por vários autores.

Taylor (1977), citado por Green refere, sobre este assunto, que existe uma realidade social intersubjectiva (como por exemplo a realidade de uma sala de aula) que se define em termos de sentido e que são constitutivos da realidade social. Ele ao referir-se aos “sentidos comuns” quer dizer que o facto de serem partilhados deriva de uma acção colectiva, no entanto, a partilha é uma coisa que cada um faz por si, mesmo quando nos influenciamos uns com os outros, pois, os sentidos não são simplesmente partilhados; eles tornam-se parte de um mundo de referência comum.

Diz-nos também Taylor (1977) que “os sentidos comuns” são a base

da comunidade. O sentido intersubjectivo dá às pessoas uma linguagem comum para falar da realidade social e uma compreensão comum de certas normas; só com “sentidos comuns” é que o mundo comum de referência contém acções, celebrações e sentimentos comuns com significado. Há objectos no mundo que todos estimamos indistintamente e, isto só é possível, porque comunicamos e partilhamos uns com os outros. É esta comunicação que faz a comunidade, onde todos somos chamados a intervir através do diálogo.

À medida que os indivíduos adquirem o conhecimento devem também ser habilitados a pensar e a raciocinar. É mundialmente reconhecido que as atitudes e a motivação desempenham um papel importante no pensar.

A reflexão é a força motriz da aprendizagem e, portanto, do conhecimento. Enquanto construtores de sentido, os seres humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional. Dar oportunidade a um período de reflexão através da escrita, da representação e/ou da discussão das conexões entre as experiências pode favorecer o pensamento reflexivo.

Habermas (1990) considera o homem como um ser comunicativo que, no diálogo, se realiza a si próprio e à sociedade, uma vez que a comunicação humana é também um princípio da acção capaz de marcar a acção social e, em caso de necessidade, de a transformar, reivindicando, para o sujeito, o papel de sujeito em diálogo. A partir daqui alguns autores julgam que estão lançadas as bases para se admitir que a educação é um instrumento de transmissão desde que os sujeitos intervenham comunicativamente, que a escola é o espaço público de criação cultural, que a aprendizagem é um processo de interacção comunicativa; que o professor é um promotor do diálogo, do discurso. Aproximam-se de Habermas dando ênfase ao diálogo, autores como Paulo Freire (1996), Henry Giroux (1992), Apple Bernstein (1990) e o psicólogo Vigotsky (1986).

Paulo Freire (1996) aposta na participação comunitária como sendo um dos elementos essenciais para o desenvolvimento das práticas educativas críticas nas quais o sujeito da aprendizagem participa activamente em todo o processo. Concedendo grande importância ao diálogo, considera que o objectivo da educação é a libertação dos constrangimentos impostos pela cultura dominante que tende a colonizar a vida das pessoas, isto é, *o objectivo da educação é construir pessoas livres e autónomas capazes de avaliar e de transformar a realidade social através da reflexão, do diálogo e da comunicação entre todos os participantes.*

Henry Giroux (1983) considera que alguns pensadores críticos (Marcuse, 1991; Adorno, 1995) não conseguiram oferecer uma alternativa credível à pedagogia conservadora. O pensamento educativo moderno coloca a tónica na ideia da autonomia e da auto-regulação. A ideia não é certamente nova, mas ela adquire o valor de resposta para a crise contemporânea das ideologias, que deixa o homem sem ponto de apoio individual e colectivo, pois o ser autónomo é o adulto e portanto o verdadeiro sujeito da educação é o adulto. Mas será que esta afirmação explica tudo?

Quando se defende a ideia do professor como adulto e como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão. Não se está propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderiam estar ao serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

A escola representa aspirações e valores que nem sempre têm resultados claramente compatíveis. Precisamos entender de que maneira os

docentes podem manejar estes processos de interacção entre seus interesses e valores e os conflitos que a escola representa, com o objectivo de entender melhor que possibilidades de reflexão crítica podem gerar-se na pertença a instituição educativa. A conclusão que poderíamos tirar é que os professores ao defender uma posição mais vantajosa acabam reduzindo as suas preocupações e as suas perspectivas de análise aos problemas e às situações internas ao espaço da sala de aula. Não se pode pretender que a situação mude apelando a uma simples transformação destas condições, como se um exercício de vontade pessoal por parte dos docentes fosse capaz de uma mudança; ou ainda, que a transformação possa realizar-se só por um desejo de deixar de ser individualista, isolado e conservador.

Se muitos professores tendem a limitar o seu mundo de acção e de reflexão à sala de aula é necessário transcender esses limites. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar a prática docente e suas circunstâncias, tanto no papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe que cada professor analise e reflecta, não apenas no espaço limitado da sala de aula, mas que aprenda a reflectir também o sentido político, cultural e económico que compete à escola. Assim o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica também um saber-fazer (Santos, 1998). Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas em particular e do ensino em geral (Contreras, 1997, p. 86). Por outro lado, a definição do professor como intelectual transformador permite expressar a sua tarefa em termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho, como uma linguagem de possibilidade que se abra à

construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando cidadãos críticos, activos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (Contreras, 1997, p.97).

Reflectir criticamente significa, pois, colocar-se no contexto de uma acção, na história da situação, participar em uma actividade social e tomar parte nos problemas concretos que surgem. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto da nossa relação como actores na práticas institucionalizadas da educação, como na relação entre o nosso pensamento e a nossa acção educativa. A reflexão crítica induz a ser concebida como uma actividade que reclama a organização das pessoas envolvidas e se dirige à elaboração de processos sistemáticos de crítica que possam permitir a reformulação da sua teoria, da sua prática social e das condições de trabalho.

Um processo de reflexão crítica permitirá aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante a sua própria transformação como intelectuais críticos, isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos na actuações docentes e nas instituições, e uma acção transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições (Contreras, 1997). Isto passa também por um maior empenho dos profissionais do ensino na construção do currículo nas escolas, não deixando essa tarefa para os professores mais jovens, já que nos estudo que apresentamos professores com menos idade, menos tempo de serviço, graduados em escalões mais baixos parecem apresentar maior grau de autonomia na dimensão do desenvolvimento curricular talvez por se encontrarem mais receptivos às mudanças e à elaboração de novos currículos, o que parece ser referido nos dados bibliográficos disponíveis (Jonhston, 1992; Mulcahy, 1994 e Raelin, 1989).

É necessário, pois, nessas escolas que seguem modelos de gestão burocráticos, pouco incentivadores de uma verdadeira autonomia, seja implementada uma maior reflexão crítica que apele a uma crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência dos problemas de suas origens e de seus efeitos.

Habermas (1990) defende a autoreflexão como a possibilidade de trazer à consciência os determinantes de uma forma concreta de estar estruturada a realidade social. O que sugere o modelo do professorado como intelectual crítico é que tanto a compreensão dos factores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afectam o nosso pensamento e a nossa acção não são processos espontâneos que se produzem naturalmente. O intelectual crítico está preocupado com a captação e potenciação dos aspectos relacionados com a sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de acção educativa valiosa (Contreras, 1997). A aspiração à autonomia e emancipação não pode ser interpretada como a conquista de um direito do indivíduo e do profissional, mas como construção das conexões entre a realização da prática profissional e um contexto social mais amplo, o que implica uma verdadeira ética profissional e uma procura de soluções adequadas às situações críticas da indisciplina e violência nas escolas (entre outras) que se abordaram em subcapítulos seguintes.

2.3.3. O desenvolvimento profissional do professor e a ética profissional

Quando se fala de autonomia e desenvolvimento profissional dos professores deve ter-se presente que estes englobam uma condição de ética profissional, um valor pessoal e profissional a desenvolver, preservar,

incentivar e apreciar.

A ética profissional interroga-se largamente hoje, sobre a regra social da profissão, sua responsabilidade, sua função, sua atitude face aos riscos de certas práticas. Por isso sente-se necessidade de fazer referência à análise ética da situação precisa com realce em resultados práticos. Ela está de acordo com a importante relação com o contexto, a análise das consequências, a tomada de decisão, e portanto também com a complexa realidade vivida pelos professores nas escolas. As escolas e os professores têm procurado dar respostas a toda esta complexidade não apenas no interior da sala de aula, utilizando diversas teorias, nomeadamente construtivistas de Vygotsky (1988) e Bruner (1975,1977,1983) entre outros, mas em muitos outros domínios e competências inclusive de carácter organizacional.

Natércio Afonso (1999) refere que a organização escola é uma realidade socialmente construída, a partir da acção dos seus membros, definindo um contexto em contínua reconstrução, um espaço de confronto e de negociação (explícita ou latente) de conflito e de cooperação (formal ou informal), constitutivos de finalidades formais, de políticas internas e de relação com o exterior, de procedimentos padronizados, de afinidades, cumplicidades e antagonismos, em suma, de uma cultura organizacional específica.

Esta cultura organizacional tem vindo a ser formalizada com a criação de projectos educativos, já que na raiz de qualquer Projecto Educativo está uma intencionalidade ética que deve orientar a acção educadora e legitimar a política da escola esclarecendo e definindo as suas finalidades e funções.

Existe hoje, também, a necessidade de um outro aspecto ético, que contempla a formulação de princípios, de normas profissionais particulares ou de sistema de valores específicos que garantam a qualidade dos serviços prestados numa dimensão ética do profissionalismo, como refere João

Barroso (1999), já que é a busca de equilíbrio entre a intervenção do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores que constituirá um elemento essencial de um modo de regulação local da escola pública que não fique prisioneiro da dicotomia Estado-mercado. Para que tal possa ser posto em prática é necessário desenvolver um conjunto diversificado de medidas que permitam configurar a administração e organização do sistema educativo de acordo com vários princípios nomeadamente com a necessidade de os professores articularem, no exercício das suas funções, a dimensão técnica de especialistas responsáveis pela organização do seu próprio trabalho com a dimensão ética de agentes sociais vinculados a uma missão de serviço público.

Esta dimensão ética do profissionalismo do professor, cuja necessidade social de existir se prende com a regulação de todo o sistema educativo, deve proteger os interesses e os direitos públicos dos cidadãos na garantia de uma educação de qualidade e a demonstração de um desenvolvimento profissional. Tanto mais que, como explica Cordero (1986), o alcance da educação não é individual, mas social: cada novo indivíduo formado vai integrar-se no tecido social que ajuda a construir e a renovar, da sua boa formação ética dependerá, pois, a de toda a sociedade, porque toda a educação por ser teleológica, trás sempre consigo um compromisso ético pessoal (consigo próprio) e social (com os outros).

Warnock (1994) afirma a sua convicção de que a educação deve ser orientada para a incrementação da autonomia e liberdade das pessoas, entendendo isto como uma espécie de elevação a partir de uma dada situação sobre a qual, geralmente, se não reflecte. Tratar-se-ia de possibilitar o conhecimento da história e o desenvolvimento das instituições e da sociedade em que se vive, bem como dos instrumentos conceptuais utilizados, como meios de proporcionar essa elevação. E como a liberdade é um valor, então a educação é intrinsecamente valorativa.

Já Platão (1949), com a devida distância no tempo, nos falava da educação como libertação da ignorância por meio de uma dialéctica ascensional que é também um processo de crescimento intelectual, moral, humano, que conduz o homem da “caverna” à luz, onde o pedagogo tem apenas o papel de ajudar a encontrar essa luz, ele nada ensina a não ser o esforço da ascensão e a sua simbólica libertadora (Platão, *República*, 514 a 517).

Podemos, então, dizer que, em sentido mais amplo, ética designa um conjunto de preocupações teóricas concernentes à intencionalidade da vida humana e às razões pelas quais se age. Daí que no seu contexto se fale de princípios e de valores com um alcance geral e que estes princípios encontrem o seu fundamento no plano da racionalidade a partir da reflexão crítica. E quando já existe um certo desenvolvimento pessoal e profissional.

Mas para se entender melhor esta questão é necessário fazer a seguinte pergunta. Será que ética e moral podem ser sinónimos? No campo filosófico a distinção faz-se e justifica-se pelas diferentes áreas semânticas que os dois termos contém. Ética significa a teoria do certo e do errado na conduta e reporta-se aos valores que a ela presidem; moral tem que ver com a prática, isto é, com os comportamentos efectivos das pessoas em articulação com os valores.

Assim, segundo Kant (1929), a ética refere-se aos princípios do que deve ser em geral, - que o filósofo designou por imperativo categórico, aprioristicamente concebido – enquanto a moral remete para as máximas da acção, isto é, para o modo como cada indivíduo interpreta o dever geral em função da situação particular. Mais recentemente Paul Ricoeur (1990) mantendo esta distinção acrescenta um outro critério considerando os seguintes princípios: o do que é considerado bom e o do que se impõe como obrigatório; a ética reporta-se ao primeiro e a moral ao segundo. E ainda que não será difícil reconhecer na distinção entre o objectivo de uma vida

boa e a obediência às normas, a oposição entre duas heranças, a herança aristotélica (onde a ética se realiza pela sua perspectiva teleológica), e a herança kantiana (onde a moral é definida pelo carácter da obrigação à norma), logo numa perspectiva profissional e portanto deontológica.

Mosconi (1998) amplia toda esta teoria kantiana do imperativo categórico: *Age de tal forma que possas eleger a máxima da tua acção como lei universal*. Segundo a autora para examinar a validade das normas de uma acção será preciso discuti-las com os outros, será preciso envolvermo-nos numa discussão argumentativa até se chegar a um querer comum e universal. Habermas (1992) chama-lhe a ética da discussão ou do diálogo que tem a ver com o rompermos com a subjectividade da perspectiva de cada um e em alargarmos o ponto de vista moral numa atitude de diálogo, comunicação e partilha. A nova formulação de Habermas (1992) substitui o imperativo kantiano onde toda a norma válida deve satisfazer a condição, segundo a qual, as consequências e os efeitos secundários que (de maneira previsível) provém do facto da norma ser universalmente observada, na intenção de satisfazer os interesses de cada um, podendo ser aceite por todos (Kant, 1929). A ética da discussão e do diálogo, opõe-se a uma moral da imposição porque não exclui ninguém. Hugues Lenoir (1998) refere também a importância duma dimensão profissional colectiva cuja necessidade de diálogo e de comunicação profissional, poderão aparecer como uma forma de renúncia ao isolamento largamente cultivada pela profissão docente, como uma etapa decisiva na construção de uma cultura comum e na partilha de valores e responsabilidades comuns. A reflexão ética surge, assim, como propõe Paul Ricoeur (1990), como uma sabedoria prática, quer dizer, uma capacidade de decisão nas situações complicadas e como um espaço e uma ocasião de diálogo aberto em si e para si, em vez de uma decisão fechada.

A questão ética é, pois, fundamental, ela reenvia o indivíduo aos seus

valores, tornando-o um ser autónomo e um profissional responsável. O papel do formador não será, pois, de impor regras ou leis mas de ajudar o indivíduo a tornar-se mais livre através da sua auto responsabilização, através do diálogo, da tolerância, do reconhecimento mutuo dos seus direitos e deveres de cidadão democrático, como também refere Santos Silva (1998). Os sujeitos, assim, são vistos como seres **autónomos** e considerados como agentes da sua própria evolução e do seu desenvolvimento. Trata-se de considerar o outro como sujeito e actor e não como objecto, conferindo-lhe o direito à reflexão e à construção da sua própria **autonomia**.

Mas, para se chegar a esta perspectiva, é necessário serem ultrapassadas certas dificuldades, antinomias, dilemas de forma a que o professor sinta verdadeira realização e satisfação no desempenho da sua profissão, o que só através do diálogo e da responsabilização conseguirá acontecer. Mas não deve ser só a nível pessoal e profissional, pois isto deve traduzir-se na maturidade de todo o sistema, que para além dos professores e das escolas, devem aceitar outros factores como a avaliação externa, nomeadamente por parte de outras Instituições ou Organismos (Universidades, Autarquia, Empresas, etc), deve aprender a criar mecanismos de auto-avaliação. Esta em articulação com a avaliação externa, poderá ser a mais eficaz estratégia de diálogo e de desenvolvimento institucional e profissional das escolas e dos professores.

Mas nem sempre a satisfação é total e capaz de realizar profissionalmente os professores. Muitas vezes depara-se com questões, dilemas e até conflitos profissionais que merecem a nossa reflexão e nos põem perante a necessidade da criação de um código deontológico para os professores, pois, estaremos todos conscientes da essência ética da profissão e das implicações daí decorrentes? Como sublinha Gusdorf (1949) a educação no sentido mais amplo do termo, tem por fim promover a

instauração da humanidade no homem, e porque todo o acto pedagógico é intrinsecamente valorativo, há que evidenciar os valores que mais se salientam nas actividades educativas: liberdade, autonomia, integridade, igualdade, justiça, imparcialidade, profissionalismo, responsabilidade, confidencialidade, entre outros.

O código deontológico poderia, assim, proporcionar um ponto de partida e um pretexto para a reflexão e o debate em torno de valores e deveres inerentes ao exercício da profissão, como afirmam muitos dos investigadores da deontologia da educação, nomeadamente Teresa Estrela (1993). Esses autores salientam a chamada constante a um sentido mais profundo da responsabilidade, por parte de todas as pessoas implicadas no trabalho educacional, pois, para todos os efeitos o código deontológico não deverá ser um enunciado infinito de normas, no dizer de Cunha (1996) “um núcleo duro de deveres” ou “uma escritura de salvação para os fieis”, mas uma “cristalização” de experiências éticas dos educadores, traduzindo-se num consenso sobre as soluções consideradas mais equilibradas e justas face a algumas situações dilemáticas, para consideração e reflexão crítica de todos os profissionais. E admitindo que esta “cristalização” possa ser contestada por quem defenda a liberdade de decidir em função dos seus próprios valores, conclui-se que o código não deve ser mais um instrumento de consulta, mas antes uma deliberação que tenha em conta todas as exigências da situação profissional.

Deve, pois, ser a expressão do diálogo, discussão e consenso entre os profissionais e manifestação de uma vontade colectiva, um querer comum e universal, na perspectiva de Habermas (1986). Deve ser a expressão de uma ética da discussão ou do diálogo que rompa com a subjectividade de cada um, embora respeitando a sua **identidade** e **autonomia** mas alargando o seu ponto de vista moral numa partilha de comunicação. E para que isto seja possível os professores têm que ter

atingido um grau de maturidade e desenvolvimento profissional que se reflecta nas suas relações interpessoais.

