

Que cultura(s) docente(s) se deseja(m) na escola? A opinião de Sub-coordenadores dos grupos disciplinares do Ensino Secundário português

Francisco Cordeiro Alves

Resumo:

Estabelecido o quadro teórico, baseado, fundamentalmente, no modelo de Hargreaves relativo à variedade das culturas docentes, procurámos saber, junto dos Sub-coordenadores de grupo disciplinar de uma Escola Secundária, a posição que os mesmos têm sobre tal realidade. Neste sentido, utilizámos um questionário de opinião, cujos dados nos permitiram apurar que é desejável uma *cultura docente de tipo misto*, embora sejam preferencialmente manifestas as tendências favoráveis a uma *cultura de colaboração*. Na verdade, ainda que não tão desejadas, são aceitáveis as *culturas de balcanização* e de *individualismo fragmentado*, ficando menos evidente a propensão para as *culturas de mosaico fluído* e de *colegialidade artificial*. Apesar da hierarquização de tais culturas, nenhuma delas fica excluída das práticas sociais de tais professores.

As nossas conclusões, contudo, e porque são extensíveis apenas aos Sub-coordenadores estudados, deixam o caminho aberto a investigações futuras.

Palavras-chave: Cultura de colaboração, balcanização, individualismo, mosaico fluído, colegialidade artificial.

Abstract:

What teaching culture we want in the school? The opinion of Sub-coordinators of the groups to discipline of Portuguese Secondary School-teaching

Established the theoretical subject, based, basically, in the Hargreaves's model on the teaching cultures variety, we looked for to know, near the Sub-Coordimators of the matter groups in a Secondary School, the position that the same ones have on such reality. In this direction, we used an opinion questionnaire, whose data had allowed us to select that a *teaching culture of mixing type* is desirable, even so are preferentially manifest the favourable trends to a *collaborative culture*. Really, although not so desired, the *balkanisation* and *broken individualism cultures* are acceptable, but it is less evident the propensity to the *fluid mosaic* and *artificial collegiality cultures*. Despite the hierarchization of such cultures, none of them is excluded of the social practices of the teachers.

Our conclusions, however, and because they are extensible only to studied Sub-Coordimators, leave an open way for the future inquiries.

Key-words: Collaborative culture, balkanisation, individualism, fluid mosaic, artificial collegiality.

Introdução

A *cultura docente*, apesar da sua aparente homogeneidade aos olhos do homem vulgar, mais não é que uma manta de retalhos de culturas frequentemente diversas, "subculturas" pelo observador atento identificáveis e que, a seu tempo, influenciam os professores, quer experientes, quer principiantes, nos caminhos da realização e da mudança pessoais e institucionais.

Preocupados, há já algum tempo, com a presente temática (Alves, 1997; 2001), quisemos, sob o signo da própria prática, verificar o que opinam alguns actores privilegiados sobre esta realidade da cultura dos professores. Para o efeito, determinámos, numa das três Escolas Secundárias de Bragança, aleatoriamente seleccionada, aplicar, aos Sub-coordenadores¹ (ex-Delegados) dos diferentes grupos disciplinares, um Questionário de opinião estruturado, elaborado, fundamentalmente, numa perspectiva de testagem do modelo cultural proposto por Hargreaves (1998). Com tal propósito, esperamos conseguir uma mais completa e matizada compreensão da diversidade de culturas existentes no seio dos professores. O quadro teórico é, basicamente, reportado à apresentação das linhas essenciais das formas de cultura docente, destacando as respectivas noções e caracterização, sempre no horizonte conceptual das considerações e análises daquele Autor, embora chamemos opiniões de outros *experts* para complemento e corroboração.

Esperamos que as nossas conclusões sejam mais um contributo para a compreensão da realidade da prática docente e não um produto apodíctico que não possa reunir-se de análises complementares, aliás, sempre desejáveis.

Quadro teórico

Cultura docente - noção e suas formas

A respeito desta realidade, e como atrás referimos, adoptaremos, como paradigmático, o trabalho de Hargreaves (1998), ainda que, e seguindo os passos deste Autor, outros trabalhos congêneres tenham

¹ Em conformidade com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo Português, então vigente, a educação escolar (Art.º 4.º, ponto 3.) compreende os ensinos: Básico (com 3 Ciclos – desde o 1.º ao 9.º ano); Secundário – desde o 10.º ao 12.º ano; Superior (Politécnico e Universitário). O nosso estudo centra-se no Ensino Secundário, onde, para a gestão curricular, estão superiormente definidos Departamentos, que, por sua vez, congregam os diferentes Grupos Disciplinares, que o Ministério da Educação codifica para uma fácil identificação, autenticação e comunicação com as Escolas (Cf. Quadro I, abaixo). Ora, Sub-coordenador, no Ensino Secundário, é o professor que, sob as orientações de um Departamento, lidera e organiza as actividades de um grupo disciplinar.

surgido, como o estudo de Ávila de Lima (2002), voltado para a análise das culturas colaborativas na realidade escolar portuguesa, e bem assim, mesmo que só próximo pela tangencialidade da sua temática, o trabalho de Fernandes (2000) sobre mudança e inovação na pós-modernidade.

Assim, consideramos importante deixar delineado o modelo de Hargreaves, uma vez que constitui a base conceptual da nossa aplicação empírica, embora o façamos de forma breve, mas, cremos, o mais fidedigna possível.