2.3.4. O desenvolvimento profissional do professor e as relações interpessoais.

Como se referiu, em subcapítulos anteriores, o diálogo é um aspecto fundamental na autonomia profissional do professor, tanto ao nível da relação pedagógica com os alunos, dentro da sala de aula, como na relação com os outros profissionais, como, de uma forma geral, ao nível de qualquer relação organizacional, dentro da escola. Williams (1990) sugere, mesmo, que se deveriam fazer mais experiências relacionadas com as relações interpessoais no trabalho e em meio escolar.

As relações interpessoais são consideradas por vários autores pertencentes a um grau de desenvolvimento humano avançado, denominado sagacidade, sabedoria (Baltes & Smith, 1990; Chandler & Holliday, 1986 e Stenberg, 1990). Segundo estes e outros autores as pessoas ditas sábias são socialmente consideradas astutas, boas ouvintes, boas observadores, capacitadas para o diálogo, aprendem com os seus próprios erros e com os erros dos outros e possuem elevadas competências interpessoais. Estas competências vão surgindo à medida que o processo de comunicação se aperfeiçoa, já que este é um processo lento e complexo.

Schleiermacher, há quase 200 anos, defendeu que a comunicação é constitutiva do processo de construção do conhecimento, que não há conhecimento sem um diálogo universal, que mesmo de forma solitária, a construção do conhecimento se faz no interior de uma linguagem e, portanto, já aí ela implica, na sua raiz, a comunidade de sentido e de experiência que essa linguagem permite. Por esta razão é que, como

Schleiermacher (1808) dizia, a humanidade tem vindo a construir a partir do puro impulso de conhecimento, todas as relações necessárias para a realização funcional do conhecimento e com isso as diversas formas de comunicação e interacção entre as várias pessoas e actividades. Mas para que essa comunicação seja uma realidade é fundamental a criação de diálogo que pressupõe conhecimento de algo ou de alguém e portanto é necessário procurar compreender a realidade do outro, o seu ponto de vista, sabendo usar a atenção, a reformulação, o resumo, a repetição da ideia principal que o outro nos quis transmitir e entender bem a diferença que existe entre uma autentica reformulação da mensagem que nos é transmitida. Por vezes e erradamente interrogamos o outro de forma exaustiva e enfadonha, o que acontece por desconhecimento e inexperiência. Esta atitude pode provocar **situações de indisciplina** dentro do espaço da sala de aula e nem sempre o professor se sente com competências para lidar com estes problemas. Por isso é necessário perceber que a diferença está na capacidade em se conseguir criar um clima de empatia com o outro. Segundo Veiga (2001, p.38) e na opinião de vários autores (Colangelo, Distin & Foxley 1982; Gordon 1990; Hargie, Saunders & Dickson, 1995), a empatia é a dimensão mais importante no processo de ajuda e a que mais pressupõe uma aceitação incondicional do outro. O professor sente, por vezes, que os problemas que surgem dentro da sala de aula, ao nível da indisciplina, estão relacionados com dificuldades de comunicação entre o grupo, pois as pessoas se encontram, por vezes, demasiado centrados em si mesmos (auto-enfoque) e com pouca capacidade de concentração no trabalho e no que se quer transmitir (distractibilidade). Assim, é fácil inferir palavras emocionalmente conotadas e ficar-se presos a preconceitos e crenças prejudiciais a qualquer comunicação.

É necessário, portanto, identificar o processo e perceber que o grupo

não está a funcionar, porque dificuldades de escuta estão a acontecer com frequência. Marin (1997) refere a importância de 10 chaves para se escutar com eficiência: encontrar áreas de interesse, ter em conta o conteúdo e não a forma, manter a atenção, escutar as ideias principais, ser flexível, esforçar-se por escutar com atenção evitando distrações, exercitar a mente, estar aberto e atento a novas ideias, estar atento ao facto de que pensar é mais rápido do que falar. Veiga (2001, p.45), a este propósito, refere que “a escuta activa é uma competência comunicacional em que o professor concentra a sua atenção no significado daquilo que o aluno diz e mostra interesse em ouvir. Esta competência contém principalmente comportamentos não-verbais: o professor põe de lado tudo o que poderia vir a perturbar a escuta; olha para o aluno; acena com a cabeça; exprime simpatia”.

Assim que o sujeito toma consciência de todas estas evidências é mais fácil mudar de atitude e criar-se um clima de empatia fundamental à passagem da mensagem, que, entretanto, deve ser negociada e ajustada às perspectivas dos restantes elementos do grupo. Outro aspecto importante é a coesão de um grupo que inclui cumplicidade/interacção positiva entre outras coisas, o que facilita todo o trabalho de decisão/acção com os restantes elementos do grupo, nomeadamente dentro da sala de aula. Se existe coesão no grupo é mais difícil existirem problemas complexos no seio desse mesmo grupo que não sejam resolvidos. Mas dentro de qualquer grupo é necessário tomarem-se deliberações. O conceito de deliberação é considerado uma fase nuclear no processo de tomada de decisão, quer as pessoas actuam individualmente quer actuem em grupo. Na opinião de Ferreira, Neves & Caetano (1996) a deliberação nunca é algo neutro, mas um processo racional acerca dos problemas, uma solução orientada com a finalidade de decidir um percurso de acção que implica uma mescla de teorias, crenças e valores estabelecendo relação entre o pensamento e a

acção Outros aspectos interessantes de se analisar e observar são os vários processos que se prendem com a tomada de decisão em grupo. Isto tem a ver directamente com a estrutura do grupo, pois este deve procurar adquirir uma relação de interacção recíproca, já que o comportamento do grupo resulta desta interacção entre a estrutura e os processos até à realização/performance do grupo que conduzirá ao resultado da satisfação/autonomia dos seus membros. Ferreira, Neves & Caetano (1996) apontam como processos fundamentais para se atingir essa satisfação/autonomia dos elementos do grupo, três aspectos: a influência social, a polarização e a coesão de grupo.

No que se refere à influência social, Kaplan (1980), Ferreira, Neves & Caetano (1996) apresentam um modelo de influência social segundo o qual a maioria pode ser, não apenas alvo, mas também, fonte de mudança, através da emergência e negociação do conflito, este aspecto é importante ser considerado em grupos com problemas de coesão e até mesmo em casos de indisciplina. A polarização apresenta, não apenas um efeito individual de busca de consenso, mas muitas vezes, surge a ocorrência de um efeito de agregação colectiva de posições individuais.

Os factores de coesão provocam a existência de tendência a se conseguir um grau elevado de concordância face aos objectivos de grupo (objectivos partilhados) intergrupos. Por outro lado, o sentido de competição entre os vários grupos aproxima e conduz a um aumento do sentido de competição em relação aos membros de outro grupo e, como tal, aumenta o grau de interajuda para com os membros do próprio grupo. Como afirma Ferreira, Neves & Caetano (1996), a rivalidade entre grupos aumenta a coesão do grupo. Também quando o grupo tem sucesso, é susceptível de influenciar a coesão interna do mesmo. Quando é possível atingir uma elevada coesão grupal tende a melhorar a quantidade e a qualidade das interacções que se estabelecem no grupo, contribuindo mesmo para uma melhor comunicação

interna, maior circulação de informação e, de certa forma, para a melhoria dos níveis de satisfação individual de cada um dos elementos do grupo. A este respeito Simões (2001) sublinha que a eficácia de uma decisão grupal depende das capacidades individuais de cada um dos seus membros, da qualidade da informação partilhada, da dimensão do grupo e da natureza do problema, já que os grupos têm que saber fazer a sua própria evolução e renovação até que o processo de cooperação, coesão e partilha sejam uma realidade transformadora e dinâmica do próprio grupo e de toda a comunidade envolvente.

Contudo, a chave do processo da aprendizagem na visão humanista parece ser um pouco diferente, embora chegue a conclusões semelhantes. Rogers (1978), entende que o educando cresce e adquire experiência se se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa.

É um processo pessoal, de índole vivencial, no centro do qual está a *pessoa* como ser que pensa, sente e vive. É um processo de descoberta do significado pessoal do conhecimento que passa pelo interior da pessoa com as suas experiências e imagens que tem de si próprio e dos outros. É um processo que de forma alguma exclui os aspectos emocionais, factores determinantes, sobre o que se retém e o que se aprende. Para Rogers (1978), o desenvolvimento social e emocional do educando é tão importante como o desenvolvimento intelectual. Mas deve realizar-se num clima de liberdade, criatividade, colaboração espontaneidade e empatia. Thomas Gordon (1990), citado por Veiga (2001, p.91), explica que para aumentar a área de ensino-aprendizagem e diminuir a área dos comportamentos indisciplinados propõe a utilização dos seguintes “facilitadores comunicacionais”: escuta passiva (silêncio), respostas de reconhecimento, abrir portas (door openers), escuta activa, mensagens – eu e as ordens-deveres.

Mas nem sempre é fácil chegar-se ao consenso e tanto o processo pessoal como social são complexos e muitas vezes têm que passar pela fase do conflito e sobretudo pela dificuldade de se gerir as diferentes opiniões dos outros, sejam eles alunos, professores, funcionários dentro de uma escola. Identifiquemos alguns dos factores contextuais do conflito (grau de interdependência entre pessoas e dentro de equipas de trabalho) que podem surgir numa escola, segundo Pacheco (1995): estruturas de recompensa pouco compensatórias; escassez de recursos; barreiras à comunicação; incongruência de papeis / estatutos; diferenciação grupal / organizacional com tendência à competitividade; ambiguidade na responsabilização.

Para ultrapassar estas e outras dificuldades inerentes a grupos de trabalho, é fundamental entender-se e passar-se pelo processo da negociação que pressupõe criatividade e racionalidade e, que é realmente uma técnica essencial e eficaz nas relações interpessoais. Por vezes, não é fácil comunicar e muito menos negociar, pois as pessoas não estão habitualmente preparadas a perder algo, ainda que isso, num futuro próximo ou longínquo, lhes possa vir a ser vantajoso. Veiga (2001, p.41) refere que vários autores (Ginott,1995; Gordon,1990; Hargie,1995) sugerem que “determinadas categorias comunicacionais desenvolvem o autocontrolo, contribuem para a clarificação dos problemas e facilitam os processos de interacção pessoal”. Como se referiu inicialmente a comunicação é um factor muito importante para se conseguir chegar à negociação e assim à resolução de muitos conflitos. Mas a comunicação tem outros aspectos relevantes. Wilson (1993, p.728) salienta que “como em qualquer organização, os professores precisam de mostrar um sentido de autoridade voluntária e serem capazes de comunicar com os outros de uma forma neutra para que todos experimentem um verdadeiro clima organizacional”.

A importância da dimensão individual nos conflitos de negociação e a

capacidade dos indivíduos em se afirmarem e em cooperarem altera, não só o número, mas a qualidade das negociações e o quanto são determinantes nos modos de expressão face ao conflito. Mas não há dúvida que, para se chegar aqui, é necessário passar-se por um percurso que será, tanto mais eficaz, quanto maior e melhor for a formação e o conhecimento destas equipas. No entanto, o conflito existe, faz parte e, é uma peça chave para que um grupo de trabalho, como salientam Harris & Sherblom (1999), encontre, de forma criativa, a melhor solução possível num processo de decisão-acção. Quando o conflito é compreendido e aceite de forma construtiva, o grupo muda tornando-se mais coeso e a tensão reduz-se significativamente.

É portanto, fundamental, saber passar do conflito ao consenso de forma dinâmica e construtiva, para que a cooperação seja efectiva. Harris & Sherblom (1999) contemplam, na formação de um grupo quatro fases de desenvolvimento, considerando a fase de conflito (Storming), onde os diferentes estilos individuais se confrontam levando à exposição de divergências pela disputa de poder, que são acomodadas e resolvidas, pouco a pouco, pelo próprio grupo.

Quando o grupo consegue entender os diferentes estilos individuais dos vários elementos e superar as suas dificuldades de comunicação, a fase de conflito leva-os à fase de coesão (Norming), onde se passam a estabelecer as normas necessárias ao funcionamento e coesão do grupo. o que facilita a negociação entre os vários actores da comunidade educativa (Performing). Pode-se, assim, focar toda a atenção na resolução dos problemas da escola e da sala de aula, através de um cariz formativo e informativo, apontando metas que ajudarão na sua auto-avaliação e reflexão posterior.

Para Harris & Sherblom (1999), ter o conhecimento e a capacidade de contornar e resolver estas questões é fundamental no papel interventivo e

de tomada de decisão que cabe a qualquer grupo de trabalho, já que não se pode, neste caso, ignorar a “ecologia da decisão”: conflito, complexidade, acontecimentos simultâneos e contraditórios, nas consequências que caracterizam o ambiente organizacional. Simões (2001) propõe uma forma alternativa de racionalidade em que a acção precede largamente a reflexão e é conduzida de forma gradual, pois, à medida que emergem as consequências da acção, inicia-se uma nova fase de reflexão que permite o esclarecimento das preferências dando origem a um novo ciclo de decisão.

Finalmente a tomada de decisão será, assim, o resultado de uma “atribuição de sentido” organizacional, como nos últimos anos, certos autores têm vindo a afirmar e, esta tem que passar da reflexão à acção / planificação. A tomada de decisão constitui uma ocasião para descobrir e interpretar o significado da decisão e, relacionar esta, com as acções anteriores dos diversos actores organizacionais, com a respectiva atribuição de sentidos partilhados pelos elementos do contexto social em que se inserem, centrados num clima de comunicação. Como sublinha Veiga (2001, p.158) “se nos centrarmos no clima de comunicação das escolas, observam-se focos de desorganização, em especial no campo das relações humanas e, de facto, sem comunicação não há relação humana e, sem relação humana, não há educação”. Tal como no espírito helénico, onde a moderação e o equilíbrio imperavam como pilares inquestionáveis da *paideia*, assim também a decisão é fruto da resolução de um conjunto de consensos e conflitos e que vai da máxima generalidade à máxima concretização, interligando não só contextos e níveis de decisão, bem como inúmeros actores, que assumem e legitimam competências. Nas escolas estes chamam-se professores.

Enquanto processo de deliberação, a tomada de decisão, deve entender-se como um processo inacabado que integra tanto opções de entre várias alternativas, quanto dimensões valorativas, atitudinais e técnicas ao

nível da reflexão e planificação, pois “uma gestão escolar sensível ao valor da planificação, ao longo do ano, de actividades de tempos livres, de momentos de convívio entre professores, pais e alunos facilitará certamente a criação de laços de amizade e um clima de escola mais positivo” (Veiga, 2001, p.153). Na prática este processo de deliberação depende da ordem decisional que é configurada, quer pelas políticas educativas da escola, quer pelo grau de empenhamento e co-responsabilização de professores, alunos encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo. A escola tem, portanto, um papel decisivo em todo este processo de integração, resolução de conflitos já que muitos dos problemas de indisciplina e violência nas escolas surgem porque “falta uma educação sensível à disciplina, entendida como comportamento humano orientado por decisão própria, à luz de princípios e valores (como a solidariedade, a responsabilidade e o sentido de mundialidade) e com vista à realização de ideias e projectos” (Veiga, 2001, pp.159,160).

Certamente que a realização destas ideias e projectos levarão a uma maior satisfação e realização do professor contribuindo, definitivamente, para a sua autonomia pessoal e profissional. O professor sairá do seu casulo, terminará o espírito individualista e a velha e errada ideia de que autonomia é sinónimo de isolamento. Smith & Scott (1990) falam nos custos que profissionalmente advém do isolamento dos professores contrastando estes com os benefícios da colaboração e participação. Esta atitude será, certamente, modificada a partir do momento em que sejam implementadas estratégias de autonomia administrativa e de formação centradas na escola, que alterem todo o sistema de funcionamento das instituições escolares, promovendo actividades de desenvolvimento profissional e projectos operacionalizáveis liderados pelos próprios professores (Raelin, 1989). A formação de professores terá, pois, um papel fundamental e indispensável na concretização e sedimentação destes novos projectos, para que o professor aprenda a se empenhar mais e melhor na promoção (cognitiva e

afectiva), responsabilização, produtividade e autonomia dos seus alunos. Assim conseguirá adquirir as competências necessárias e dar resposta à questão inicial, enunciada no ponto **Q2.2**, que tem a ver com a variável **Competências dos professores para lidar com a indisciplina**.

Estas competências adquirem-se, portanto, quando o professor conseguir, através da sua formação, superar os problemas (relacionados com a indisciplina e violência) que surgem na escola em geral, e na sala de aula em particular, através de relações interpessoais coesas, negociadas e partilhadas, onde a tomada de decisão será fruto da resolução de um conjunto de consensos e conflitos. Friedman (1999, p.61) explica, a este respeito, que numa investigação sobre “teachers` classroom activity” efectuada por Jones & Jones (1986) encontrou que aulas activas devem ser organizadas segundo sete ideias essenciais: “procurar suprir as necessidades psicológicas dos estudantes; procurar resolver as necessidades comportamentais dos alunos; motivar os alunos estabelecendo uma favorável relação interpessoal dentro da sala de aula; trabalhar com os pais todas as questões inerentes aos seus filhos; designar professores eficientes colocados em horários adequados transformando a aula de modo a funcionar como uma unidade socialmente coesa; criar métodos de ensino efectivos para melhorar a aprendizagem e estabelecer regras e objectivos dentro da sala de aula, na escola e no mundo”.

Em suma, o presente capítulo incidiu sobre a autonomia, identidade e desenvolvimento profissional dos professores. No próximo capítulo indica-se a metodologia seguida tendo em vista o objectivo e as questões de estudo enunciadas no primeiro Capítulo.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia que foi utilizada na investigação, de acordo com o objectivo definido no primeiro Capítulo. Seguidamente apresenta-se a caracterização da amostra, assim como a descrição do processo de administração e estudo dos instrumentos utilizados.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Como referimos no Capítulo I, variáveis como **autonomia pessoal, relacional do professor** e o seu **desenvolvimento profissional e integração numa escola** com ou sem **autonomia** são aspectos específicos que podem influenciar a personalidade dos alunos e condicionar a percepção que estes têm do contexto escolar que, por sua vez, poderá actuar sobre essas variáveis o que poderá influenciar os seus desempenhos.

Através da revisão da literatura, análise e consulta bibliográfica realizadas verificou-se que investigações sobre o tema *autonomia pessoal, relacional e profissional dos professores* não foram ainda feitas no nosso país. Sobre autonomia encontram-se vários estudos que se relacionam directamente com a autonomia das escolas e/ou gestão dos estabelecimentos de ensino como já se referiu no Capítulo 2 (Barroso, 1995a, 1995b, 1996; Formosinho, 1989,1999; Lima1992; Sanches, 1987; Sarmiento, 1998, 1999).

Existem vários estudos sobre o desenvolvimento profissional, nomeadamente sobre o conceito *autonomia profissional dos professores*, o qual tem sido discutido no meio científico (Erault, 1977; McEwen, 1985; Sockett, 1989; Bredeson, 1989; Smitt e Scott, 1990; Keedy, 1990; Dean, 1991; Farrugia, 1992; Gordon, 1993; Chen e Addi, 1995; Sanches, 1995) e, embora frequentemente referenciado na bibliografia, assume ainda uma certa novidade.

Encontrámos um estudo sobre autonomia dos professores relacionado com autonomia da escola, em Friedman (1999), e um estudo sobre o sentido pessoal da autonomia do professor e como os professores expressam a sua autonomia na relação com os outros parceiros da escola, em Wilson (1993), que no presente estudo, foi tomado como importante referência.

Decidiu-se, então, que o público alvo, professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário, seria questionado sobre aspectos relacionados com a sua autonomia pessoal e profissional, face à escola.

A amostra procurou ter alguma proximidade à heterogeneidade da população visada pelo estudo que se pretendia realizar. Assim, contou com 203 indivíduos, cujos elementos e características variaram consoante: o tempo de serviço, a idade, o sexo, o estado civil, o grupo disciplinar, o nível de ensino, o escalão, as habilitações literárias, o grau de satisfação profissional, a opção no curso escolhido, o relacionamento com os órgãos de gestão, a distância de casa à escola e os cargos exercidos durante este ano lectivo.

Os quadros seguintes permitem observar essa mesma preocupação com a heterogeneidade dos sujeitos, indicando o número de professores, bem como a percentagem na amostra global, por tempo de serviço, idade, sexo, nível de ensino e cargos que ocupa.

Quadro 3.1. Distribuição do número de professores pela variável tempo de serviço e respectivas percentagens.

TEMPO DE SERVIÇO					
		Frequência	Percent.	Percent Valida	Percent Cumulativa
Validade	4 anos	9	4,4	4,5	4,5
	4 a 6	6	3,0	3,0	7,4
	6 a 25	140	69,0	69,3	76,7
	25 a 35	45	22,2	22,3	99,0
	+ de 35	2	1,0	1,0	100,0
	Total	202	99,5	100,0	
Missing		1	,5		
Total		203	100,0		

A variável “tempo de serviço” foi dividida em cinco níveis correspondendo às diferentes fases do ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário, conforme refere Huberman (1989). De acordo com este ciclo, os professores com menos tempo de serviço (1 a 3 anos) situam-se numa fase de entrada na carreira, de tacteamento. Os professores entre os 4 e 6 anos de carreira encontram-se numa fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico. Entre os 7 e 25 anos de carreira poder-se-á dizer que os professores se encontram numa fase de diversificação, “activismo” ou de questionamento. A fase seguinte entre os 25 e 35 anos poderá ser uma fase de serenidade, de distanciamento afectivo ou ainda de conservantismo. Em final de carreira, entre os 25 e 40 anos de serviço surge o desinvestimento, sereno para uns, amargo para outros.

No quadro 3.1. observa-se que 69% dos professores estão compreendidos entre os 6 e os 25 anos de serviço e 22,2% encontram-se entre os 25 e os 35 anos de serviço.

Quadro 3.2. Distribuição do número de professores pela variável idade e respectivas percentagens.

		IDADE			
		Frequência	Percent.	Percent Valida	Percent Cumulativa
Validade	Até 30 anos	13	6,4	6,4	6,4
	Entre 30 e 44 anos	96	47,3	47,3	53,7
	+ de 44 anos	94	46,3	46,3	100,0
	Total	203	100,0	100,0	

Neste quadro é feita a distribuição dos 203 professores em função da idade. Observa-se que até aos 30 anos pertencem apenas 6,4 % dos professores. Entre os 30 e os 44 anos 47,3% e com mais de 44 anos 46,3%.

Quadro 3.3. Distribuição do número de professores pela variável sexo feminino e masculino e respectiva percentagem

		SEXO			
		Frequência	Percent.	Percent Valida	Percent Cumulativa
Validade	masculino	64	31,5	31,5	31,5
	feminino	139	68,5	68,5	100,0
	Total	203	100,0	100,0	

No quadro 3.3. observa-se que dum total de 203 professores a maior parte, 139 são do sexo feminino (68%) e apenas 64 (31%) são do sexo masculino.

Quadro 3.4. Distribuição do número de professores pela variável nível de ensino e respectivas percentagens.

		NIVEL DE ENSINO			
		Frequência	Percent.	Percent Valid	Percent Cumulativa
Validade	segundo	9	4,4	4,5	4,5
	terceiro	54	26,6	27,0	31,5
	secund	137	67,5	68,5	100,0
	Total	200	98,5	100,0	
Missing	,00	3	1,5		
Total		203	100,0		

No quadro 3.4. observa-se uma maior percentagem de professores pertencentes ao ensino secundário 67,5%. Ao 3º Ciclo pertencem 26,6%, enquanto que apenas 4,4% são do 2º Ciclo.

Quadro 3.5. Distribuição do número de professores pela variável cargos e respectivas percentagens.

		CARGOS			
		Frequência	Percent.	Percent Valida	Percent Cumulativa
Validade	Sem cargo	164	80,8	81,2	81,2
	menor importância	35	17,2	17,3	98,5
	maior importância	3	1,5	1,5	100,0
	Total	202	99,5	100,0	
Missing	,00	1	,5		
Total		203	100,0		

No quadro 3.5. observa-se que a maior parte dos professores não têm qualquer cargo atribuído 80,8% e 17,2% têm cargos de menor importância, como por exemplo direcções de turma. Os cargos de maior importância têm a ver com os órgãos de gestão da escola, que correspondem a uma minoria, neste caso 1,5%.

Uma vez que - como forma de um melhor enquadramento dos resultados no estudo a que se procedeu das diferentes questões de estudo – foi sempre indicado o número de sujeitos utilizados, prescinde-se de representar aqui quaisquer outros quadros com cruzamentos descritivos na amostra.

3.2. PROCEDIMENTO

Inicialmente pensava-se fazer entrevistas aos professores em diferentes escolas para se recolherem as informações necessárias para responder às questões de estudo. Pensou-se, no entanto, que não seria a estratégia mais adequada partir apenas de entrevistas para a recolha da informação necessária ao estudo, atendendo à morosidade no tratamento dos dados e ainda à necessidade de se considerar um número mais elevado de sujeitos como amostra. Foi assim que se pensou numa alternativa com mais sujeitos que permitisse aceder às experiências necessárias em maior número. Foi, então, elaborada uma

primeira versão piloto do instrumento que posteriormente veio a dar suporte ao estudo e cuja estrutura organizativa e conteúdos dos itens consta em anexo um exemplar (anexo 1). Esta versão piloto foi distribuída por 40 professores da amostra, alguns dos quais eram especialistas na área, nomeadamente professores com bastante experiência na validação de questionários e também com uma boa capacidade de avaliação crítica. As suas críticas permitiram a elaboração de um inquérito com alguns novos itens e o alargamento a uma amostra mais vasta, já que inicialmente pensámos distribuí-los apenas a um grau de ensino. O inquérito foi, então, alargado a professores que leccionavam os 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

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, em boas condições, 203. Segundo os órgãos de gestão notou-se bastante desinteresse da parte dos docentes em responder e entregar os questionários. Uma possível explicação terá a ver com um certa insatisfação e cansaço, por parte dos professores destes graus de ensino.

De referir, ainda, que os inquéritos foram distribuídos nos meses de Outubro, Novembro e Dezembro de 2000 e recolhidos durante os meses de Março, Abril e Maio de 2001.

3.3. INSTRUMENTOS

A versão piloto do questionário foi composta apenas por duas partes: a primeira constituída por 32 itens e a segunda por 30 itens, alguns dados pessoais referentes ao sexo, idade, estado civil, tempo de serviço, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão, habilitações literárias, grau de satisfação profissional, relacionamento com os órgãos de gestão, distância de casa à escola, cargo

exercido na escola, e ainda se o curso que escolheu foi a sua 1ª opção. Finalmente um espaço para os professores apresentarem sugestões com o fim de se melhorar o questionário. Esta primeira versão foi distribuída a 40 professores, (um exemplar consta em anexo – anexo 2) que apresentaram algumas sugestões que tivemos em conta na elaboração de posteriores versões do questionário. Na primeira versão do questionário apresentámos uma primeira parte que intitulámos por Questionário de Autonomia Pessoal e Profissional (QAPP). Nesta seleccionámos 32 itens com a intenção de sabermos o que os professores pensam quanto à existência ou não de autonomia na sua escola e que margens de autonomia têm efectivamente os professores integrados em meio escolar.

A segunda parte deste questionário constou de 30 itens sobre as atitudes dos professores face à sua autonomia (versus dúvida) e à sua produtividade (versus estagnação), elementos retirados do *Inventory of Psycho-social Balance* (IPB) apresentado numa investigação de Damico (1990), baseado na teoria de Erickson (1968).

A definitiva versão do inquérito foi constituída pela 1ª parte introduzida na 1ª versão, a qual resolvemos manter por nos parecer de relevante importância a posição dos professores face à sua autonomia na escola. O conjunto dos primeiros 30 itens do Inquérito constitui o denominado “Questionário de Autonomia Profissional do Professor” (QAPP), com todos os itens formulados positivamente. Um conjunto de itens numerados de 1 a 30 no Inquérito, ou Questionário Global, foi retirado da Escala IPB de Damico (1990), sendo 15 relativos à “*Autonomia Pessoal*” outros 15 relativos à “*Produtividade Pessoal*”. A análise factorial realizada conduziu à eliminação de alguns itens, como, mais adiante se especificará.

O interesse em analisar a relação entre a autonomia do professor e as suas competências para lidar com a indisciplina conduziu à inclusão, no Inquérito ou Questionário Global, dos itens 31 e 32 tendo-se procedido à inversão do valor numérico das respostas dadas em tais itens. A adição destes itens, e a inversão do valor numérico das suas respostas, permitiu operacionalizar a variável aqui denominada “*Competências do Professor para lidar com a Indisciplina*” (CLIN).

O Inquérito Global inclui ainda um outro conjunto de 25 itens (numerados de 33 a 57), retirados de Wilson (1993) e relativos à Autonomia denominada, por tal autor, de Interna e Externa (16 itens sobre a expressão externa da autonomia e 9 itens sobre a autonomia interna).

Depois de algumas “questões abertas” relativas à Indisciplina e Violência nas Escolas (na suposição de um interesse no estudo da relação destas variáveis com as representações acerca da autonomia), o Questionário Global termina com um conjunto de reactivos acerca de variáveis como: sexo, idade, estado civil, tempo de serviço, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão, profissionalização, habilitações académicas, grau de satisfação, relacionamento profissional, distância de casa à escola, cargos exercidos, e ainda se o curso que tirou foi a 1ª opção.

Em suma, o Inquérito Global (anexo 3) inclui vários instrumentos de avaliação da Autonomia que, por questões de uniformidade de termos e conceitos, apresentam a seguinte denominação:

- Escala de Autonomia Profissional dos Professores (EAPP);
- Escala da Autonomia Interna e Externa (EAIE);
- Inventário da Autonomia Pessoal (IAP).

Inclui ainda itens para avaliação de variáveis como:

- Envolvimento dos Professores na Promoção dos Alunos (EPPA);
- Competências para lidar com a indisciplina (CLIN);
- Produtividade pessoal (Inventário de Produtividade Pessoal – IPP).

Na secção que em seguida se apresenta, são sistematizados os elementos recolhidos no trabalho da adaptação e/ou construção dos instrumentos referidos, começando pela Escala de Autonomia Profissional dos Professores (EAPP).

3.3.1. Construção da Escala de Autonomia Profissional dos Professores (EAPP)

A falta, sobretudo no nosso país, de instrumentos de avaliação adaptados aos objectivos do presente estudo, conduziu à elaboração da Escala Autonomia Profissional dos Professores (EAPP). O trabalho da construção da escala não teria sido possível sem o constante apoio do nosso orientador, tendo dado origem a uma recente publicação (Veiga e Guerra, 2003). Esta escala foi construída da seguinte forma:

- Os itens foram seleccionados a partir de uma versão piloto de um artigo de Fiedman (1999) intitulado *Teacher - Perceived Work Autonomy: The concept and its Measurement* cuja escala foi denominada: *Appropriate Teacher Work-Autonomy (ATA)* que procura analisar a autonomia dos professores em diferentes áreas de funcionamento da escola e é constituída por seis temas diferentes: estabelecimento da identidade e praxis escolar; autonomia no ensino e na avaliação; autonomia dos professores no relacionamento com os encarregados de educação; autonomia no âmbito da formação profissional; autonomia nas temáticas de ensino; autonomia na mudança curricular e desenvolvimento.
- Cada um destes temas são compostos por vários itens de onde foram seleccionados os itens que, após adaptação semântica ao contexto português, introduzimos na escala EAPP.
- Foi feito, por este autor, um primeiro estudo intitulado *Study 1: Teacher Work Autonomy – the concept and its components* onde participaram 156 professores pertencentes a vários níveis de ensino e que exerciam também variadas funções dentro das escolas donde eram provenientes (12 escolas diferentes). O instrumento deste estudo tinha inicialmente uma escala composta por 32 itens provenientes de 6 subescalas. Os itens tinham 5 opções, desde 1 (sem nenhuma autonomia) até 5 (com total autonomia). Segundo o autor este 1º estudo terá servido para esclarecer o conceito de

autonomia dos professores, o qual pode ser expresso em dois tipos diferentes de decisões: essencial ou de rotina, pedagógica ou organizacional.

- Um segundo estudo denominado *study 2: Factor Structure and Reliability of Scores on Scale to Measure Teacher-Perceived Sense of Work Autonomy* foi ainda feito a 650 professores pertencentes a escolas básicas e secundárias em Israel. Destes, 418 eram pertencentes a 13 escolas denominadas autónomas (dado que existia uma elevada delegação de autoridade e competências pelo Ministro da Educação e ainda uma descentralização e desburocratização interna ao nível dos procedimentos). Em cerca de 232 professores, 11 classificaram-se como não autónomos (dos quais 9 pertenciam a escolas básicas e apenas 2 a escolas secundárias).

- Na elaboração dos itens, procurou-se atender à realidade portuguesa, visto que no nosso país não existe uma delegação de competências, ao nível da autonomia como acontece noutros países, nomeadamente em Israel. Por isso alguns itens tiveram que ser alterados e outros eliminados; no entanto, procurou-se manter os temas ou dimensões gerais. Os itens da EAPP têm 6 opções de resposta, desde nenhuma autonomia até total autonomia.

Os resultados foram analisados quanto às características tradicionalmente valorizadas na perspectiva psicométrica da avaliação: **fidelidade** e **validade**. Seguem-se os elementos relativos à fidelidade.

3.3.1.1. Fidelidade dos resultados

No quadro 3.6 apresentam-se os coeficientes “alpha” obtidos nos vários factores, para a amostra geral, sexo, idade, estado civil, tempo de serviço, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão, habilitações literárias, profissionalização, grau de satisfação profissional, opção no curso, relacionamento com os órgãos de gestão, distância de casa à escola e cargos exercidos durante este ano lectivo. Os valores mais altos situam-se acima dos 0.80 e os mais baixos em 0.70. Em

geral, os valores ultrapassam o limite frequentemente aceite na avaliação dos resultados neste tipo de instrumentos (0.75). Os menores valores situam-se nos subgrupos com menos número de sujeitos (2º ciclo, cargos com maior importância), como seria de esperar, e na dimensão “currículo”, o que poderá ser aprofundado em posteriores estudos.

Quadro 3.6- Coeficientes de consistência interna (índices “alpha”) dos resultados nos factores da EAPP, para o total da amostra e para vários grupos.

Grupo	Índices “Alpha”						
	Turmas	Ensino	Formação	Relac.	Avaliação	Curriculo	Total
Amostra Total	.83	.87	.87	.83	.85	.75	.95
Sexo masculino	.83	.89	.91	.89	.89	.73	.96
Sexo feminino	.83	.85	.84	.80	.83	.75	.94
Idade até 30 anos	.82	.89	.88	.83	.86	.85	.95
Idade- 30 / 44	.81	.84	.85	.77	.85	.77	.96
Idade- + 44 anos	.85	.88	.88	.86	.86	.67	.94
Até 4 a. serviço	.84	.75	.84	.86	.83	.89	.92
4 a 6 a serviço	.90	.97	.95	.93	.94	.78	.98
6 a 25 a serviço	.82	.86	.87	.83	.86	.72	.95
25 / 35 a serviço	.83	.87	.86	.81	.84	.73	.94
Nível - 2º Ciclo	.70	.77	.89	.51	.37	.63	.86
Nível - 3º Ciclo	.61	.86	.79	.82	.79	.86	.94
Nível - Secundár	.87	.87	.89	.85	.87	.68	.95
Cargos > import	.97	.94	.94	.92	.95	.93	.99
Cargos < import	.81	.84	.89	.90	.86	.72	.93
Sem Cargos	-	.87	.86	.82	.85	.75	.95

3.3.1.2. Validade dos resultados

O estudo da validade do constructo ou interna incidiu no conjunto da amostra, utilizando o procedimento “factor PAI” do SPSS, com indicação de 6 factores, número idêntico ao encontrado no trabalho de Friedman (1999). A análise apresentou 6 factores com uma explicação de 64.56 % da variância total. A composição dos agrupamentos dos diferentes factores é apresentada no Quadro 3.7.