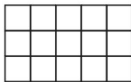
Para tal Investigador (1998: 185), “as *culturas de ensino* compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”. Ora, ainda que na presente asserção se compreendam, quer o *conteúdo* (crenças, valores, hábitos), quer as *formas* das culturas docentes, será sobre esta vertente que o nosso trabalho se vai debruçar, uma vez que os nossos propósitos se orientam para a identificação dos “*padrões característicos de relacionamento*” e das “*formas de associação* entre os membros destas culturas”, elementos que, para Hargreaves (1998: 186) constituem a natureza da vertente formal das culturas em análise. Aliás, já Lévi-Strauss (1979: 22) enfatiza a importância da *forma* na análise das culturas, quando constata que “aquilo que observamos ao nível da cultura são fenómenos do mesmo tipo, se considerados a partir de um ponto de vista *formal*”, que não, de forma alguma, sob a óptica da sua substância.

Parece, pois, relata Hargreaves (1998: 187), existirem quatro formas gerais de culturas docentes (o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização), cada uma das quais com diferentes implicações para o trabalho dos professores e para a mudança educativa, e poderá esquematizar-se, também, uma quinta forma mais adequada às exigências e desafios da pós-modernidade (a cultura de “*mosaico fluido*”), caracterizando-se a pós-modernidade “como sendo uma reacção contra os excessos do racionalismo, nomeadamente a crença na objectividade e universalidade do conhecimento” (Fernandes, 2000: 40).

Para constataremos as diferenças de influência que estas formas de cultura exercem sobre os professores, será elucidativa a caracterização global, Figura 1, de cada uma delas, que, oportunamente, completaremos com a explicitação da noção respectiva. Todavia, e mesmo sabendo que “o campo dos estudos da cultura organizacional se tem caracterizado por uma luta entre perspectivas que competem entre si pela obtenção da dominância intelectual” (Ávila de Lima: 2002: 18), cremos que tais antagonismos serão mais uma resultante do macrocontexto em que os professores se inserem, do

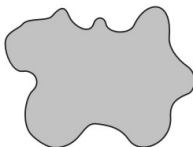
que, propriamente, determinados pela natureza específica de cada uma das formas de cultura docente. Observemos, então, a figura que se segue.

1. Individualismo fragmentado



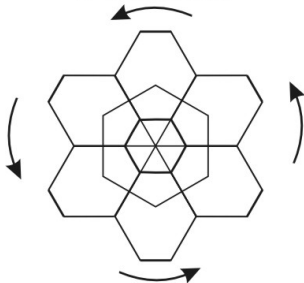
- Isolamento
- Limitações ao crescimento
- Protecção de interferências externa

3. Cultura da colaboração



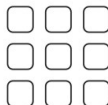
- Partilha, confiança, apoio
- Fundamental para o trabalho diário
- Estrutura “familiar” (pode incluir liderança paternal ou maternal)
- Trabalho conjunto
- Aperfeiçoamento contínuo

5. “O mosaico fluido”



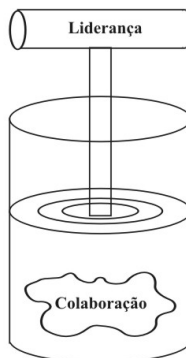
- fronteiras tênues
- Sobreposição de categorias e filiações
- Flexível, dinâmico, reactivo
- Iguamente incerto, vulnerável, contestado

2. Balcanização



- Cidades-estados
- Inconsistências
- Lealdade e identidade ligadas a grupos específicos
- O todo é menos que a soma das partes

4. Colegialidade artificial



- Estratégia para criar colegiabilidade
- Estratégia para aplaenar e controlar
- Procedimento administrativo
- Simulação segura
- Um objectivo que pode anular o desejo

Fonte: Adaptação da Figura. 1.0.1, Hargreaves, H. (1998: 269).

Figura 1: Formas de cultura docente e suas características

Quando olhamos para esse conjunto de características, adstritas a cada uma das formas de cultura, ocorre-nos a ideia de que, afinal, no mundo dos professores, acontecem muitas oposições e até contradições de atitudes e pensares, pois a diversidade e distinção daquelas formas aponta para sentidos obviamente díspares. Mas acontecerão de facto? Será que os professores se convertem em estranhos ou ilhas para os seus colegas? Talvez possamos responder com as palavras que Fromm (1975: 73), quase profeticamente, aplicava ao homem: -“O homem tem de sentir-se um estrangeiro no mundo, estranho a si mesmo e à natureza, para poder tornar-se novamente uno consigo mesmo, com seus companheiros e a natureza, em nível superior”. Não será, igualmente, o professor um ser “perturbado pela dicotomia existencial” de pertencer a si mesmo ou a um grupo de colegas, de se fechar sobre um clã de amigos predilectos ou de se abrir à colaboração?

Procuremos tornar mais explícitas as diferentes formas de cultura docente, a fim de que as interrogantes levantadas possam mais facilmente equacionar-se.