Quadro
e

EAPP	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
7	,817					
1	,784					
19	,622					
13	,618					
25	,531					
22		,733				
5		,731				
11		,686				
18		,650				
28		,526				
27		,328				
10			,776			
26			,735			
4			,711			
17			,696			
21			,672			
9				,814		
3				,677		
16				,600		
31					,732	
29					,677	
32					,596	
2					,583	
14					,385	
20					,367	
15					,322	
8					,302	
30						,795
6						,792
23						,734
24						,305

3.7 - Itens

saturações na matriz factorial rodada de EAPP

Legenda: EAPP – Escala de Autonomia Profissional do Professor

Verifica-se que na generalidade os itens apresentam índices de saturação elevados. Apresentar valores de saturação superiores a 0,30 foi o critério utilizado para a inclusão de itens na matriz factorial rodada. No quadro 3.8 apresenta-se a estrutura factorial da matriz rodada

Quadro 3.8 - Estrutura factorial definida a partir das saturações dos itens obtidos na matriz rodada

Factor 1 – Autonomia na Formação de Turmas, suas condições e normas escolares	Saturação
7. Posso tomar decisões autónomas quanto à definição de critérios de elaboração de horários das turmas	0,817
1. Tenho autonomia para decidir quanto à definição de critérios de formação de turmas (turmas heterogéneas ou homogéneas)	0,784
19. Tenho autonomia para elaborar normas e regulamentos da escola	0,622
13. Tenho autonomia para elaborar critérios de admissão de alunos	0,618
25. Tenho poder para escolher as condições do ambiente e espaço físico da sala de aula.	0,531
Factor 2 - Autonomia nas temáticas de ensino	
22. Tenho liberdade para escolher temáticas sócio-culturais específicas para os meus alunos extraídas de programas oficiais já existentes.	0,733
5. Tenho liberdade para escolher temáticas enriquecedoras para os meus alunos extraídas de programas oficiais já existentes.	0,731

11. Tenho liberdade para escolher temáticas enriquecedoras para os meus alunos, extraídas de programas elaborados na própria escola.	0,686
18. Tenho autonomia para escolher temáticas enriquecedoras para os meus alunos, situadas num âmbito extracurricular.	0,650
28. Tenho liberdade para promover intercâmbios com entidades sociais exteriores escola.	0,526
27. Tenho autonomia para experimentar novas formas de apoio educativo	0,328
Factor 3 – Autonomia na Formação Profissional	
10. Posso escolher entre várias ofertas de formação de âmbito específica do meu curso, ao longo do seu desempenho profissional.	0,776
26. Posso escolher a altura em que pretendo fazer a minha formação profissional.	0,735
4. Sinto que posso escolher entre várias ofertas de formação de âmbito geral, ao longo do meu desempenho profissional.	0,711
17. Sinto que posso escolher entre várias ofertas de formação, que respondam às minhas necessidades sentidas no terreno.	0,696
21. Posso escolher o local da minha formação profissional.	0,672

Factor 4 - Autonomia no relacionamento com os Encarregados de Educação	
9. Tenho poder para promover encontros com os pais ou encarregados de educação, para tratar assuntos escolares.	0,814
3. Tenho autonomia para desencadear formas de colaboração com os pais ou encarregados de educação.	0,677
16. Tenho poder para promover actividades culturais com os pais ou encarregado de educação.	0,600
Factor 5- Autonomia no ensino e na avaliação do rendimento escolar	
31. Tenho poder para estabelecer limites ao comportamento dos alunos.	0,732
29. Tenho poder para recorrer a diferentes formas de avaliação dos alunos.	0,677
32. Tenho autonomia para definir a ordem de apresentação dos temas curriculares	0,596
2. Tenho autonomia quanto ao trabalho a realizar dentro da sala de aula.	0,583
14. Tenho autonomia para decidir quanto aos meios e aos procedimentos para avaliar o rendimento escolar dos alunos.	0,385
20. Tenho poder para estabelecer os critérios de avaliação do rendimento escolar alunos.	0,367
08. Tenho poder para determinar as normas e as regras de comportamento dos alunos	0,302
15. Tenho autonomia para experimentar novos métodos de ensino.	0,322
Factor 6 - Autonomia na mudança e desenvolvimento curricular	
30. Tenho autonomia para experimentar um novo currículo.	0,795

6. Tenho autonomia para acrescentar ou eliminar temas ao currículo oficial.	0,792
23. Tenho liberdade para elaborar um currículo de acordo com as necessidades dos meus alunos.	0,734
24. Tenho autonomia para definir os objectivos curriculares	0,305

A significação dos factores deste instrumento assim constituídos é interpretada da seguinte forma:

Factor 1: Autonomia na Formação de Turmas, suas condições e normas escolares. Os itens incluídos neste factor 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 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 do seu curso, 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 incluídos neste factor avaliam a autonomia do professor para promover encontros com os pais ou encarregados de educação, para desencadear formas de colaboração com os pais ou 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 dos alunos; de estabelecer limites ao comportamento dos alunos.

Factor 6: Autonomia na mudança e no Desenvolvimento Curricular. Os itens incluídos neste factor pretendem avaliar a autonomia do professor face à sua possibilidade de mudança ao nível curricular, nomeadamente na definição de objectivos curriculares, na implementação de um novo currículo, na possibilidade de acrescentar ou eliminar temas ao currículo oficial e da elaboração de um currículo adaptado às necessidades dos seus alunos.

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

Validade externa – Dada a natureza exploratória do presente estudo, optou-se por não referir aqui quaisquer elementos especificamente situados nos parâmetros tradicionalmente considerados no estudo da validade externa, para além da falta de um “bom critério externo” (Almeida 1988). Sublinha-se, no entanto, que as análises realizadas no capítulo dos resultados podem ser tomadas não apenas como elemento de resposta às questões de estudo levantadas, mas também como indicadores de validade externa da escala EAPP.

3.3.2. Adaptação da Escala de Autonomia Interna e Externa (EAIE)

Esta escala é composta por dois factores que foram seleccionados e adaptados de um estudo de Wilson (1993) e referem-se à forma como o professor expressa a sua autonomia na relação com os outros (Autonomia Externa) e sobre

o sentido pessoal da autonomia do professor (Autonomia Interna).

Esta escala foi construída da seguinte forma:

- Os itens foram seleccionados a partir de uma versão piloto de um artigo de Wilson (1993) intitulado *The self-empowerment index: a measure of internally and externally expressed teacher autonomy* cuja escala foi denominada: *Self-Empowerment Index (SEI)* e foi construída para medir o sentido de autonomia interna dos professores e de que maneira os professores expressam a sua autonomia em relação aos outros.
- Estes dois temas são compostos por vários itens de onde foram seleccionados os itens que introduzimos na escala EAIE.
- Foi feito, por este autor, um primeiro estudo intitulado *versão 1 do SEI* a qual foi distribuída por 115 professores. Destes 39 itens foram usados no teste piloto por 259 professores. Posteriormente na revisão do instrumento participaram 254 professores. O instrumento deste estudo foi composto por um conjunto de 9 itens provenientes de autonomia interna e 16 itens de autonomia externa.

3.3.2.1. Fidelidade dos resultados

No quadro 3.9. apresentam-se os coeficientes “alpha” obtidos nos vários factores, para a amostra geral, sexo, idade, estado civil, tempo de serviço, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão, habilitações literárias, profissionalização, grau de satisfação profissional, opção no curso, relacionamento com os órgãos de gestão, distância de casa à escola e cargos exercidos durante este ano lectivo. Em geral, os valores ultrapassam em muito o limite frequentemente aceite na avaliação dos resultados neste tipo de instrumentos (0.75).

Quadro 3.9 - Coeficientes de consistência interna (índices “alpha”) dos resultados nos factores da EAIE, para o total da amostra dos dois grupos (Autonomia Externa e Autonomia Interna).

	Índices “Alpha”
--	------------------------

Grupo	Autonomia Externa	Autonomia Interna	Total
Amostra Total	.89	.86	.91
Sexo masculino	.88	.86	.92
Sexo feminino	.89	.86	.91
Idade—até 30 anos	.89	.82	.90
Idade-entre30 e 44	.90	.87	.92
Idade-+de 44 anos	.87	.85	.90
Até4anosdeserviço	.89	.69	.87
4a6anos d serviço	.87	.82	.90
6a25anosd serviço	.89	.86	.92
25a35anosde servi	.85	.88	.90
Nível - 2º Ciclo	.66	.80	.75
Nível – 3º Ciclo	.89	.80	.90
Nível - Secundário	.89	.88	.92
Cargos > importân	.92	.93	.96
Cargos < importân	.87	.84	.90
Sem Cargos	.88	.87	.92

3.3.2.2. Validade dos resultados

O estudo da validade do constructo ou interna incidiu no conjunto da amostra, utilizando o procedimento “factor PAI” do SPSS, com indicação de 2 factores, número idêntico ao encontrado em Wilson (1993). A análise apresentou 2 factores com uma explicação de 42.05 % da variância total. A composição dos agrupamentos dos diferentes factores é apresentada no Quadro 3.10.

Quadro 3.10. - Itens e saturações na matriz factorial rodada em EAIE

Itens de Autonomia	1-Factor de Autonomia Externa	2-Factor de Autonomia Interna
46	,716	
55	,714	
56	,711	
57	,707	
50	,633	
54	,625	
51	,598	
53	,574	

49	,558	
42	,518	
47	,485	
52	,482	
48	,478	
44	,455	
45	,377	
43	,361	
36		,835
34		,821
35		,715
37		,683
33		,605
38		,567
39		,537
41		,482
40		,447

Na generalidade estes itens também apresentam índices de saturação elevados. Utilizaram-se, igualmente, valores de saturação superiores a 0,30 - critério utilizado para a inclusão de itens na matriz factorial rodada. No quadro 3.11 apresenta-se a estrutura factorial da matriz rodada.

Quadro 3.11. Estrutura factorial definida a partir das saturações dos itens obtidos na matriz rodada

Factor 1- Autonomia Externa	Saturação
46. Partilho os meus verdadeiros sentimentos com colegas.	0,716
55. Faço saber aos professores qual é a sua posição e qual é a minha.	0,714
56. Estou disposto a exprimir os meus sentimentos mesmo que os resultados tenham consequências indesejáveis.	0,711
57. Faço saber ao Conselho Executivo da minha escola qual é a sua posição e qual é a minha.	0,707
50. Partilho os meus sentimentos verdadeiros com o Conselho Executivo.	0,633
54. As críticas dos colegas ajudam-me a crescer.	0,625
51. Não me importo de participar em discussões acesas com o Conselho Executivo.	0,598
53. Digo aos pais exactamente aquilo que precisam de ouvir.	0,574
49. É-me fácil reconhecer os meus erros diante do Conselho Executivo da minha escola.	0,558
42. Relaciono-me com os outros como pares – independentemente do seu papel ou posição.	0,518

47. Não me importo de participar em discussões acesas com colegas.	0,485
52. As críticas do Conselho Executivo da minha escola ajudam-me a crescer.	0,482
48. Faço saber aos alunos qual é a sua posição e qual é a minha.	0,478
44. Aprendo prontamente com quem parece ter opiniões diferentes das minhas.	0,455
45. Não me importo de estar com pessoas que parecem ter opiniões diferentes das minhas.	0,377
43. É-me fácil reconhecer os meus erros diante de colegas.	0,361
Factor 2- Autonomia Interna	Saturação
36. A melhor fonte de autoridade vem de dentro de mim mesmo.	0,835
34. A minha fonte de poder vem de dentro de mim mesmo – de quem eu sou.	0,821
35. Corro riscos e faço aquilo que penso que tem de ser feito na minha sala de aula.	0,715
37. Corro riscos mesmo que não tenha a certeza de que os outros apoiarão as minhas acções.	0,683
33. Confio nas minhas próprias percepções e sentimentos mesmo que sejam diferentes da forma como os outros pensam e sentem.	0,605
38. Corro riscos para fazer aquilo que penso que tem de ser feito na escola.	0,567
39. Saber que sou um contributo precioso para a educação é suficientemente gratificante para mim.	0,537
41. É melhor proceder de acordo com aquilo que penso ser correcto do que ficar à espera de orientações.	0,482
40. Estou satisfeito com o sentimento interior de realização, relativamente ao meu trabalho profissional.	0,447

A significação dos factores deste instrumento assim constituídos é interpretada da seguinte forma:

Factor 1: Autonomia Externa: Os itens incluídos neste factor visam avaliar o grau de autonomia externa do professor na sua relação com os outros: os seus colegas, os órgãos de gestão da escola, os alunos.

Factor 2: Autonomia Interna: Os itens deste factor visam avaliar o grau de autonomia interna do professor em relação a si próprio: dentro da escola e da sala de aula e na relação com os alunos.

3.3.3. Adaptação da Escala de Desenvolvimento Psicossocial dos Professores: Autonomia e Produtividade Pessoal (EDPP)

Esta escala foi construída a partir duma investigação piloto de Damico (1990) que, baseando-se em Erikson (1968), apresenta um instrumento intitulado *Inventory of Psycho-Social Balance (IPB)* e refere-se à atitude dos professores face a si próprios. É composto por dois factores distintos que se referem à **Produtividade** e à **Autonomia**. Esta escala foi constituída da seguinte forma:

- Os itens foram seleccionados a partir da referida investigação de Damico e foi construída para medir a Produtividade e a Autonomia pessoal.
- Estes dois temas são compostos por vários itens de onde foram seleccionados os itens que introduzimos na escala EDPP.
- O instrumento original deste estudo é composto, em cada uma das suas dimensões, por um conjunto de 15 itens provenientes da produtividade e outros 15 itens da autonomia.

3.3.3.1. Fidelidade dos resultados

No quadro 3.12 apresentam-se os coeficientes “alpha” obtidos nos vários factores, para a amostra geral, sexo, idade, estado civil, tempo de serviço, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão, habilitações literárias, profissionalização, grau de satisfação profissional, opção no curso, relacionamento com os órgãos de gestão, distância de casa à escola e cargos exercidos durante este ano lectivo. Em geral, e na dimensão “produtividade” os valores ultrapassam o limite frequentemente aceite na avaliação dos resultados neste tipo de instrumentos (0.75), sem que o mesmo se verifique na dimensão “autonomia”, o que poderá constituir interesse de futuras investigações.

Quadro 3.12.- Coeficientes de consistência interna (índices “alpha”) dos resultados nos factores da EDPP, para o total da amostra e para dois grupos (Produtividade e Autonomia).

Grupo	Índices “Alpha”	
	Produtividade	Autonomia
Amostra Total	.79	.63
Sexo masculino	.85	.55
Sexo feminino	.74	.65
Idade- até 30 anos	.76	.17
Idade- entre 30 e 44	.74	.58
Idade- + de 44 anos	.82	.69
Até 4 anos de serviço	.72	.03
4 a 6 anos de serviço	.81	.79
6 a 25 anos de serviço	.75	.60
25 a 35 anos de serviço	.87	.74
Nível - 2º Ciclo	.50	.05
Nível - 3º Ciclo	.85	.65
Nível - Secundário	.75	.63
Cargos > importância	.74	.45
Cargos < importância	.83	.61
Sem Cargos	.78	.64

3.3.1.2. Validade dos resultados

O estudo da validade do constructo ou interna incidu no conjunto da amostra, utilizando o procedimento “factor PAI” do SPSS, com indicação de 2 factores, número idêntico ao encontrado no trabalho de Damico (1990).

A análise apresentou 2 factores com uma explicação de 28.04 % da variância total. A composição dos agrupamentos dos diferentes factores é apresentada no Quadro 3.13.

Quadro 3.13. - Itens e saturações na matriz factorial rodada em EDPP

EDPP	1- Produtividade	2-Autonomia
20	,666	
2	,620	
16	,595	
12	,558	

29	,543	
6	,536	
18	,527	
10	,511	
8	,490	
7	,473	
25	,441	
30	,423	
27	,274	
24		,765
5		,616
23		,605
4		,321
15		,292
9		,269

Na generalidade estes itens apresentam índices de saturação elevados. Utilizaram-se, igualmente, valores de saturação superiores a 0,26 - critério utilizado para a inclusão de itens na matriz factorial rodada. No quadro 3.14 apresenta-se a estrutura factorial da matriz rodada

Quadro 3.14-Estrutura factorial definida a partir das saturações dos itens obtidos na matriz rodada

Factor 1- Produtividade	Saturação
20.(79) É com grande prazer que vejo os sucessos dos jovens	0,666
2.(7) Sinto grande prazer quando observo uma criança a dominar uma nova capacidade.	0,620
16.(63) Preocupa-me bastante que as crianças cresçam num mundo poluído.	0,595
12.(43) Ser um bom pai (mãe) é um dos principais desafios que as pessoas enfrentam.	0,558
29.(119) Gosto de aprender coisas novas.	0,543
6.(23) A minha vida tem sido produtiva.	0,536
18.(71) É muito importante planear as coisas tendo em conta as gerações futuras.	0,527
10.(39)Penso que tenho bastante inclinação para ensinar adolescentes.	0,511
8.(31) Sinto muitas admiração por aquilo que os jovens de hoje conseguem ser capazes de realizar.	0,490

7.(26) Ao fazer qualquer coisa, faço-o o mais cuidadosamente possível.	0,473
25.(103) Todos deviam ter acesso a um trabalho pago.	0,441
27.(111) Sou uma pessoa preguiçosa	0,274
Factor 2- Autonomia	Saturação
24.(98) Tenho dificuldades em expressar as minhas opiniões.	0,765
5.(18) Tenho dificuldade em tomar decisões.	0,616
23.(90) Na generalidade das situações, a minha opinião pouco conta.	0,605
4.(15) Tenho muitos e variados interesses.	0,321
15.(58) Sou bastante auto-suficiente.	0,292

A significação dos factores deste instrumento assim constituídos é interpretada da seguinte forma:

Factor 1: Produtividade: Os itens incluídos neste factor visam avaliar o grau de produtividade do professor em relação a si próprio e à sua vida pessoal.

Factor 2: Autonomia: Os itens deste factor visam avaliar o grau de autonomia pessoal do professor também em relação a si próprio e também no que se refere à sua vida pessoal.

Em suma, parece poder afirmar-se que a Escala de Desenvolvimento Psicossocial dos Professores (Autonomia e Produtividade Pessoal) a Escala de Autonomia Interna e Externa (EAIE) e a Escala de Autonomia Profissional dos Professores (EAPP) apresentam qualidades psicométricas (fidelidade e validade), que as tornam instrumentos úteis à investigação neste domínio. Acrescenta-se que, no presente estudo, a Escala de Desenvolvimento Psicossocial (EDPP) foi considerada apenas nos seus factores tomados separadamente, com a Autonomia Pessoal como variável dependente; a dimensão Produtividade Pessoal foi, por sua vez, correlacionada com as múltiplas dimensões da autonomia.

Para além destes elementos acerca da validade externa, também as análises diferenciais apresentadas no próximo capítulo podem ser entendidas como ampliação dos critérios de validação externa.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Neste capítulo procede-se à análise dos resultados na autonomia em função das variáveis **pessoais** (sexo, idade), **profissionais** (tempo de serviço, profissionalização, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão, habilitações literárias, grau de satisfação, curso, relacionamento, competências para lidar com a indisciplina, envolvimento dos professores na promoção cognitiva e afectiva dos alunos) e **sociais** (estado civil). Os vários procedimentos estatísticos procuram dar resposta às questões de estudo formulados no Capítulo 1. Recorreu-se à comparação entre dois grupos através do teste *t* de Student, o qual testa a significância da diferença entre as médias dos mesmos. Para estas análises utilizou-se o procedimento “T-test” do programa SPSS.

Considerou-se que o valor de *t* é significativo a um determinado nível de significância se for igual ou superior aos valores críticos apresentados na tabela de significância para testes bicaudais, ao nível de $p < 0,05$.

Apresentam-se em seguida os resultados obtidos nas atitudes dos professores face à autonomia em função das variáveis pessoais, profissionais e sociais.

4.1. RESULTADOS NA AUTONOMIA EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E SOCIAIS.

O objectivo principal desta análise foi saber se existem diferenças significativas entre médias obtidas nas dimensões da escala por grupos diferentes de professores pertencentes às variáveis: sexo, idade estado civil, anos de serviço, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão a que pertence, grau de satisfação profissional, relacionamento com os órgãos de gestão, distância de casa à escola, cargos exercidos durante este ano lectivo. Efectuou-se uma análise de variância dos resultados nos diferentes factores, utilizando para o feito os procedimentos “T-test” do programa SPSS.

Apresentam-se apenas os quadros que mostram haver, pelo menos, um resultado significativo. Neste caso não se encontraram diferenças significativas na autonomia em função da variável **sexo**. É provável que este resultado tenha a ver com o reduzido número de sujeitos da amostra do sexo masculino (cerca de 64).

No quadro 4.1 registam-se resultados estatisticamente significativos, na autonomia em função da pertença à variável **satisfação** na profissão ao nível das turmas, ensino, formação, relação com os pais, avaliação, total profissional, autonomia pessoal, interna, externa interna/externa. Neste caso os valores de *t* evidenciam que as diferenças são estatisticamente significativas com maiores resultados nos professores com elevada satisfação na profissão.

Quadro 4.1 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **satisfação na profissão**.

AUTONOMIA	Satisfação	N	Média	Desvio-Psdrão	t	Bicaud	Sig
TURMAS	média	100	9,2600	3,7379	-5,450	,000	***
	elevada	97	13,3918	6,5631			
ENSINO	média	100	23,2400	6,0086	-3,266	,001	***
	elevada	97	26,5670	8,1585			
FORMAÇÃO	média	100	18,3300	5,9221	-4,447	,000	***
	elevada	97	22,3196	6,6592			
RELAÇÃO C/ PAIS	média	100	11,6000	3,7766	-4,406	,000	***
	elevada	97	14,0206	3,9343			
AVALIAÇÃO	média	100	32,0200	6,7554	-4,875	,000	***
	elevada	97	37,1134	7,8805			
CURRÍCULO	média	100	10,5000	4,8628	-1,155	,250	ns
	elevada	97	11,3196	5,0981			
TOTAL PROFISSIONAL	média	100	109,6800	22,5097	-5,147	,000	***
	elevada	97	130,0515	32,3182			
AUTONOMIA PESSOAL	média	100	26,5100	4,0414	-2,362	,019	*
	elevada	97	27,8247	3,7611			
EXTERNA	média	99	65,6162	10,8362	-4,726	,000	***
	elevada	97	73,1031	11,3417			
INTERNA	média	100	42,9400	6,9527	-5,026	,000	***
	elevada	97	47,8763	6,8286			
TOTAL INT/EXT	média	99	104,5859	15,4246	-5,429	,000	***
	elevada	97	116,5773	15,4952			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

No quadro 4.2 registam-se resultados estatisticamente significativos, na autonomia em função da pertença à variável **relacionamento** com os órgãos de gestão, nas dimensões da autonomia das turmas, ensino, formação, relação com os pais, avaliação, total profissional, interna, externa; total interna/externa. Neste caso os valores de *t* evidenciam que as diferenças são estatisticamente significativas, com maiores resultados nos professores com bom relacionamento do que nos que têm um relacionamento médio.

Quadro 4.2 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **relacionamento** com os órgãos de gestão.

AUTONOMIA	Relacionamento	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaudal	Sig.
TURMAS	medio	30	8,7333	2,2273	-2,686	,008	**
	bom	171	11,6959	5,9588			
ENSINO	medio	30	21,7000	5,2664	-2,483	,014	*
	bom	171	25,2749	7,5639			
FORMAÇÃO	medio	30	17,1667	5,1131	-2,729	,007	**
	bom	171	20,6842	6,7218			
RELAÇÃO C/ PAIS	medio	30	10,4667	3,7392	-3,421	,001	***
	bom	171	13,1170	3,9435			
AVALIAÇÃO	medio	30	30,2333	6,0326	-3,283	,001	***
	bom	171	35,1404	7,7803			
CURRÍCULO	medio	30	9,8333	4,3078	-1,223	,223	ns
	bom	171	11,0351	5,0700			
TOTALPROFISSIONAL	medio	30	102,5667	18,7519	-3,407	,001	***
	bom	171	122,0409	30,2698			
AUTONOMIAPESSOAL	medio	30	26,8667	3,6458	-,362	,718	ns
	bom	171	27,1520	4,0366			
EXTERNA	medio	30	59,8333	11,6474	-5,022	,000	***
	bom	170	70,7824	10,8951			
INTERNA	medio	30	40,7333	8,1068	-3,722	,000	***
	bom	171	45,9766	6,9350			
TOTAL INT/EXT	medio	30	96,9000	16,9448	-5,040	,000	***
	bom	170	112,5294	15,4289			

*p<0,05; ** p<0,01; *** p< 0,001; ns = não significativo

No quadro 4.3 registam-se resultados estatisticamente significativos na autonomia em função da pertença à variável **grupo** disciplinar ao nível do ensino, do currículo, da autonomia pessoal e da autonomia interna. Neste caso os valores de *t* (2,810, 2,934, 2,326, 2,520) evidenciam que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,01$ e $p < 0,05$), níveis de significância na tabela de testes bicaudais, com maiores resultados nos professores pertencentes a grupos disciplinares ligados às outras do que nos professores de grupos disciplinares pertencentes às ciências.

Quadro – 4.3 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **grupo disciplinar**.

AUTONOMIA	Grupo	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaudal	Sig.
TURMAS	outros	90	10,6889	5,0651	-,926	,356	ns
	ciencias	69	11,5072	6,0649			
ENSINO	outros	90	25,6778	5,8556	2,810	,006	**
	ciencias	69	22,5072	8,3624			
FORMAÇÃO	outros	90	20,6000	6,0127	1,188	,237	ns
	ciencias	69	19,3768	6,9538			
RELAÇÃO C/ PAIS	outros	90	13,0222	3,8715	1,071	,286	ns
	ciencias	69	12,3623	3,8193			
AVALIAÇÃO	outros	90	34,7889	7,3599	1,613	,109	ns
	ciencias	69	32,8261	7,9112			
CURRÍCULO	outros	90	11,4556	4,4271	2,934	,004	**
	ciencias	69	9,3188	4,7076			
TOTAL PROFISSIONAL	outros	90	121,3778	25,3406	1,906	,058	ns
	ciencias	69	112,6957	32,0905			
AUTONOMIA PESSOAL	outros	90	27,6667	3,9887	2,326	,021	*
	ciencias	69	26,1304	4,3009			
EXTERNA	outros	90	69,3778	11,3133	1,344	,181	ns
	ciencias	69	66,8841	11,9601			
INTERNA	outros	90	46,0333	6,9903	2,520	,013	*
	ciencias	69	43,0870	7,6998			
TOTAL INT/EXT	outros	90	111,1556	15,7008	1,882	,062	ns
	ciencias	69	106,2029	17,3693			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

No quadro 4.4 registam-se resultados estatisticamente significativos na autonomia em função da pertença à variável **profissionalização**, ao nível da avaliação e do currículo. Neste caso os valores de *t* (-1,004 e -2,659) evidenciam que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,05$ e $p < 0,01$), com maiores resultados nos professores não profissionalizados do que nos profissionalizados.

Quadro 4.4 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **profissionalização**.

AUTONOMIA	Profissionalização	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaud	Sig
TURMAS	sim	192	11,2656	5,7146	,566	,572	ns
	não	11	10,2727	4,3839			
ENSINO	sim	192	24,5729	7,3217	-,782	,435	ns
	não	11	26,3636	8,5355			
FORMAÇÃO	sim	192	20,0677	6,6388	-,231	,817	ns
	não	11	20,5455	7,1185			
RELAÇÃO C/ PAIS	sim	192	12,8125	3,9877	1,241	,216	ns
	não	11	11,2727	4,2448			
AVALIAÇÃO	sim	192	34,2292	7,7763	-1,004	,317	*
	não	11	36,6364	6,9465			
CURRÍCULO	sim	192	10,5990	4,7789	-2,659	,008	**
	não	11	14,6364	6,7863			
TOTAL PROFISSIONAL	sim	192	118,5313	29,4989	-,682	,496	ns
	não	11	124,8182	33,9612			
AUTONOMIA PESSOAL	sim	192	27,0781	4,0286	,063	,950	ns
	não	11	27,0000	2,9665			
EXTERNA	sim	191	69,0052	11,6901	-,401	,688	ns
	não	11	70,4545	10,6805			
INTERNA	sim	192	45,1458	7,3127	-,295	,768	ns
	não	11	45,8182	7,8590			
TOTAL INT/EXT	sim	191	110,0052	16,6087	-,406	,685	ns
	não	11	112,0909	15,8206			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

No quadro 4.5 registam-se resultados estatisticamente significativos na autonomia em função da pertença à variável **nível** do ensino. Neste caso os valores de *t* (-1,942) evidenciam que as diferenças são estatisticamente significativas para $p < 0,05$, com maiores resultados nos professores pertencentes ao secundário do que nos professores pertencentes ao terceiro ciclo.

Quadro 4.5 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável *nível de ensino*.

AUTONOMIA	Nível	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaud	Sig
TURMAS	terceiro	54	9,4259	3,6217	-2,732	,007	**
	secund	137	11,8832	6,2002			
ENSINO	terceiro	54	23,7222	6,9646	-,869	,386	ns
	secund	137	24,7664	7,6680			
FORMAÇÃO	terceiro	54	19,0000	5,8245	-1,448	,149	ns
	secund	137	20,5474	6,9483			
RELAÇÃO C/ PAIS	terceiro	54	12,0185	3,9069	-1,386	,168	ns
	secund	137	12,9197	4,1018			
AVALIAÇÃO	terceiro	54	33,2037	6,7527	-1,038	,301	ns
	secund	137	34,5182	8,2783			
CURRÍCULO	terceiro	54	11,5000	5,5482	1,769	,078	ns
	secund	137	10,1241	4,5333			
TOTAL PROFISSIONAL	terceiro	54	113,7778	26,4537	-1,233	,219	ns
	secund	137	119,7372	31,3963			
AUTONOMIA PESSOAL	terceiro	54	26,1667	3,9894	-1,942	,054	*
	secund	137	27,4161	4,0085			
EXTERNA	terceiro	53	66,7170	11,7774	-1,495	,137	ns
	secund	137	69,5620	11,7635			
INTERNA	terceiro	54	44,5741	5,8329	-,506	,613	ns
	secund	137	45,1752	7,9112			
TOTAL INT/EXT	terceiro	53	107,1509	15,2207	-1,289	,199	ns
	secund	137	110,6423	17,2979			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não significativo

No quadro 4.6. registam-se resultados estatisticamente significativos na autonomia em função da pertença à variável **distância** da casa à escola apenas na dimensão da autonomia denominada relação com os pais. Neste caso o valor de **t** (2,140) evidencia que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,05$), com maiores resultados nos professores cuja distância de casa à escola está entre 1-3 km, do que nos professores em que essa distância é maior que 3 km.

Quadro 4.6 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **distância de casa à escola**.

AUTONOMIA	Distância	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaudal	Sig.
RELAÇÃO C/ PAIS	1 - 3	163	13,0245	3,9346	2,140	,034	*
	> 3	40	11,5250	4,1199			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

No quadro 4-7 registam-se resultados estatisticamente significativos na autonomia em função da pertença à variável **idade**, apenas na dimensão da autonomia denominada currículo. Neste caso o valor de **t** (2,66) evidencia que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,01$), com maiores resultados nos professores com idades entre os 30 - 44 do que nos professores com idades superiores a 44 anos.

Quadro 4.7 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **idade**.

AUTONOMIA	Idade	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaudal	Sig.
CURRÍCULO	30-44	96	11,6563	5,0572	2,668	,008	**
	>44	94	9,7872	4,5811			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

No quadro 4.8 registam-se resultados estatisticamente significativos na autonomia em função da pertença à variável **anos de serviço**, também apenas na dimensão da autonomia denominada currículo. Neste caso o valor de *t* (2,566) evidencia que as diferenças são estatisticamente muito significativas ($p < 0,01$), com maiores resultados nos professores entre 6 – 25 anos de serviço, do que nos professores com mais de 25 anos de serviço.

Quadro 4.8 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **anos de serviço**.

AUTONOMIA	Anos de Serviço	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaudal	Sig.
CURRÍCULO	6- 25	140	11,3429	4,8721	2,566	,011	**
	> 25	46	9,2174	4,8804			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

No quadro 4.9, registam-se resultados estatisticamente significativos na autonomia em função da variável **escalão**, também apenas na dimensão da autonomia denominada currículo. Neste caso o valor de *t* (3,239) evidencia que as diferenças são estatisticamente muito significativas ($p < 0,001$), com maiores resultados nos professores compreendidos entre 5 – 8 escalão do que nos professores acima do 8 escalão.

Quadro 4.9 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **escalão**.

AUTONOMIA	Escalão	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaudal	Sig.
CURRÍCULO	5 - 8	99	11,4040	4,8296	3,239	,001	***
	> 8	69	9,1014	4,0698			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Não se encontraram diferenças significativas na autonomia em função da variável **cargos**. É provável que este resultado tenha a ver com o reduzido número de sujeitos da amostra com cargos (cerca de 38).

No quadro 4.10 registam-se resultados estatisticamente significativos, na autonomia em função da pertença à variável **opção** na escolha do curso, apenas na dimensão da autonomia denominada currículo. Neste caso o valor de t (-1,984) evidencia que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,05$), com maiores resultados nos professores que escolheram a segunda opção do que para os que escolheram a primeira opção.

Quadro 4. 10 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **opção na escolha do curso**.

AUTONOMIA	Opção	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaudal	Sig.
CURRÍCULO	primeira	180	10,6111	4,8926	-1,984	,049	*
	segunda	22	12,8182	5,1882			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Não se encontraram diferenças significativas na autonomia em função da variável **cargos**, quer no contraste “sem cargos” com “um cargo” quer no contraste “sem cargos” com “mais que um cargo”. É provável que este resultado tenha a ver com o reduzido número de sujeitos com cargos (N=35).

O mesmo se verifica em relação à autonomia em função da variável **habilitações**, com reduzido número de sujeitos com bacharelato (N=14).

No quadro 4.11 registam-se resultados estatisticamente significativos, na autonomia em função da pertença à variável **estado civil**, apenas na dimensão currículo. Neste caso o valor de t (2,232) evidencia que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,01$), com maiores resultados nos professores solteiros do que nos professores casados.

Quadro 4.11 - Média e desvio padrão dos resultados na autonomia, em função da pertença à variável **estado civil**.

AUTONOMIA	Estado Civil	N	Média	Desvio-Padrão	t	Bicaudal	Sig.
CURRÍCULO	solteiro	46	12,3043	5,5772	2,232	,027	**
	casado	141	10,4184	4,7677			

* p<0,05; ** p<0,01; *** p< 0,001

4.2. RESULTADOS ACERCA DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DA AUTONOMIA E AS VARIÁVEIS: PROMOÇÃO DOS ALUNOS, GESTÃO DA INDISCIPLINA E PRODUTIVIDADE

A análise correlacional entre as dimensões da autonomia e as variáveis “promoção dos alunos”, “gestão da indisciplina” e “produtividade pessoal” permitiu obter os Quadros 4.12; 4.13; 4.14.

Quadro 4.12 -Correlações de Pearson entre as dimensões da autonomia e as variáveis Envolvimento dos professores na promoção dos alunos; competências para lidar com a indisciplina; produtividade pessoal, na amostra total (N = 202).

AUTONOMIA	Promoção dos alunos	Competências face à indisciplina	Produtividade Pessoal
TURMAS	,246(**)	,156(*)	,311(**)
ENSINO	,320(**)	,006	,441(**)
FORMAÇÃO	,326(**)	,050	,395(**)
RELAÇÃO C/ PAIS	,252(**)	,006	,231(**)
AVALIAÇÃO	,330(**)	,011	,412(**)
CURRÍCULO	,165(*)	,018	,225(**)
TOTAL PROFISSIONAL	,360(**)	,045	,448(**)
AUTONOMIA PESSOAL	,264(**)	,388(**)	,375(**)
EXTERNA	,381(**)	,083	,472(**)
INTERNA	,424(**)	,079	,560(**)
TOTAL INT/EXT	,437(**)	,099	,555(**)

** p< 0.01 (2-tailed) * p< 0.05 (2-tailed).

O quadro 4.12 referente à amostra total, revela-nos que todas as dimensões da autonomia se correlacionam significativamente com as variáveis envolvimento na *promoção dos alunos*, e ainda na *produtividade pessoal*. Existem ainda correlações significativas entre as dimensões “turmas”, “autonomia pessoal” e competências para lidar com a indisciplina.