- A propósito do *individualismo fragmentado*, entende Hargreaves (1998: 187) que “a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula. A maioria das escolas elementares continua a ter aquilo que Lortie descreveu como uma estrutura em forma de caixa de ovos: salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo com que observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem”. Porém, tal isolamento ofereceria a muitos professores, considera Hargreaves (*ibidem*), uma medida bem-vinda de privacidade, a protecção de interferências exteriores, frequentemente valorizada, mas impeditiva de fontes potenciais de elogio e apoio, de *feedback* sobre o mérito, o valor e a competência.

E, apesar de, nos modelos de formação de professores, se apontar no sentido de se ultrapassarem os individualismos, não deixa de ser irónico, como observa Popkewitz (1992: 44), “que o desejo de produzir novos graus de liberdade e autonomia dos professores, graças às Ciências da Educação, tenha produzido historicamente efeitos contrários no que diz respeito às suas responsabilidades”, pois as novas tecnologias em desenvolvimento tenderão a acentuar “a regulação das vidas do professor, através de um processo de individualização que o sujeita a intermináveis supervisões feitas por si próprio e pelos outros”.

- Quanto à cultura de *balcanização* dos professores, recorda-nos Hargreaves (1998: 240) que a mesma é definida por padrões particulares de interacção entre docentes. “Nas culturas balcanizadas, tais padrões

consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar”, como serão os departamentos disciplinares das escolas secundárias, as unidades de educação especial², ou mesmo as divisões juniores e primárias das escolas elementares. Mas o Autor virá acrescentar (*idem*: 240-242) que a balcanização não se limita a constituir uma forma de associação em grupos mais pequenos, mas possuirá qualidades adicionais, quer para professores, quer para outros grupos, como: 1. *Permeabilidade baixa*; 2. *Permanência elevada*; 3. *Identificação pessoal*; 4. *Compleição política*. Destas qualidades se poderá partir para a consideração de uma variedade de redes sociais de ensino, não propriamente formais, como será uma *clique* de professores, que, no estudo de Ávila de Lima (2002: 113), é assumida como “uma noção para designar um subconjunto máximo e completo de três ou mais actores, no qual cada par possível está ligado directamente”.

- No respeitante às *culturas de colaboração* e *colegialidade*, elas são consideradas pontes vitais entre o *desenvolvimento das escolas* e o dos professores (Hargreaves: 1998: 209), traduzindo-se numa tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas, ao mesmo tempo que se identificam como factores positivamente correlacionados com os resultados escolares, sob o ponto de vista da *eficácia das escolas*. Mas algumas críticas se levantam à *colegialidade*, fundamentalmente centradas nas dificuldades da sua implementação e no tempo durante o qual os professores têm possibilidade de trabalhar em conjunto (*idem*: 211), às quais se viria somar a frequente percepção dos professores de que a colaboração e colegialidade são amplamente compreendidas, quando, afinal, se revestem de um significado que, na prática, não é tão linear como poderá parecer, dado que, sob a colaboração e colegialidade, podem assumir-se formas extremamente variadas, desde: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares, o diálogo profissional, a investigação-acção em colaboração, etc., assim como as conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, ajuda e conselhos relativos a recursos. Lembra-nos Perrenoud (1993: 184-185) que uma verdadeira profissionalização do professor não é uma aventura solitária, mas que deverá passar por uma cooperação intensa, livremente assumida. E a própria formação de

² Hargreaves, a propósito da *balcanização* dos professores, procura exemplificá-la pelo trabalho frequentemente *corporativista* das unidades de educação especial, isto é, dos professores especialmente preparados para o acompanhamento de alunos com dificuldades, e também pela prática educativa que separa os interesses e objectivos da pré-escolaridade (educadores de infância) dos interesses e objectivos dos professores do 1.º Ciclo do ensino básico (elementar), como se de dois *mundos* diferentes se tratasse.

professores deverá encaminhar-se para uma orientação psicossociológica, fornecendo a chave para fenómenos de comunicação, de animação, de dinâmica de grupos, de poder, de decisão, de segregação, de inovação, pois, se os professores forem ingénuos nestes domínios, continuarão a adoptar atitudes defensivas e individualistas, uma vez que “a elaboração de um projecto de escola, o funcionamento de uma equipa pedagógica ou a participação numa autoridade negociada parecer-lhes-ão armadilhas, aventuras de onde não poderão sair senão perdedores”.

- Relativamente à cultura de *colegialidade artificial*, considera Hargreaves (1998: 219) que “as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis”. Os seus aspectos distintivos consistiriam em ser: 1) regulada administrativamente; 2) compulsiva; 3) orientada para a implementação; 4) fixa no tempo e no espaço; 5) previsível.

Mas tal tipo de colegialidade imposta não suscitará a resistência e o inconformismo para com os inculcadores? Ainda que metafóricas, são significativas as palavras de Rubem Alves (2001: 46), falando do sentido unidireccional que os programas impõem: - “Quem navegaria num barco que só vai na direcção do vento e não na que se deseja?”