Quadro 4.13 -Correlações de Pearson entre as dimensões da autonomia e as variáveis Envolvimento dos professores na promoção dos alunos; Competências para lidar com a indisciplina; Produtividade pessoal, no subgrupo de sujeitos com tempo de serviço entre 6 e 25 anos (N = 140).

AUTONOMIA	Promoção dos alunos	Competências face à indisciplina	Produtividade Pessoal
TURMAS	,222(**)	,175(*)	,314(**)
ENSINO	,278(**)	,090	,377(**)
FORMAÇÃO	,305(**)	,038	,369(**)
RELAÇÃO C/ PAIS	,274(**)	,053	,200(*)
AVALIAÇÃO	,260(**)	,045	,333(**)
CURRÍCULO	,126	,017	,176(*)
TOTAL PROFISSIONAL	,320(**)	,025	,396(**)
AUTONOMIA PESSOAL	,238(**)	,468(**)	,389(**)
EXTERNA	,322(**)	,082	,407(**)
INTERNA	,366(**)	,118	,507(**)
TOTAL INT/EXT	,372(**)	-,115	,482(**)

** p < 0.01 (2-tailed). * p < 0.05 (2-tailed).

Este quadro é referente ao subgrupo de sujeitos com tempo de serviço entre 6 e 25 anos (N=140), revela-nos igualmente que todas as dimensões da autonomia se correlacionam significativamente com as variáveis envolvimento na *promoção dos alunos*, e ainda na *produtividade pessoal*. Existem também correlações significativas entre as dimensões “turmas”, “autonomia pessoal” e competências para lidar com a indisciplina.

Quadro 4.14 -Correlações de Pearson entre as dimensões da autonomia e as variáveis: Envolvimento dos professores na promoção dos alunos; Competências para lidar com a indisciplina; Produtividade pessoal, no subgrupo de sujeitos com tempo de serviço > 25 anos (N =45).

AUTONOMIA	Promoção dos alunos	Competências face à indisciplina	Produtividade Pessoal
TURMAS	,356(*)	,013	,318(*)
ENSINO	,429(**)	,115	,554(**)
FORMAÇÃO	,394(**)	,197	,454(**)
RELAÇÃO C/ PAIS	,227	,248	,275
AVALIAÇÃO	,552(**)	,163	,601(**)
CURRÍCULO	,370(*)	,027	,405(**)
TOTAL PROFISSIONAL	,511(**)	,005	,581(**)
AUTONOMIA PESSOAL	,303(*)	,259	,335(*)
EXTERNA	,538(**)	,013	,605(**)
INTERNA	,520(**)	,080	,673(**)
TOTAL INT/EXT	,586(**)	,023	,705(**)

* p< 0.05 (2-tailed). ** p<0.01 (2-tailed).

Este quadro é referente ao subgrupo de sujeitos com tempo de serviço > 25 anos (N = 45). Existem correlações significativas entre as dimensões da autonomia e as variáveis **promoção dos alunos** e **produtividade pessoal** ao nível das várias dimensões, à excepção da variável **relação com os pais**; o mesmo não acontece com a variável **gestão da indisciplina** onde as correlações não apresentam qualquer significância estatística.

Em suma, os resultados correlacionais apresentam-se idênticos na amostra total (N=202) e nos professores mais novos (N =140); as pequenas variações no grupo com tempo de serviço maior poderão ter ficado a dever-se ao reduzido número de sujeitos nestes subgrupos (N=45)

Por último apresenta-se um quadro sinóptico onde se sistematiza a informação relativa à relação entre as variáveis independentes e as dimensões da autonomia.

Quadro 4.15. Apresentação sinóptica dos indicadores de diferenças nos resultados obtidos nas dimensões da autonomia em função das variáveis independentes com os respectivos grupos.

Autonomia	satisfação	relaciona- mento	grupo	Profissio- nalização	nível	escalão	idade	civil	distância	serviço	opção
Turmas	M < E	M < B			T < S						
Ensino	M < E	M < B	O > C								
Formação	M < E	M < B									
Relação c/pais	M < E	M < B							1-3 > 3		
Avaliação	M < E	M < B		S < N							
Currículo			O > C	S < N		5-8 > 8	30-44 > 44	S > C		6-25 > 25	1ª < 2ª
Total profissional	M < E	M < B									
Autonomia Pessoal	M < E		O > C		T < S						
Externa	M < E	M < B									
Interna	M < E	M < B	O > C								
Total Int/Ext	M < E	M < B									

Legenda: M < E = médio < elevado; M < B = médio < bom; O > C = Outros > ciências; S < N = sim < não; T < S = 3º ciclo < secundário; 5-8 > 8 = entre o 5º escalão e o 8º > que o 8º escalão; S > C = solteiro > casado; 1-3 > 3 = entre 1 e 3 Km > 3 Km; 6-25 > 25 = entre 6 e 25 anos > 25 anos.

O quadro permite observar que as variáveis satisfação e relacionamento são onde se encontram maiores diferenças nos resultados obtidos nas dimensões da autonomia enquanto que as restantes variáveis apresentam menos diferenças nas dimensões da autonomia como iremos analisar no próximo capítulo. Como referimos em 4.1. não se encontraram diferenças significativas na autonomia em função da variável **sexo**. É provável que este resultado tenha a ver com o reduzido número de sujeitos da amostra do sexo masculino (cerca de 64).

No capítulo seguinte procede-se à interpretação e discussão dos resultados obtidos neste capítulo e apresentam-se algumas conclusões que poderão ser úteis para posteriores estudos.

CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Neste último capítulo, procura-se interpretar e discutir os resultados obtidos no estudo realizado. Propõe-se algumas conclusões que possam vir a ser úteis em futuras linhas de investigação que se traduzam, em termos práticos, em novas orientações estratégicas que ajudem os professores a conseguirem uma maior autonomia pessoal e profissional, e uma maior autonomia e produtividade por parte dos alunos nas escolas.

5.1. DISCUSSÃO

Neste Capítulo procurou fazer-se a discussão dos resultados obtidos no Capítulo anterior. Assim começou por se considerar os resultados estatísticos na autonomia em função das variáveis: **satisfação, relacionamento, grupo disciplinar, profissionalização, nível de ensino, escalão, idade, estado civil, distância, tempo de serviço, opção**. Neste sentido, considerou-se que a autonomia dos professores poderá estar relacionada com as referidas variáveis em determinadas situações.

Consideram-se, ainda, os resultados acerca das correlações entre as dimensões da autonomia e as variáveis: promoção dos alunos, gestão da indisciplina e produtividade. Finalmente, procurou fazer-se uma análise transversal da informação fornecida através das análises realizadas ao longo de todo o trabalho.

5.1.1. Resultados na autonomia em função das variáveis pessoais, profissionais e sociais.

Com esta investigação pretende-se explicar os resultados obtidos na autonomia dos professores em função das variáveis pessoais, profissionais e sociais. Tomando-se simultaneamente estas variáveis analisou-se o seu efeito conjunto, apresentado no quadro 4.15 no final do capítulo anterior, na explicação da variância dos resultados em cada uma das dimensões das escalas da autonomia em função das variáveis independentes com os respectivos grupos, tendo-se concluído que, das onze variáveis independentes consideradas, três delas (satisfação, relacionamento e grupo) apresentam um contributo muito consistente para a explicação da variância dos resultados.

A partir da análise dos dados registaram-se resultados estatisticamente muito significativos, na autonomia em função da pertença à variável **satisfação**, nas dimensões da autonomia denominadas: currículo, turmas, ensino, formação, relação com pais, avaliação, total profissional, autonomia pessoal, interna, externa. Nestes casos os valores evidenciam que as diferenças são estatisticamente muito significativas e que os professores revelam um maior grau de autonomia quando esta **satisfação** 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 (McEwen, 1985; Chen e Addi, 1995; Gordon, 1993; Farrugia, 1992; Smitt e Scott, 1990; Keedy, 1990; Bredeson, 1989). Aqui parece ser, em muitos casos, uma referência que 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, como referimos no Capítulo 2, um mero profissionalismo técnico e assumem o papel do artesão (cuja competência profissional assenta em saberes pessoais e práticos, segundo Elbaz,1983 e Clandinnin,1986) do artista que se dedica à sua obra com empenho e desvelo. Vários estudos sobre a relação pedagógica (Ashton e Webb, 1986; Feiman-Nemser e Floden, 1986; Hall,1982; Hubberman, 1989; Jacson, 1986; Keedy, 1990; Smith e Stuart 1990; Wise, 1979) revelam que a relação pedagógica 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. Isto mesmo se poderá admitir como elemento explicativo da falta de relação entre a autonomia no currículo e a qualidade do relacionamento.

Como pudemos constatar, no Capítulo anterior, registaram-se também resultados estatisticamente muito significativos, na autonomia em função da pertença à variável **relacionamento**.

Observou-se a existência de um valor maior nas dimensões da autonomia denominadas: turmas, ensino, formação, relação com pais, avaliação, total profissional, externa, interna, interna/externa, com maiores resultados nos professores com bom relacionamento do que nos professores que têm um relacionamento médio. Isto significará que, nestes casos, os professores, com bom relacionamento, revelam também um maior grau de autonomia nas várias dimensões. Autores como Williams (1990), McEwen (1985) sublinham a importância do bom relacionamento dos professores como meio de proporcionarem um melhor ensino e um melhor desenvolvimento profissional que se reflecte nas várias áreas e dimensões da escola. No entender de Haworth (1986) essas dimensões são de ordem pessoal, relacional e social, como já

referimos no Capítulo 2, as quais se relacionam entre si e cujas principais componentes em interacção constituem as condições pessoais da autonomia plena dos professores que passam a demonstrar um melhor relacionamento com os vários intervenientes da escola.

Em relação à variável **grupo** disciplinar registaram-se resultados estatisticamente muito significativos, na autonomia em função da pertença a esta variável, nas dimensões da autonomia denominadas: ensino, currículo, autonomia pessoal e autonomia interna.

Nos casos apresentados verificou-se existir um maior valor de autonomia em professores pertencentes a outros grupos disciplinares do que em professores pertencentes a grupos disciplinares de ciências. O menor grau de autonomia apresentado por professores de ciências pode levar a pensar que estes estão mais habituados (nas escolas básicas e secundárias) a trabalhar privilegiando o rigor científico em grupos restritos, enquanto que os outros poderão estar mais disponíveis para a partilha de conhecimentos relativizados em projectos e actividades relacionadas com o conteúdo das suas disciplinas, o que os poderá tornar mais autónomos nas referidas dimensões (ensino, currículo, autonomia pessoal e autonomia interna). Como referimos no Capítulo 2 e segundo Smith & Scott (1990) os custos que profissionalmente advêm do isolamento dos professores contrastam com os benefícios da colaboração e participação. Esta atitude poderá ser alterada a partir do momento em que sejam implementadas estratégias de autonomia administrativa e de formação centrada na escola, promovendo actividades de desenvolvimento profissional e projectos operacionalizáveis liderados pelos próprios professores (Raelin, 1989).

A importância da colaboração entre si dos professores ao nível do grupo disciplinar na definição das orientações gerais, relativas ao programa das disciplinas que ensinam, no planeamento das actividades e na elaboração do currículo dentro do grupo disciplinar, tem sido destacada por vários estudos (Raelin, 1989; Senge, 1990; Smith & Scott 1990; Fullan, 1993; Sanches, 1994). A flexibilidade pode contrariar a tendência de alguns grupos disciplinares para funcionarem de forma burocrática, fomentando, pelo contrário, a participação e a

criatividade pedagógicas (Sanchez, 1994). Esta participação democrática e a assunção das próprias responsabilidades dos professores poderá transformar a escola numa comunidade de aprendentes (Senge, 1990; Fullan, 1993) onde podem vir a ter expressão as autonomias não só dos professores mas também dos alunos, através de um maior desenvolvimento e produtividade de ambos (Chen e Addi, 1995).

Embora na generalidade das situações (sete) não existam diferenças na autonomia entre professores dos grupos de ciências e outros, estes últimos apresentam superioridade significativa na autonomia na escolha de temáticas de ensino, na implementação de novos elementos curriculares, na autoconfiança (autonomia interna), e na tomada de decisão (autonomia pessoal).

Para além da necessidade de os resultados encontrados requererem novos estudos com amostras mais amplas e heterogéneas, é provável que a explicação da superioridade encontrada no presente estudo, possa ter elementos como os seguintes: existência de maior rigor científico nos professores dos grupos de ciências; menor rendimento escolar, maior abandono e fracasso dos alunos em ciências que noutras disciplinas; falta de materiais e laboratórios nas escolas, mais sentidas no ensino das ciências.

Os presentes resultados têm algo a ver com os encontrados num outro estudo também recentemente realizado (Roque, 2003) em que os professores de ciências apresentaram menor autoconceito da pertença ao grupo, físico e social que o conjunto dos restantes professores, sem que no subgrupo se observassem diferenças nas restantes dimensões do autoconceito contrastadas (laboral, familiar, emocional, cuidado, segurança, reconhecimento e total).

Em posterior estudo poder-se-ia aprofundar a análise da relação entre o autoconceito e a autonomia pessoal e profissional dos professores que o presente trabalho e o anteriormente referido (Roque, 2003) permitem supor.

Registaram-se resultados estatisticamente significativos, na autonomia em função da pertença à variável **profissionalização** nas dimensões da autonomia denominadas: avaliação e currículo. Observa-se a existência de um valor maior na dimensão da avaliação em professores não profissionalizados do que em

professores profissionalizados. O mesmo aconteceu na dimensão da autonomia denominada currículo onde o maior valor se regista em professores não profissionalizados. Isto poderá significar que os professores não profissionalizados, supostamente mais jovens, apresentaram maior grau de autonomia apenas em relação à avaliação e ao desenvolvimento curricular e talvez por motivos de menor formação e conhecimento. Para que os professores aceitem novas formas de avaliação e de desenvolvimento curricular é necessário que lhes seja dada uma maior e melhor formação (através da profissionalização e formação ao longo da vida), para que entendam os benefícios e aspectos positivos que essas alterações podem trazer para os alunos e para a educação em geral. Sabe-se que um dos maiores problemas ao nível da autonomia profissional dos professores é precisamente a resistência à mudança. Os professores têm pontos de vista pessoais, baseados nos seus interesses, que afectam o modo como se envolvem nos projectos que se relacionam com o seu desenvolvimento profissional ou mesmo com a mudança e desenvolvimento das escolas. Cortesão (1991) explica que aos professores, sobretudo aos mais jovens ou principiantes, “não é fácil passar a olhar com um olhar crítico a própria actuação, não é fácil distanciar-se, pôr-se em causa, imaginar outras soluções para os problemas surgidos no decorrer do processo pedagógico” (p.96).

Na autonomia em função da pertença à variável **nível de ensino** registam-se resultados estatisticamente significativos na autonomia pessoal e turmas. Observou-se aqui que no ensino secundário o valor é maior do que no 3º ciclo. Neste caso são os professores pertencentes ao ensino secundário que revelam maior autonomia pessoal do que os professores pertencentes ao 3º ciclo, possivelmente devido ao facto dos professores que leccionam o ensino secundário terem que enfrentar responsabilidades acrescidas, na preparação dos alunos com vista ao acesso ao Ensino Superior, para além de lidarem com alunos mais velhos que esperam dos professores posicionamentos autónomos. Mais uma vez, nos dados bibliográficos disponíveis, verificamos que estes aspectos foram abordados por Smith & Scott (1990) quando faz apelo, de novo, a práticas colaborativas entre professores das várias áreas e níveis de ensino desenvolvendo novas práticas de

processos colaborativas envolvendo profissionalmente toda a escola transformando-a num todo e não numa manta de retalhos.

Na pesquisa da relação da autonomia com as variáveis: **idade, tempo de serviço, escalão, opção e estado civil** registaram-se resultados estatisticamente significativos, apenas na dimensão da autonomia denominada currículo.

No caso da variável **idade** as diferenças foram favoráveis aos professores com idades compreendidas entre os 30 e os 44 anos. Isto poderá significar que os professores com menos idade poderão apresentar maior autonomia, apenas na dimensão do desenvolvimento curricular. Algo semelhante se passou com a variável **tempo de serviço** onde as diferenças se apresentaram estatisticamente significativas observando-se a existência de um maior valor nos professores com menos tempo de serviço, compreendidos entre os 6 e os 25 anos do que nos professores com mais de 25 anos de serviço. Isto poderá também significar que os professores com menos tempo de serviço apresentam um maior grau de autonomia apenas na dimensão do desenvolvimento curricular. Estes resultados apresentam-se assim em concordância com os observados em função da idade.

Em referência ao **escalão** observou-se igualmente a existência de um valor maior nos professores compreendidos entre o 5º e o 8º escalão do que nos professores acima do 8º escalão. O que poderá também significar algo semelhante ao verificado anteriormente, ou seja, que os professores mais jovens apresentam um maior grau de autonomia apenas em questões relacionadas com o desenvolvimento curricular.

Em relação à variável **estado civil** observou-se a existência de um valor maior, apenas na dimensão da autonomia denominada currículo, em professores solteiros do que nos casados. Isto poderá revelar que os professores solteiros e, portanto, com menos responsabilidades familiares, apresentam maior grau de autonomia ao nível do desenvolvimento curricular, possivelmente porque dispõem de mais tempo para se dedicarem à escola e aos alunos e portanto também estarão mais receptivos às alterações curriculares.

Numa observação mais atenta a estas quatro primeiras variáveis verificamos que os professores mais jovens, com menos tempo de serviço e que

se encontram em escalões inferiores ao 8º ou ainda solteiros revelam uma maior autonomia apenas na dimensão do desenvolvimento curricular, o que é possível ser compreendido do ponto de vista de uma organização curricular já que a elaboração do currículo vai implicar um maior controlo dos professores, o que não será muito bem visto por estes, sobretudo pelos que já têm mais idade, mais tempo de serviço, escalões superiores e que se encontram em escolas que seguem modelos de gestão burocráticos e pouco incentivadores de uma verdadeira autonomia (promovendo o espírito colaborativo e participativo entre os docentes). Nestes casos será, portanto, mais fácil aos professores mais jovens, com menos tempo de serviço e que se encontram em escalões mais baixos estarem mais receptivos às mudanças e à elaboração de novos currículos, o que também parece corresponder a alguns dados bibliográficos disponíveis (Raelin, 1989, Smith & Scott, 1990; Jonhston, 1992; Mulcahy, 1994,). No presente estudo, observou-se, portanto, a superioridade dos professores mais novos na autonomia curricular, o que poderá ser revelador da necessidade de formação deste grupo de professores com mais tempo de serviço.

Por outro lado os professores com mais idade, mais tempo de serviço e que se encontram num escalão mais elevado têm, por vezes, a ideia errada de que a autonomia é sinónimo de isolamento dos outros professores e da escola. A este respeito Feinberg (1986) refere que «o mundo humano não é nem pode ser constituído por milhares de ilhas soberanas isoladas em que cada um exerce as suas escolhas autónomas (...) em total independência dos outros, cada um sendo livre de qualquer necessidade dos outros» (p.45). Como já referimos, muitas das nossas escolas funcionam segundo modelos burocráticos que dificultam o exercício da autonomia dos professores e dos alunos inibindo a liberdade e a acção criativa destes; por isso é possível que os professores com mais tempo de serviço se tenham apercebido mais destas dificuldades e tenham respondido negativamente em relação à existência de autonomia na dimensão do currículo.

Quanto à variável **opção** observou-se a existência de um valor maior apenas na dimensão da autonomia denominada currículo em professores que escolheram a segunda opção enquanto que na primeira opção o valor é menor.

Neste caso, parecem apresentar maior autonomia os professores que escolheram como segunda opção o curso que leccionam, talvez porque estes professores aprenderam a ser mais flexíveis e adaptáveis às mudanças já que se habituaram desde cedo a alargar as suas preferências em favor de novos desafios. Mulcahy (1994) salienta que a este nível desenvolvem-se atitudes de tolerância e aprende-se a correr riscos cujo controlo local será feito através do currículo o que acabará por proteger os professores cimentando a sua autonomia profissional.

Em relação à **distância** da casa à escola registaram-se resultados estatisticamente significativos, apenas na dimensão da autonomia denominada relação com os pais. Neste caso evidencia que as diferenças são estatisticamente significativas. Observou-se ainda a existência de um valor maior nos professores que percorrem uma distância menor (entre 1 e 3 Km) do que em professores que têm que percorrer mais de 3 Km para chegar à escola. O que poderá significar que os professores que levam menos tempo a chegar à escola apresentam maior grau de autonomia no relacionamento com os encarregados de educação, possivelmente porque dispõem de mais tempo para se dedicarem à escola, aos alunos e seus problemas e, portanto, também para disponibilizarem aos encarregados de educação ajudando a que estes tenham uma atitude de maior participação e colaboração na vida escolar de seus educandos. Segundo Smith & Scott (1990) a colaboração fomenta uma maior cooperação e uma colegial aprendizagem dos jovens.

Considerando, ainda, a dimensão da autonomia “currículo” observa-se que se apresenta maior nos grupos com menor escalão, mais novos, e com menos tempo de serviço. Para além dos elementos acima apresentados como contendo eventual explicação admitta-se que também num outro estudo recentemente realizado (Roque,2003), três grupos se apresentam superiores em algumas das dimensões do autoconceito; (familiar, social e pertença). Em posterior estudo poder-se-ia considerar a relação entre tais variáveis.

Por último as variáveis com maior poder de diferenciação dos resultados na Autonomia foram a satisfação e o relacionamento, apresentando-se o género sem qualquer poder de diferenciação; resultados, também aqui muito próximos do

estudo acima referido acerca das variáveis diferenciadoras do autoconceito profissional dos professores (Roque,2003), e ainda de um outro estudo acerca dos medos escolares dos professores (Fernandes, 2003).

5.1.2. Resultados acerca das correlações entre as dimensões da autonomia e as variáveis: promoção dos alunos, gestão da indisciplina e produtividade

A análise correlacional entre as dimensões da autonomia e as variáveis “promoção dos alunos”, “gestão da indisciplina” e “produtividade pessoal” revelou que todas as dimensões da autonomia se correlacionam significativamente com as variáveis envolvimento na *promoção dos alunos*, e na *produtividade pessoal*. Isto é significativo e poderá ser entendido como revelador da importância da autonomia dos professores na promoção dos alunos e na produtividade pessoal.

Constatou-se existirem ainda correlações significativas entre as dimensões “turmas”, “autonomia pessoal” e a variável *competências para lidar com a indisciplina*. Destacou-se, portanto, a importância da formação das turmas e da autonomia pessoal do professor nas competências para lidar com a indisciplina, o que poderá ser um dado importante a ter em conta futuramente. Por exemplo, procurar que quando se proceder à formação das turmas sejam definidos critérios (para turmas heterogêneas), e ainda que sejam colocados nessas turmas professores com maior grau de autonomia pessoal, pois isso poderá ser positivo para os alunos pertencentes a essas turmas.

Analisado o subgrupo de sujeitos com tempo de serviço entre 6 e 25 anos, revelou igualmente que todas as dimensões da autonomia se correlacionavam significativamente com as variáveis envolvimento na *promoção dos alunos*, e ainda na *produtividade pessoal*. Existiam também correlações significativas entre as dimensões “turmas”, “autonomia pessoal” e *competências para lidar com a*

indisciplina. O que reforçou a ideia referida anteriormente salientando que estes professores com tempo de serviço compreendido entre 6 e 25 anos poderão já revelar um certo grau de autonomia e serão capazes de se envolverem na promoção dos alunos, na produtividade pessoal e de possuírem competências para lidar com a indisciplina.

No subgrupo de sujeitos com tempo de serviço superior a 25 anos surgiram correlações significativas entre as dimensões da autonomia e as variáveis *promoção dos alunos* e *produtividade pessoal*, à exceção da dimensão *relação com os pais*, o mesmo não aconteceu com a variável *gestão da indisciplina* onde surgiram correlações nas dimensões “turmas”, “ensino”, “formação” e “autonomia externa”. Também é na gestão da indisciplina onde se observaram correlações menos significativas. O que poderá significar que os professores depois dos 25 anos de serviço continuam a necessitar de autonomia para se envolverem na promoção dos alunos e na produtividade pessoal; no entanto, a gestão da indisciplina já não necessitaria de tal autonomia, talvez devido a uma menor atribuição de alunos indisciplinados a professores mais velhos, ou à maior experiência destes professores para lidar com comportamentos indisciplinados.

A quebra de correlações significativas no grupo mais velho poderá também ter ficado a dever-se ao menor número de sujeitos neste subgrupo (N = 45).

Com base na discussão dos resultados obtidos neste estudo e na sua comparação com resultados de investigações semelhantes, apresentados na bibliografia consultada, foi possível extrair algumas conclusões, que se apresentam em seguida.

5.1.3. Integração global da informação

A partir das análises realizadas ao longo de todo este trabalho procurou-se, em seguida, integrar a generalidade da informação fornecida. Os resultados obtidos na autonomia, por um lado, em função das variáveis pessoais,

profissionais e sociais e, por outro, na relação entre a autonomia e as variáveis “promoção dos alunos”, “gestão da indisciplina” e “produtividade pessoal”, permitiram observar a existência de relações significativas, e no sentido esperado, entre as variáveis consideradas.

A análise dos resultados em função das variáveis assinaladas permitiram observar a importância da **autonomia** dos professores na **promoção do alunos**, na **gestão da indisciplina** e na **produtividade pessoal**. Este tipo de informação aproxima-se de outros estudos quer sobre a autonomia do trabalho dos professores, que procuram analisar a autonomia dos professores em diferentes áreas de funcionamento da escola (Friedman, 1999), quer sobre a autonomia interna e externa dos professores (Wilson, 1993).

Como a revisão bibliográfica efectuada não permitiu encontrar instrumentos que se adaptassem ao objectivo deste estudo, desenvolveram-se como instrumentos de avaliação três escalas. Uma delas foi a Escala de Autonomia Pessoal dos Professores (EAPP) inspirada num estudo de Friedman (1999). Esta escala é 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*. Um outro instrumento foi a Escala de Autonomia Interna e Externa (EAIE) adaptada de um estudo de Wilson (1993), composta por 25 itens distribuídos por 2 factores distintos: 9 itens provenientes de *autonomia externa* e 16 itens de *autonomia interna*. Um terceiro instrumento foi a Escala de Desenvolvimento Psicossocial dos Professores: Autonomia e Produtividade Pessoal (EDPP) construída a partir de uma investigação piloto de Damico (1990). A escala é composta por 30 itens distribuídos por 2 factores distintos: 15 itens provenientes da *produtividade* e outros 15 da *autonomia*.

O inquérito global, elaborado inicialmente, foi aplicado a 40 professores do Ensino Básico e Secundário para verificar se o texto escolhido não oferecia dúvidas de interpretação e também para se recolherem algumas informações

sobre uma mais clara compreensão. Com base na informação recolhida, foram feitos alguns acertos, procurando melhorar o questionário inicial.

A fidelidade dos resultados foi obtida através do cálculo da consistência interna dos itens através dos índices de homogeneidade “alpha”, os quais apresentaram valores razoáveis na generalidade das dimensões da escala.

Uma vez que se tratava de escalas novas e não se conhece qualquer estudo equivalente, fez-se uma análise exploratória da distribuição dos vários itens por factores. Surgiram, assim, 6 factores na Escala de Autonomia Pessoal dos Professores (EAPP), e 2 factores em cada uma das restantes escalas: Escala de Autonomia Interna e Externa (EAIE) e Escala de Desenvolvimento Psicossocial dos Professores: Autonomia e Produtividade Pessoal (EDPP). Como resultado obteve-se na Escala de Autonomia Pessoal dos Professores (EAPP) uma explicação de 64.56 % da variância total; na Escala de Autonomia Interna e Externa (EAIE) uma explicação de 42.05 % da variância total.

A partir da análise dos resultados pode afirmar-se que as escalas utilizadas apresentam qualidades psicométricas (fidelidade e validade), que as tornam instrumentos úteis à investigação neste domínio.

Através da integração global da informação obtida verificaram-se, por um lado, resultados estatisticamente muito significativos, na autonomia em função da pertença às variáveis **satisfação, relacionamento e grupo disciplinar** dos professores e, por outro lado, considerando o subgrupo de sujeitos com tempo de serviço entre 6 e 25 anos, verificou-se igualmente que todas as dimensões da **autonomia** se correlacionam significativamente com as variáveis **envolvimento na promoção dos alunos, e produtividade pessoal**.

Assim parece ser possível o seguinte raciocínio global: Os professores com maior autonomia revelam um grau de satisfação mais elevado, são capazes de terem um bom relacionamento com os órgãos de gestão da escola, o que influenciará positivamente o envolvimento na promoção dos alunos e produtividade pessoal. Os professores com maior grau de autonomia também apresentarão mais competências para lidar com a indisciplina.

Os resultados foram interpretados à luz das teorias revistas deparando-se com alguma dificuldade, em parte, devido à falta de estudos prévios do género do agora apresentado.

5.2. CONCLUSÕES FINAIS

O objectivo geral do presente estudo foi a análise das representações dos professores acerca da sua autonomia em contexto escolar. Este objectivo e as questões de estudo fizeram sentir a necessidade de elaboração e adaptação de instrumentos adequados à análise das relações entre as variáveis definidas. O trabalho realizado ficou constituído em três momentos principais:

1. Conceptualização da autonomia e desenvolvimento profissional do professor;
2. Elaboração dos instrumentos;
3. Análise dos resultados obtidos tomando vários grupos de pertença.

Procurou-se, assim, encontrar respostas para o problema de estudo inicialmente levantado. A constatação de que existe uma maior variação da **autonomia** em função das variáveis **satisfação**, **relacionamento** e **grupo** disciplinar realçou a importância da interacção professor-aluno, visto ser nesta dimensão que o professor melhor poderá mostrar a sua autonomia em sala de aula (entendido como espaço facilitador ou inibidor do desenvolvimento da autonomia dos professores) de forma a atingir o grau de satisfação revelador de uma efectiva autonomia pessoal e desenvolvimento profissional.

Como Friedman refere (1999, p.61), o importante é “motivar os alunos estabelecendo uma favorável relação interpessoal dentro da sala de aula; (...) transformando a aula de modo a funcionar como uma unidade socialmente coesa; criando métodos de ensino efectivos para melhorar a aprendizagem e estabelecer regras e objectivos dentro da sala de aula, na escola e no mundo”. Como tivemos ocasião de ver também existem estudos sobre a natureza da relação pedagógica

(Ashton e Webb, 1986; Hall, 1982; Huberman, 1989; Jackson, 1986) que revelam ser esta a fonte principal de satisfação e motivação intrínseca dos professores.

A metodologia transversal utilizada apresentou algumas limitações na apreciação dos resultados em função de algumas variáveis nomeadamente não se encontraram diferenças significativas na autonomia em função, por exemplo, das variáveis **sexo, cargos, habilitações**. Admitiu-se, no caso da variável **sexo**, ser provável que este resultado tivesse a ver com o reduzido número de sujeitos da amostra do sexo masculino (apenas cerca de 64). Provavelmente, a implementação de um futuro projecto, com metodologia de análise qualitativa, poderá contribuir com mais 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 subgrupos de sujeitos com especificidades próprias.

Pensamos que, trabalhos futuros, deverão debruçar-se sobre estas questões e ainda investigar em que medida a autonomia pessoal e profissional do professor influencia o 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. Também, variáveis como *envolvimento dos professores na promoção cognitiva e afectiva dos alunos* e *competências para lidar com a indisciplina*, entre outras, que não foram totalmente desenvolvidas no presente estudo poderão ser futuramente novo objecto de análise. A questão do relacionamento professor-aluno poderá ainda ser analisada de forma específica, ampla e complementar.

Sabemos que as investigações até agora feitas na área das Ciências Humanas raramente dão respostas definitivas e conclusivas aos problemas levantados; contudo, não deixa de ser um contributo positivo o facto de se abrirem caminhos para que futuramente outras questões possam vir a ser objecto de

estudo. Neste sentido também este trabalho procurou encontrar hipóteses de explicação embora várias questões tenham sido deixadas em aberto.

Finalmente uma 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 **autonomia pessoal e profissional do professor**.

BIBLIOGRAFIA

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Adorno, W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas. *Revista Inovação*, 12, 45-64.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S. e Caires, S. (1999). *Avaliação de estágios curriculares: um instrumento centrado nas vivências e percepções dos alunos*. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, VI, 40-51.
- Allport, G. W. (1943). The ego in contemporary psychology. *Psychological Review*, 50, 451-478.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ames, C. & Felkner, D. W. (1979). Effects of self-concept on children's causal attributions and self-reinforcement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 613-619.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Aubert, N. & Guére, J. P. (1996) *Management*. Rés: Editora Lda
- Ausubel (1980). Schema, cognitive structures, and advance organizers. *American Educational Research Journal*, 17, 400-404.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology. On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P. B. & Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis, In R.J. Sternberg (Ed). *Wisdom: Its nature, origins and development*, 87-120. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A (1977 a). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. N J : Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977 b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Bayes, R. (1974). *Una introducción al método científico en psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Barros, J. H., Barros, A M. & Neto, F. (1993). *Psicologia do Controlo Pessoal*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Barros, J. H., Neto, F. & Barros, A M. (1990). Auto- reponsabilidade dos professores pelo

- sucesso dos alunos. In *A componente psicológica na formação dos professores*. Actas do I Seminário. Universidade de Évora, 345-366.
- Barroso, J. (1995b). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção gestão. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 8, 33-56.
- Barroso, J. (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. Barroso (Org), *O Estudo da Escola*. 167-189. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Revista Inovação*. 12,9-93.
- Baumeister, R.F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163-176.
- Bernstein, A. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Roure.
- Braga da Cruz e outros (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*. Vol.XXIV, 4º e 5º (separata dos nº103 e 104, 1187-1293).
- Basseches, M.(1984). *Dialectical Thinking and adult development*. New Jersey: Norwood.
- Brazão, M. M. e Sanches, M. F. C. (1997). Professores e reforma curricular: Práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistémicos da escola? *Revista de Educação*, vol. VI, nº 2, 75-91.
- Bredeson, P. (1989). Redefining Leadership and the Roles of School Principals Responses to Changes in the Professional Worklife of Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, March 27-31.
- Bruner, J. (1975). *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. R. Janeiro : Bloch.
- Bruner, J. (1977). *El proceso mental en la aprendizaje*. Madrid : Narcea.
- Bruner, J. (1983). *Le Developpement de l'enfant*. Paris : Puf.
- Bruner, J. (1996). *Ce que nous avons appris des premiers apprentissages*. Paris : IRNP/Nathan.
- Caetano, A-P. (1997). Dilema dos professores. In M.T. Estrela (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 192-200.
- Charters, W. W. (1974). *Sense of teacher work autonomy*. Measurement and findings, Eugene: Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Chen, M. e Addi, A. (1995). Educational Leaders Influencing Behaviors and School Restructuring Preliminary Draft. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco. C.A. April, 18-22.
- Chené, A.(1983). The Concept of Autonomy in Adult Education: A Philosophical Discussion. *Adult Education Quarterly*, 34, 38-47.
- Christenen, C.,Garvin,D. Sweet, A. (1994) Former a une pensée autonome. La methode de l'èiseignement por la discussion, Bruxelles :ERPI/ De Boeck.
- Clandinin, D. J. (1986).*Classroom practice : Teachers image in action*. London. The Palmer Press.
- Clayton, V. P. & Birren, J.E. (1980). The development of wisdom across the life span. A reexamination of ancient topic. In P.B.Baltes & O.G. Brin (Eds). *Life-span development and behavior* (vol.3 pp. 103-135). San Diego: Academic Press.
- Colangelo, N., Dustin, D. & Foxley C. (1982) The human relations experience-exercises

- in multicultural education. Monterey, California: Books-Cole Publishing.
- Commons, M., Richards, F. & Armon, C.(Eds.) Beyond formal operations. New York: Praeger.
- Contreras, J. (1997) La autonomia del professorado. Madrid.Ediciones Morata.
- Cooley, C. H. (1922) *Human nature and the social order* (Rev.Ed). New York: Scribner`s (Originally published, 1902)
- Costa, J. A. e Melo, A. S. (1977). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, M.S.P. (2002) *Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jurgen Habermas*. Bases de um Pensamento Educacional. Lisboa: Fernando Mão de Ferro Ed.
- Cordero, J.(1986). *Ética y profesion en el educador su doble vinculation*. *Rev. Esp. De Pedagogia* ano XLIVnº174.p.463-482.
- Cortêsão, L.(1991). *Formação. Algumas Expectativas e Limites*. Reflexões Críticas. novação, 4 (1), 93-98.
- Crahay, H.(1999) Podemos lutar contra o insucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget
- Craton, P (1996). Professional Development as Transformative Learning. New Perspectives for Teachers of Adults. San Francisco.: Jossey-Bass Publishers.
- Cunha, P.O da (1996).*Ética e Educação*. Lisboa. Universidade Católica
- Danis, C. & Solar, C. (1998). Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos. Lisboa :. Instituto Piaget.
- DCE,(1983), *Dicionário de las Ciências de la Educación*.Vol A.Hdiagonal Santillana
- Dean, J.(1991).*Professional Development in School*. Philadelphia: Open University Press.
- De La Orden, A(1985) *Investigación Educativa*. Madrid.Anaya.
- Delors, J. (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Ed. Asa.
- Deschamps, J.C. (1993). *L'attribution*. In *Vallerand, R.J. & Thill, EE.*, Introduction à la Psychologie de la Motivation. Laval, Canada : Édition : Études. Vivantes. Pp. 436-464.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1920). *School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1922). *Democracy and Educaion*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1934). *Experience and Education*, New York. The MacMillan Company.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and Education: The Middle Works, 1899-1924*, vol.9. Southen Illinois University, U.S.A .
- Dottin, E. S. (1983) Educational Professionalism. American Educational Studies Association, Milwaukee, Wisconsin.
- Dubar, C. (1995). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Elbaz, F. (1983). *Theacher Thinking: A study of practical knowledge*. London. Croom Helm.
- Elias, J. L. (1995). *Philosophical Foundations of Adult Education*
- Ernst V. G. (1995). *Construtivismo Radical*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Erault, M. (1977) Strategies for Developing Teacher Development British Journal of In-Service Education, 4 (1e 2), 10-12.
- Erickson, E. H. (1959). Identity and a the life cycle. Psychological Issues Monograph I.Nova York: International Universities Press.