- Por fim, a forma de cultura de “*mosaico fluído*”, segundo Hargreaves (1998: 268), é apresentada como “o antídoto organizacional mais apropriado para a balcanização”. No “mosaico fluído”, tanto a identidade dos subgrupos como o facto de ser seu membro não se tornam fixos nem entrincheirados, mas a pertença a subunidades muda ao longo do tempo. Assim, por exemplo, as lideranças departamentais não implicam uma permanência ou recompensa institucional maior que a que se encontra em qualquer outro papel de liderança, enquanto os seus ocupantes serão eleitos e rodarão de uma forma temporária. Para o Autor (*idem*: 268-269), o mosaico fluído identifica-se com uma “estrutura organizacional que está a adquirir cada vez mais força fora do mundo educacional, enquanto forma de permitir uma capacidade de resposta, em colaboração, a pressões e desafios que estão a mudar rapidamente”. Mas essa forma de cultura tem grande pertinência de inserção nos sistemas educativos, uma vez que está a tornar-se perturbadoramente clara, nas nossas escolas secundárias, “a incapacidade que o sistema de disciplinas (...) e as estruturas organizacionais modernas revelam em satisfazer as necessidades dos alunos e até as necessidades de mais longo prazo do seu corpo docente, numa sociedade pós-moderna complexa e em rápida mutação”. Efectivamente, estaremos perante uma questão de se saber se (e como) as escolas e o ensino deverão ser reestruturados para enfrentar os desafios da pós-modernidade. Diríamos,

mesmo, que o eixo desta forma de cultura docente não se centra numa visão de fixidez institucional, mas na grandeza da pessoa. Como diria Rubem Alves (2001: 52), “o fascínio e o desafio de explorar e partilhar os nossos bens mais ricos e pessoais como os da alegria na descoberta, os conhecimentos que possuímos ou os momentos de aprendizagem que proporcionamos, faz-nos crescer como educadores mas essencialmente como pessoas”.

Em síntese

As diferentes formas de cultura docente, tais quais o paradigma de Hargreaves no-las descreve, acentuam rasgos diferentes, com antagonismos de procedimentos e atitudes, no seio dos professores. Na verdade, poderemos situar em pólos opostos uma cultura de individualismo fragmentado e uma cultura de colaboração, assim como uma cultura de balcanização difere nitidamente, quer de uma colegialidade artificial, quer de uma colaboração alargada a um *staff* global dos professores de uma escola. A cultura de “mosaico fluído” ou móvel, lança-nos no desafio de ultrapassagem das actuais estruturas de ensino, frequentemente atrofiantes, quer de uma actividade colegial docente, quer de uma eficácia de aprendizagem.

Será que tais tipos de cultura são vividos de forma absoluta, isto é, em seu estado puro, ou a sua vivência é realizada sob forma mista, com maior ou menor grau de presença mútua? No fundo, é essa a nossa *questão-problema*. O que opinam e nos conseguem revelar os professores sobre essa realidade? Aqui se centra o segundo momento da nossa pesquisa.

O que opinam os respondentes

Procedimento metodológico - o questionário

Perante o modelo de explicação da cultura escolar proposto por Hargreaves, quisemos verificar, no real, como pensavam os professores em face da diversidade de subculturas pelo autor apresentadas. Para isso, depois de ouvidos alguns Coordenadores de Departamento, do Ensino Secundário, sobre a temática, e contando com a nossa própria experiência, em parte desenvolvida nesse nível de ensino, elaborámos um questionário simples, estruturado, precisamente centrado nos cinco tipos de “culturas” apresentadas por Hargreaves (ver **Anexo I**).

Reúne o instrumento 15 itens, aleatoriamente distribuídos, tendo cada tipo de “cultura”, não explícita no formulário, um total de 3 itens, sendo estes opináveis numa escala de três níveis (Raramente = 1; Às vezes

= 2; Sempre = 3).

Para que a linguagem e matéria dos itens não oferecesse ambiguidades aos respondentes, submetemos o questionário à análise de dois juízes, um da área linguística, o outro do campo da sociologia. Apuraram-se três desacordos, em face da nossa formulação original, e 12 acordos. Com base nas orientações de Huberman e Miles (1991: 107), conseguimos o índice de fiabilidade de $12/(12+3) = 0,8$, ou seja, 80% de fiabilidade, índice aceitável, para um mínimo de 70% requerido, que nos viabilizou a aplicação do questionário em análise.

Através do Conselho Executivo da mesma Escola, foi o questionário distribuído, em 26.04.2002, pelos Sub-coordenadores dos 14 Grupos disciplinares, integrados nos distintos Departamentos de uma Escola Secundária do distrito de Bragança, aleatoriamente escolhida, como, na *Introdução*, referimos.

Tais *grupos disciplinares* distribuem-se por cinco *Departamentos*, como se mostra no Quadro seguinte:

Quadro I: Distribuição dos grupos disciplinares

Departamentos Curriculares	Grupos disciplinares	Código ³
1. Matemáticas e TIC'S	Matemática Informática	1 39
2. Ciências Físico-químicas e Naturais	Física Química Biologia	4A 4B 11B
3. Línguas	Português Francês Inglês	8A 8B 9
4. Expressões	Educação Física Educação Tecnológica	38 Ed. Tec.
5. Ciências Sociais e Humanas	História Filosofia Geografia Religião e Moral	10A 10B 11A EMRC

Apresentação, análise e interpretação de dados

No dia 15 de Maio de 2003, procedemos à recolha dos últimos

³ Como no ensino secundário português estão definidos uns 31 Grupos disciplinares, ainda que não ministrados de forma total em todas as escolas, o Ministério da Educação designou-os por códigos que, como na nota 1 referimos, pudessem facilmente identificar e autenticar aqueles grupos, sempre que o Ministério contacte as Instituições escolares. Os professores sabem, por ex., que, ao falar-se do *10.º B*, estamos a referir-nos ao Grupo de Filosofia, etc.

questionários preenchidos, verificando que, dos 14 Sub-coordenadores, houve um que não respondeu, concretamente o do Grupo *Educação Física*, pelo que os nossos dados se reportarão apenas a 13 sujeitos.

Numa caracterização bioprofissional sumária, diremos que, dos 13 Sub-coordenadores respondentes, 12 são de sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino, com os seguintes valores descritivos:

Quadro II: O tempo de carreira

Tempo de carreira - anos	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	13	9	21	15,69	4,39

Trata-se, globalmente falando, segundo o modelo evolutivo de carreira de Huberman (1989: 23;1989a: 8 e 1992: 47), de professores que se encontram na fase de experimentação ou de diversificação (activismo), fase em que, para uns, se procuram majorar os seus contributos e impacto junto dos alunos e, para outros, o jogo é institucional, lançando-se contra as aberrações do sistema, as quais reduzem, precisamente, o virtual impacto sobre os alunos. Há, por vezes, uma busca activa das responsabilidades administrativas (ambição pessoal), ou, outras vezes, procuram-se novos desafios pedagógicos ou científicos, com receio do aparecimento da rotina.

Vejam, no Quadro-matriz que se segue, as pontuações atribuídas pelos Sub-coordenadores aos diferentes itens do questionário, dando também atenção aos respectivos Desvios-Padrão (DP), que, numa primeira análise, nos pode alertar para um maior ou menor grau de homogeneidade de respostas:

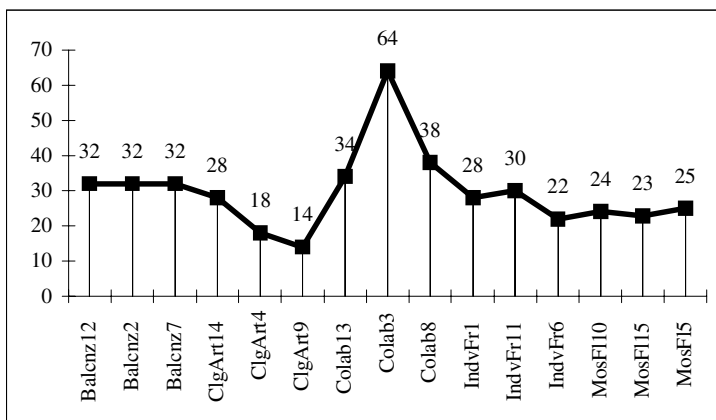
Quadro III: Pontuação dos diferentes itens com o respectivo DP

Variável codificada/descrição do item correspondente	Pontuação	DP
INDVFR1 Gosto de trabalhar a sós	28	,38
BALCNZ2 Prefiro rodear-me de um grupo limitado e reservado de colegas	32	,52
COLAB3 Numa boa divisão de tarefas sinto prazer em apoiar e ser apoiado por colegas	64	8,15
CLGART4 Acho que a colegialidade deve ser imposta	18	,51
MOSFL5 Gosto de desempenhar todo e qualquer tipo de cargos ou funções, sempre em função de uma melhoria da escola	25	,64
INDVFR6 Creio que é bom o isolamento	22	,48
BALCNZ7 Julgo que pequenos grupos, bem escolhidos, serão mais coesos e leais	32	,78

COLAB8 Desejo um ambiente de trabalho articulado e confiante	38	,28
CLGART9 Colaboro com os colegas, porque alguém, superiormente, mo ordena	14	,28
MOSFL10 Penso ser livre, dinâmico, sem filiações grupais, sem regras e limites	24	,69
INDVFR11 Sinto-me bem, quando estou a salvo de influências externas	30	,63
BALCNZ12 Admito que grupos específicos de colegas preservem melhor a sua identidade	32	,52
COLAB13 Quando colaboro com os colegas, sinto que eu próprio me aperfeiço	34	,51
CLGART14 Defendo um procedimento administrativo que nos faça cooperar	28	,90
MOSFL15 Gostaria de ter funções rotativas, sem me prender a grupos disciplinares ou sempre aos mesmos grupinhos de colegas	23	,60

Se traduzirmos os dados da pontuação pelo polígono de frequências correspondente, já com as *codificações agrupadas pelo tipo de cultura docente* respectiva, obteremos a seguinte e elucidativa visualização:

Gráfico 1. Pontuação dos itens, agrupados por tipo de cultura



É manifesta a relevância dos itens referentes à *cultura de colaboração* (34, 64, e 38 ocorrências), seguidos, com relativa proximidade, pelos itens da *cultura de balcanização* (32, 32 e 32 ocorrências), em cuja pontuação se verifica uma curiosa coincidência. Vemos que o *individualismo fragmentado* anda de mãos dadas com a *balcanização*, uma

vez que as suas ocorrências são muito próximas desta (28, 30 e 22). A cultura de *mosaico fluído* seria escolhida já em quarta opção (24, 23 e 25 ocorrências) e, por fim, com menos simpatias, teríamos a opção pela *colegialidade artificial* que regista, no seu conjunto, os mais baixos valores da pontuação (28, 18 e 14 ocorrências).