- Erickson, E.H. (1963). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
- Erickson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erickson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e crise*. Rio de Janeiro. Zahar Editores
- Erickson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle* (2nd ed.). New York: Norton.
- Estrela, M Teresa (Org),(1993) *Viver e construir a profissão docente*. Porto. Porto Editora
- Evans, N. (1999). *Terra de Lobos*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Everett,J.E.& Entreakin, L.V. (1980). Factor Analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 2, 165-180.
- Farrugia,C.(1992).*Authority and Control in the Maltese Educational System*. International-Review-of-Educational-Internationale-de-Pedagogie:v.38 n°2 p.155-71.
- Feiman-Nemser, S e Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M.C.Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, 505-526, Macmillan Publishing Company, New York e Colier Macmillan Publishing.
- Feinberg, (1986). Autonomy. In: Christman, J. (Ed.) *The inner citade. Essays on individual autonomy*. Oxford University Press, 27-53.
- Fernandes R. (1991). Opções políticas e perseguições ao professorado nas primeiras décadas do Liberalismo. In *estudos de História Contemporânea Portuguesa. Homenagem ao Professor Victor de Sá*. Lisboa: Livros Horizonte, 195-232)
- Fernandes, R. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário. A evolução do sistema educativo português durante o período liberal e republicano*. Tese de doutoramento, polic. Braga. Universidade do Minho.
- Ferreira,C.J. Neves,J. & Caetano,A (1996), *Psicossociologia das Organizações*, Edição, Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferguson, G.& Takane, Y. (1989). *Statistical Analysis in Psychology and Education*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Formosinho, J. (1989), *Relatório da Disciplina de "Administração Escolar"*. Braga: Universidade do Minho (poilc.)
- Formosinho, J. (1999) *O pragmatismo burocrático: um contributo para o estudo da políticas educativas no quotidiano*. II Congresso Internacional da APELF/AFIRSE.
- Fosnot, C. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners*. Nova Yorque. Theachers College. Press.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa. Horizontes Pedagógicos.
- 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.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Opressed*. New York:Pantheon,
- Freire, P. (1993) *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Friedman, I.A (1999).*Theacher-Perceived Work Autonomy: The concept and its Measurement*. Educational and Psychological Measurement, Sage Publications, Inc. Vol.59. N°1.58-76.
- Fullan, M. (1983). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. The Palmer Press.
- Gadamer, H. G. (1984). *Hermeneutics and social science* .New York. Ranbon House
- Galvão, C.(1996). *Estágio Pedagógico – Cooperação na Formação*. Revista de

- Educação, vol. VI, nº 1, 71-87.
- Gazda, G e outros (1977) *Human Relation Development*, Allyn and Bacon Inc.: Boston, London, Sydney
- Gecas, V.& Mortiner, J. (1987) Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. In Honess, T.& Yardley, K. (Eds), *Self and Identity*. London: Kegan Paul Inc.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ginott, H.G. (1995). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. London: Macmillan Company.
- Giroux, H.,(1983) *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Oposition*, London, Heinemann,
- Giroux, H.,(1992) *The habermasian Headache: A reponse to Dieter Misgeld*, in *Phenomenology-Pedagogy*, 10, 143-149.
- Glaserfeld, Von (1995) *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer.
- Gordon, C. (1968) Self-conceptions: Configurations of content. In C. Gordon e K.L. Gergen (Eds), *The self in social interaction*. New York: Wiley.
- Gordon, R. (1993). *The Irrational Science of Educational Reform*. Annual Meeting of American Educational Research Association. Atlanta. GA. April 12-16.
- Gordon, T. (1989). Teaching children self-discipline at home and at school: New ways for parents and teacher to build self-control, self-esteem, and self-reliance. New York: Times Books.
- Gordon, T. (1990). *Teacher effectiveness training*. New York: David McKay.
- Gordon, T. (1990). *Teacher effectiveness training*. New York: David McKay.
- Green J. & d'Oliveira (1991) *Testes Estatísticos em Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa
- Greene, M. (1999) *Um filósofo olha para a investigação qualitativa*. Revista de Educação. Vol.VIII, nº1. Departamento de Educação da FC da UL
- Greenfield, W.D., & Lucata, J.W. (1990) Principal Vision, Teacher Sense of Autonomy, and Environmental Robustness. *Journal of Educational Research*, vol.84, nº2, 93-101.
- Grimmett, P. P. e Neufeld, J. (1994). *Teacher Development and The Struggle For Authenticity*. New York: Teachers College Press.
- Guilford, J.P. (1981). *Foundations statistics in psychology and education*. London: McGraw-Hill.
- Gusdorf, G. (1949) *Traité de l'expérience morale*, Paris, Colin, PUF.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Deacon Press.
- Habermas, J. (1984) *The theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1986) *Morale et communication*, trad. Franc. Paris :Ed. du Cerf.
- Habermas, J. (1989) "Hermeneutics and the Social Sciences". In K. Mueller-Vollmer. (ed.). *The Hermeneutics Reader*. New York Continuum.
- Habermas, J. (1990) *Passado como futuro*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*, Paris, Ed. du Cerf.
- Hall, D.A S. (1982). *Teachers as persons: Case studies of the lives of women teachers*. Warrensburg: Central Missouri State University.

- Hargie, O; Saunders, C.; Dickson D. (1995) *Social Skills in interpersonal Communication*, London and New York: Routledge.
- Harman, H. H. (1980) *Modern factor analyses*. Chicago: University of Chicago.
- Harris, T.E. & Sherblom, J.C., (1999) *Small Group and Team Communication*, Allyn & Bacon: United States of America.
- Haworth, L (1986). *Autonomy. An essay in philosophical psychology and ethics*. Yale University Press
- Hargreaves, A. & Fullan, M.(1992) Introduction. In A Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp.1-19), New York: Teachers College Press
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hattie, J. (1992) *Self-concept*, Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Heinemann, F.(1979) *A Filosofia do séc. XX*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holliday, S.G. & Chandler, M.J. (1986) *Wisdom: Explorations in adult competence*. Basel:Karger.
- Hoz, V. G. & Juste R. P. (1984) *La investigación del Profesor en el aula* Madrid: Ed. Escuela Española.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*, 31-61. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., Grouaner, M. e Marti, J. (1989). *La vie des enseignants*. New Chatel. Paris : Delachaut et Niestle.
- Jackson, P. W.(1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Johnston, J. (1992) *Quality Assurance, School Self-Management and the Contradictions of Control*. *European-Journal-of-Education*; v27 n°1-2 p.1. 65-75
- Jones, V.F.& Jones, L.S. (1986). *Comprehensive classroom management*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaplan, H.B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic Press.
- Kant, I. (1929). *Theory of ethics, in Kant selections*. T.M. Greene,(Eds.) New York:Charles Scribner's Son
- Kant, I. (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1781).
- Karmer, D. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualisation. *Human Development*, 26, 91-105.
- Karmer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relation. In R. Sternberg (ED) *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 289-313) Cambridge : Cambridge University Press.
- Keedy, J.L. (1990). *Norm Setting by Principals in Effective Schools; Implications for School Restructuring*. EDRS Price – MF01/PC02 Plus Postage.
- Kerlinger, F. N.(1980) *Foundations Behavioral Research* (3ª ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kuhn, H. & McPartilan, S. (1954) An empirical investigation of self attitudes. In *American Sociological Review*, 19, pp. 68-76.
- Lenoir, H. (1998) *La question éthique chez les formateurs*. In G. Ignasse ; H. Lenoir

- (eds.) *Ethique et formation*. Paris : L'Harmattan
- 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. (1992c), *Organizações Educativas e Administração Educacional*. Relatório da Disciplina . Braga: Universidade do Minho (polic.)
- Lisboa, Irene (1943) *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Cosmos. Educação/Filosofia da Educação.
- Loevinger, J. (1966). *The meaning and measurement of ego development*. American Psychologist, 21, 3: 195-206.
- Loevinger, J. (1978). *Scientific Ways in the Study of Ego Development* , vol.XII. Heinz Werner Lecture Series, Clark University Press.
- Loevinger, J. (1982). *Ego development – conceptions and theories*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1985). Revision of the sentence completion test for ego development. Journal of personality and Social Psychology, 48: 420-427.
- MacEwen, -A (1985). *Teachers` Values: A Case Study of Northrn Ireland Teachers*. Educational-Research; v 27, nº1, p.19-22. Journal Articles (080).
- Marin, A L, (1997) *La Comunicación en la Empresa Y en las Organizaciones*, Bosch Casa Editorial, S.A.
- Martins G. O (1998). *Sociedade Educativa e Cidadania*. Revista de Educação da FCUL, vol.VII, nº 1, 3-8.
- Marc, E. & Picard, D. (1989) *.L'Interaction Social*, Paris, PUF.
- Marchand, H. (2001). *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*. Coimbra, Quarteto Editora.
- Marcelo, C. (1992). *A formação de professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor*. In Nóvoa (Ed.) Os professores e a sua formação (pp. 51-76) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Marcuse, H. (1991). *Studies in the ideology of advantaged industrial societies*. Boston. Beacon Press.
- Maslow, A H., (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.) New York. Van Nostrand Reinhold.
- Mead, H. (1934) *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Melenyzer, B.J. (1990). *Teacher empowerment:: The discourse, meanings and social action of teachers*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of States on Inservice Education, Orlando, Florida.
- Mosconi, N. (1998) *Approche philosophique de l'éthique en education*. In G. Ignasse, H. Lenoir (eds.) *Ethique et formation*; Paris: L'Harmattan
- Mosher, R. e Purpel, D. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Houghton Mifflin Company.
- Mulcahy, D. G. (1994). *Goals 2000 and the Role of the National Education Standards and Improvement Council*. Paper present at the Annual Conference of the American Educational Studies Association. Chapel Hill, NC, Nov 10-13.
- Muscella, D. (1992). *Reflective Practice: A Goal for Staff Development*. Hands On 15(2), 1 e 16-17.
- Neto, F. (1985) *Identidades Migratórias*. In *Psiquiatria Clinica*, &(2)pp.113-128.

- Neto, F. (1986b) Correlates of social blushing. In *Personality Differences*, 20(3), pp.365-373.
- 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. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto.
- Nóvoa, A. (Org.), (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.), (1995 a). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.), (1995 b). *Os Professores e a sua formação*, Lisboa: IIE.
- Oliveira M. (1998). *Revista de Educação*, Vol.VIII, nº1, 6-10.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto. Porto Editora.
- Palmer R. (1979). *Hermenêutica*. Lisboa: O saber da Filosofia . Edições 70.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. Nova Iorque: Basic Books.
- Piaget, J. (1970). A teoria de Piaget. In P.H. Mussen (ed) *Carmichael – Manual de psicologia da criança, vol.4 Desenvolvimento cognitivo I*. São Paulo, E.P.U./EDUSP:71-117
- Piaget, J.(1972) *Intellectual evaluation from adolescence to adulthood*. Human Development, 15, 1-12.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa, Moraes.
- Piaget, J. (1978). *Biologia e conhecimento*. Porto Rés.
- Pedhazur, E.J.& Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, Design and Analysis: Na integrated Approach*, Hillschale, New Jersey: Erlbaum.
- Piaget, J.(1977) *The principles of genetic epistemology*. Londres: Routledge & Kegan Paul
- Platão (1949). *A República*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.A (1989). *How to Give Your Teachers Autonomy without losing Control* Executive-Educator; v11 nº2 p.19-20,34.Feb 1989. *Journal Articles* (080).
- Ricoeur, P., (1990). *Étique et morale*. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Janeiro/Março, 5-17.
- Riegel, K. F. (1973). Dialectical operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.
- 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 a portuguese secondary schools*.
- Sanches, M. F. C. (1994) *Aprendizagem cooperativa e auto-eficácia*. Um estudo empírico. *Revista de Educação*, Vol.IV, 49-64.
- Sanches, M. F. C. (1994) *Theachers` creativity styles and pedagogical practices*. In Carlgren, Handal e Vaage (Eds.) (1994). *Theachers minds and actions*. Research on Theachers` thinking and practice, 181-196. The Falmer Press.
- Sanches, M. F. C. (1995). *A autonomia dos professores como valor profissional*. *Revista de Educação*. Vol.V, nº1, 42-63.
- Sanches, M. F. C. (1997). *Para a Qualidade de Ensino*. *Perspectiva Organizacional. Inovação*. Vol.10, 165-193.

- Sarmento, M. J. (1998). *Lógicas de Acção*. Estudo Organizacional da Escola Primária. Dissertação de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho.
- Sarmento, M. J. (Org.), (1999). *A autonomia da escola*, Lisboa, Asa Editores.
- Schleiermacher, F. (1908). Pensées de circonstance sur les université.de coception Allemande, in Ferry, Pesron e Renault *Philosophies de Université. Lídealisme allemand et la question de l`université*, Paris : Payot, pp 253-318.
- Schmeiser, C. (1992). *Ethical codes in the professions*. Educational Measurement: Issues and Practice. Vol.11, nº3,:5-11.
- Schon, D. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Book.
- Schultz, D.P. & Schultz, E.S. (2002) *Teorias da personalidade*, Thomson Ed. S. Paulo
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York, Douleday.
- Schutz, A. (1962). The problem of social reality. Haia, Holanda: Martins Nijhoff.
- Schutz, A.(1970). *On phenomenology and social relations*. University of Chicago Press.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro, Centro de Investigação Difusão e Intervenção Educacional.
- Simões, M. C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Fundação João Jacinto de Magalhães. Aveiro.
- Simões E.(2001) versão preliminar do Cap.15 de Ferreira,C.J. Neves,J. & Caetano,A , *Psicossociologia das Organizações*, 2ª Edição, Lisboa: McGraw-Hill.
- Silva, Santos A. (1998) *Democratic Citizenship: Achievements and Challenges*.Porto: Porto Editora
- Silva, M.I.& Gois,E. (2000) *Organisation theories, curriculum theories and effective school improvement*.In G.Reezigt (ed.)1stTeoretical Workshop/Contributions of relevant theiries. GION: Gromingen,NL
- Smith, S.C.; Scott, J.J. (1990). *The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instruction*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Org. Reston, Va.
- Socketk, H. (1972) Research, practice and professional aspiration within teaching, *Journal of Curriculum Studies*, 21,2,97-112.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill.
- Torrinha, F. (1989). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Stemberg, R. (1990). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In R. Stemberg (Ed.) *Wisdom: In nature origins and development* (pp.142-160) Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, H. (1953) *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Taylor, C. (1977), *Philosophical Papers*, Cambridge, University Press
- 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.
- Tuckman, B.W. (1978). *Conducting Educational Research* (2nd. Ed.) New York, N.Y. Harcourt Brace Jovanovich.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Lisboa: Edições Asa.
- Veiga, F. H. (1991). Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização

- avaliação e diferenciação. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de doutoramento.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa. Fim de Século Ed, Lda.
- Veiga, F.H. (1999). Percepções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos psicossociais na escola e na família. *Revista de Educação*. Vol.VIII, nº2, 187-199.
- Veiga, F.H. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola*. Práticas comunicacionais para professores e pais. Coimbra Ed. Globo Lda.
- Veiga, F.H. e Guerra, T.P. (2003). *Escala de Autonomia profissional dos Professores*. In Actas do VII Congresso Galaico-português de Psicopedagogia. Corunha: Universidade da Corunha (viigp@iep.uminho.pt)
- Vigotsky, L.S.(1986) A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. S. Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L.S.(1988). A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, Max (1921/1991) *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília. UnB (trad. port.)
- Wideen, M. F.(1992) *School-Based Teacher Development* In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.) *Teacher Development and Educational Change* (123-155). London: Falmer Press.
- Warnock (1994) *Imagination and time*. London: Blackwell Publishers.
- Wideen, M. F. e Grimmett P.P.(1995). *Changing Times in Teacher Education*. Washington, D. C.: Falmer Press.
- Williams, R.B. (1990). *Teacher Professional Autonomy and Collective Bargaining: Conflict or Compromise?* *Education-Canada*; v30, nº4, p.4-7. *Journal Articles* (080).
- Wilson, S. M. (1993). *The Self-Empowerment Index: A Measure of Internally and Externally Expressed Teacher Autonomy*. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 727-737.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K.(1993). *A Formação de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO 1

Instrumento administrado a especialistas na área (estudo piloto)

ANEXO 2

Instrumento administrado a 40 professores

ANEXO 3

Inquérito global