Quisemos, contudo, verificar se as respostas foram dadas ao acaso ou, pelo contrário, de forma consciente, afastando assim a Hipótese Nula (**H₀**) de que as médias obtidas o foram pela força do aleatório. Para o efeito, aplicámos o T-TEST, que nos ofereceu resultados visivelmente significativos, em face do valor crítico (2,179), para 12 graus de liberdade (gl), apresentados pela *Tabela C. - Valores de t* (Levin, 1985: 358), ao nível de significância de 0.05. Eis os seus resultados:

Quadro IV: T-TEST

Variável codificada/Descrição dos item correspondente	t*	gl
BALCNZ12 Admito que grupos específicos de colegas preservem melhor a sua identidade	17,105	12
BALCNZ2 Prefiro rodear-me de um grupo limitado e reservado de colegas	17,105	12
BALCNZ7 Julgo que pequenos grupos, bem escolhidos, serão mais coesos e leais	11,433	12
CLGART14 Defendo um procedimento administrativo que nos faça cooperar	8,641	12
CLGART4 Acho que a colegialidade deve ser imposta	9,859	12
CLGART9 Colaboro com os colegas, porque alguém, superiormente, me ordena	14,000	12
COLAB13 Quando colaboro com os colegas, sinto que eu próprio me aperfeiço	18,623	12
COLAB3 Numa boa divisão de tarefas sinto prazer em apoiar e ser apoiado por colegas	2,178	12
COLAB8 Desejo um ambiente de trabalho articulado e confiante	38,000	12
INDVFR1 Gosto de trabalhar a sós	20,679	12
INDVFR11 Sinto-me bem, quando estou a salvo de influências externas	13,198	12
INDVFR6 Creio que é bom o isolamento	12,702	12
MOSFL10 Penso ser livre, dinâmico, sem filiações grupais, sem regras e limites	9,665	12
MOSFL15 Gostaria de ter funções rotativas, sem me prender a grupos disciplinares ou sempre aos mesmos grupinhos de colegas	10,647	12
MOSFL5 Gosto de desempenhar todo e qualquer tipo de cargos ou funções, sempre em função de uma melhoria da escola	10,825	12

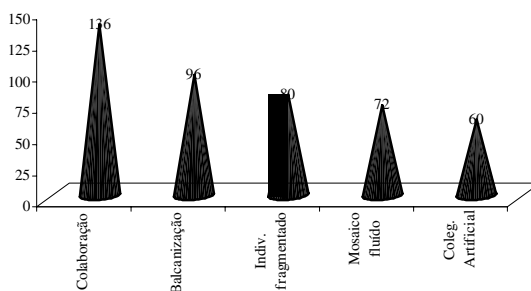
* Ao nível de significância de 0.05

Diante dos resultados, admitimos que os Sub-coordenadores de

grupo disciplinar apresentam as médias obtidas por força da sua própria decisão e não por imitação ou aleatoriedade, facto que confirma a Hipótese experimental (Ha). Sendo assim, aceitamos como válidas as opiniões apontadas sobre as culturas docentes, que, aliás, se encontram escalonadas, sem exclusão de qualquer delas, nos dados das estatísticas descritivas e gráficas atrás registadas.

Assim, as diferentes culturas docentes seriam assumidas, em conjugação e não de forma absoluta, segundo a *totalidade da pontuação* atribuída, pela seguinte ordem decrescente:

Gráfico 2. Pontuação total descendente para as diferentes culturas docentes



Se é notória a adesão a uma *cultura de colaboração* – 136 ocorrências –, ainda continuam muito vivas as tendências para uma *balcanização* – 96 – (formar grupinhos selectos e até herméticos), bem como para um ainda frequente *individualismo fragmentado* – 80 – (isolamento, trabalho a sós); por outro lado, embora não postas de lado, oferecem menos atractivos as culturas de *mosaico fluido* – 72 – (aquela que se perspectiva para uma escola actual, auto-responsável, ou mesmo da pós-modernidade) e a *colegialidade artificial* – 60 – (a ideia de constituir colegialidade e actividades grupais por propostas exógenas, administrativas, não é, comparativamente, fascinante, ainda que seja um recurso esporadicamente aceitável). Há ou não alguma simetria nestas posições? Decidimos testar tal preocupação pela submissão das presentes pontuações a uma análise da *distorção*, ou seja, uma caracterização do grau de assimetria da distribuição em torno da média, donde resultou o seguinte resultado:

Quadro V. Análise da distorção das pontuações

Culturas docentes	Pontuações totais	Média	Distorção
Colaboração	136	88,8	1,243534
Balcanização	96		
Individualismo fragmentado	80		
Mosaico fluido	72		
Colegialidade artificial	60		

Como, no presente caso, se conseguiu uma média de 88,8, o grau de assimetria da distribuição, em torno daquela, parece-nos perfeitamente demonstrativo de que as posições dos Sub-coordenadores, expressas pelas presentes pontuações totais, revelam uma coesão de resposta, em face da qual não podemos afirmar que se tenham excluído da prática dos Sub-coordenadores quaisquer tipos de cultura, ainda que privilegiando a cultura colaborativa da interpeçoalidade. Esta tendência seria também explicável pelo contexto pedagógico-relacional da Escola onde decorreu o estudo e pelo seu próprio clima colaborativo, como nos foi dado verificar presencialmente. Nesta linha de ideias, Sá-Chaves (2000: 154), consciencializando-nos para o princípio da relação interpessoal, num percurso de prática pedagógica, acha que “a acção dos outros pode ser factor de desenvolvimento” dos futuros profissionais do ensino. De facto, o jogo de influências recíprocas entre o indivíduo e o seu contexto cultural é iniludível e profundo. Sá-Chaves (2000: 111) alerta-nos para o facto de que a dimensão cultural ajuda a instaurar, “no âmago do confronto existencial de cada um consigo próprio”, o *ethos* e/ou o *pathos*, inscrevendo-se nessa dimensão cultural a nossa vivência pessoal, a partir da qual aquela retoma as raízes e os arquétipos que, desde sempre, nos habitam e nos conformam”. Ou seja, se os Sub-coordenadores de grupo disciplinar da presente escola elegem preferencialmente uma cultura de colaboração, quer para as suas condutas, quer para as suas simpatias, fá-lo-ão, em parte e na ideia da presente Autora, pela influência positiva que o mesocontexto escolar exerce sobre eles.

Conclusões

Com base no percurso analítico-interpretativo realizado, concluiremos, pontualmente:

1. Não é fugir à realidade portuguesa admitirmos que os dois tipos de "cultura" mais *vistosos* nas escolas portuguesas têm sido identificados pelo *individualismo fragmentado* e pela *balcanização* (Ávila de Lima,

2002), com as consequentes implicações sobre a socialização dos professores principiantes que aí ensinam ou "aprendem a ensinar". Na verdade, a maior parte dos professores vem continuando a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente isolado das suas salas de aula. "A maioria das escolas elementares continua a ter uma estrutura em forma de caixa de ovos: salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo com que observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem" (Hargreaves, 1998), embora com a oferta de alguma privacidade e protecção de interferências exteriores, mas sem o privilégio da ajuda e do apoio. Por outro lado, trabalhar por *departamentos disciplinares* nas escolas secundárias, ou por associação em grupos mais pequenos, ou mesmo *cliques*, em todos os casos com *permeabilidade baixa, permanência elevada, identificação pessoal e até compleição política* destes grupos delimitados, tal vem sendo o tecido reticular das relações socioculturais, quase informais, da escola. E, se olharmos os resultados do estudo, estas duas tendências da cultura docente continuam a receber muitas preferências pelos Sub-coordenadores, a ponto de representarem o 2.º (*balcanização*) e o 3.º (*individualismo fragmentado*) alvos da sua opção.

2. Todavia, as atenções prioritárias de escolha vão no sentido de uma *cultura de colaboração*, como podemos verificar pelo elevado número de ocorrências, distribuídas pelos itens componentes daquela (136), com destaque para o item "*Numa boa divisão de tarefas sinto prazer em apoiar e ser apoiado por colegas*", que, só ele, reúne 64 expressões de escolha. Corroborando esta tendência dos nossos respondentes, Rubem Alves (2001: 51), enaltecendo as virtualidades de cooperação da Escola da Ponte (em Vila das Aves – Santo Tirso), faz uma descrição deveras significativa desse tipo de cultura: - "A Escola da Ponte: (...) A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação". Talvez esta seja a mais apetecível meta dos presentes Sub-coordenadores dos grupos disciplinares.

3. As culturas de *mosaico fluído* (72 ocorrências) e de *colegialidade artificial* (60), na cauda das preferências, apesar de menos apetecíveis, reúnem ainda os desejos de uma parte menor dos Sub-coordenadores. Talvez "o antídoto organizacional mais apropriado para a balcanização", que é a cultura de *mosaico fluído*, ainda não fosse assumido, nem se tivesse adequadamente reflectido que a identidade dos subgrupos e o facto de ser seu membro não se tornam fixos, e que a pertença a subunidades muda ao longo do tempo, como no caso das lideranças departamentais, que não implicam uma permanência ou recompensa institucional, mas onde os seus ocupantes serão eleitos e rodarão de uma forma temporária (Hargreaves,

1998). Todavia, há indicadores com alguma expressividade da apetência pela cultura de *mosaico fluido*, com destaque para o gosto “*de desempenhar todo e qualquer tipo de cargos ou funções, sempre em função de uma melhoria da escola*” (25 ocorrências - item 5) Por sua vez, é pouco desejável uma *colegialidade artificial*, regulada administrativamente, compulsiva, orientada para a implementação, fixa no tempo e no espaço, premeditada, mas, mesmo assim, ainda há quem a procure, sobretudo por “*defesa de um procedimento administrativo que nos faça cooperar*” (28 ocorrências – item 14).

4. A nota mais distintiva que nos resta, com base nos índices referidos ao longo da análise dos dados, é que os Sub-coordenadores, numa linha de coerência pronunciada, sem assimetrias significativas de posicionamento em face das diferentes culturas docentes (distorção mínima diante da média: 1,243534), e sempre com elevado índice de decisão pessoal (resultados do T-TEST), assumem uma postura de *desiderato de uma cultura docente mista*, em que se impõem os traços *colaborativos*, ainda que o recurso à *balcanização*, grupal e feudal, e ao *individualismo fragmentado*, gerador de isolamento mas defensor da privacidade, lhes continue a manter a chama do saudosismo; e também não será de excluir que, face à pós-modernidade, haja vontade de aderir a uma cultura de *mobilismo* funcional e relacional, ao mesmo tempo que ainda vão dizendo que praticar uma *colegialidade imposta* não será mau de todo.

5. Não queremos que as nossas conclusões sejam lidas como definitivas ou dogmáticas. Antes nos posicionamos com abertura e aceitabilidade de outras leituras investigacionais, mas sempre com o espírito de um contributo para o enriquecimento profissional dos nossos professores e das suas práticas.

Referências

ALVES, F. Cordeiro (1997). *O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 3 vols., Policopiado.

_____. (2001) *O Encontro com a Realidade Docente – Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.), 711 pp., *Colecção Ciências da Educação, n.º 33*, - uma síntese da Tese de Doutoramento.

ALVES, Rubem (2001). *A Escola com que sempre sonhei*. Porto: Edições Asa

ÁVILA DE LIMA, Jorge (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- FERNANDES, Margarida R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora
- FROMM, Erich (1975). *O espírito de liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 3.^a ed.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, L.da
- HUBERMAN, M. (1989). *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profession*. Neuchâtel - Paris: Delacheaux & Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1989a). Les Phases de la Carrière Enseignante: un Éssai de Description et de Prévision. *Revue Française de Pédagogie*, (86), 5-18.
- HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. et Miles, Mathew B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck - Wesmael, S. A. (Traduit de l' Anglais par Catherine DE BACKER et Vivianne LAMONGIE de l' Association Erasme).
- LEVIN, Jack (1985). *Estatística aplicada a Ciências Humanas*. Vila Mariana: Harper & Row do Brasil, 2.^a ed..
- LEVI-STRAUSS, C. (1979). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote - I.I.E.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1992). Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 35-50). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1.^a ed.

Anexo I

Questionário de Opinião aos Sub-coordenadores de Grupo disciplinar

Caro Colega:

Neste brevíssimo questionário sobre “*A cultura docente*”, solicitamo-lhe que manifeste a sua opinião, completando ou assinalando com X os itens que lhe são propostos, quer a nível de dados de natureza bio-profissional, quer nas questões submetidas à escala contígua. Os dados são anónimos.

Desde já, obrigado pela sua colaboração, pedindo-lhe que nos seja devolvida a sua resposta com brevidade, através do Conselho Executivo da sua Escola.

Dados bio-profissionais

1. **Sexo:** Masculino (); Feminino ()
2. **Grupo disciplinar:** _____
3. **Tempo** de ensino (carreira): _____

Dê a sua opinião, a assinalar com X:

Questões	1 Raramente	2 Às vezes	3 Sempre
1. Gosto de trabalhar a sós			
2. Prefiro rodear-me de um grupo limitado e reservado de colegas			
3. Numa boa divisão de tarefas sinto prazer em apoiar e ser apoiado por colegas			
4. Acho que a colegialidade deve ser imposta			
5. Gosto de desempenhar todo e qualquer tipo de cargos ou funções, sempre em função de uma melhoria da escola			
6. Creio que é bom o isolamento			
7. Julgo que pequenos grupos, bem escolhidos, serão mais coesos e leais			
8. Desejo um ambiente de trabalho articulado e confiante			
9. Colaboro com os colegas, porque alguém, superiormente, mo ordena			
10. Penso ser livre, dinâmico, sem filiações grupais, sem regras e limites			
11. Sinto-me bem, quando estou a salvo de influências externas			
12. Admito que grupos específicos de colegas preservem melhor a sua identidade			

13. Quando colaboro com os colegas, sinto que eu próprio me aperfeiço			
14. Defendo um procedimento administrativo que nos faça cooperar			
15. Gostaria de ter funções rotativas, sem me prender a grupos disciplinares ou sempre aos mesmos grupinhos de colegas			

Se o desejar, pode expressar, no espaço que se segue, ou no reverso, qualquer comentário que julgue pertinente.

Não se esqueça de responder a todos os itens. Mais uma vez, obrigado.

Abril/2003 - F. Cordeiro Alves

[Índice de fiabilidade = 0,8, ou seja, 80%, índice aceitável, para um mínimo de 70% requerido, segundo Huberman e Miles (1991: 107)].

Francisco Cordeiro Alves é Professor Coordenador no Instituto Politécnico de Bragança (Portugal) – Escola Superior de Educação, com Licenciatura em Filosofia, Mestrado em Ciências da Educação – Análise e Organização do Ensino, Doutoramento em Ciências da Educação – Formação de Professores, centrando a sua área fundamental de pesquisa nas temáticas da satisfação/insatisfação docente e do encontro com a realidade docente (problemas de professores principiantes). Fez publicações nestes domínios, como, para além de outras: A Satisfação/Insatisfação Docente... (1994), Série Estudos, n.º 30, Edição do I P Bragança; A Dimensão Preocupacional dos Professores: Professoras Principiantes - fase de Entrada-tacteamto vs. Professoras experientes - fase de Diversificação-“activismo” (2001), Série Estudos, n.º57, Edição do I P Bragança; O Encontro com a Realidade Docente – Ser Professor Principiante (2001). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.); A (In)satisfação dos Professores. Estudo de Opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. In Maria Teresa Estrela (Org), Viver e Construir a Profissão Docente (1997). Porto: Porto Editora.

E-mail: fcalves@sapo.pt

Artigo recebido em maio/2003