



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

**Cultura de Escola
e
Culturas Profissionais Docentes**

Dissertação orientada por: Professora Doutora Maria Manuela Teixeira

Victor Manuel Monteiro Seco

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Administração Educacional

Porto, 2009

AGRADECIMENTOS

Existem momentos da nossa vida em que só vale a pena seguir em frente se os outros caminharem lado a lado connosco. Foi esta a maior mensagem que a minha orientadora, Professora Doutora Manuela Teixeira, me transmitiu ao longo deste processo iniciático que é a elaboração duma dissertação de mestrado. Com imenso respeito e reconhecimento pela sua estatura humana e científica, **MUITO OBRIGADO.**

Existem universos distintos e irrepetíveis em cada um de nós que se vão revelando nos momentos mais simples da vida. **MUITO OBRIGADO,** Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto pela sua ajuda, incentivo, amizade e exigência intelectual.

MUITO OBRIGADO, Professora Doutora Paula Borges pela grande amizade, pelo apoio e pela expressão sentida e partilhada de uma cultura de colaboração profissional.

Muito obrigado a todos os outros professores do Mestrado em Educação pelas capacidades e competências que fizeram brotar em mim.

Aos meus colegas, Alexandra, Ana Maria, Ana Vera, Celeste, Dina, Georgina, Graça, João, Luís e Margarida quero agradecer por terem acreditado tanto ou mais que eu. **Muito obrigado.**

Aos colaboradores do ISET pela disponibilidade e gosto com que me ajudaram. Muito Obrigado.

À minha mãe e irmã que se revêem em mim. Muito obrigado.

Ao Bu João e à Vó Leca por me terem dado força. Muito obrigado.

À Laura que me tem vivido de muito perto, ao Miguel e Nita “compagnons de route”, à Sara exigente e ao Ricardo devido, **MUITO OBRIGADO**

RESUMO

Terão os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) uma “orientação aprendente” que possa contribuir para a mudança cultural das escolas públicas?

Esta era a nossa pergunta de partida para a qual procurámos resposta recorrendo às opiniões formuladas por professores das escolas públicas portuguesas sobre:

- o sistema de valores partilhados, como instrumento de análise da cultura de escola,

- as relações que se estabelecem na escola e os modos como os professores organizam o seu trabalho procurando divisar neles a presença de características das organizações aprendentes,

- os tipos de culturas profissionais docentes apreendidas pelos professores nas suas escolas

e relacionando essas opiniões com o tipo de Oferta Educativa em que desenvolvem a sua actividade.

Nesse sentido, analisámos quantitativamente as respostas obtidas junto de uma amostra de professores de todos os ciclos de ensino não superior que trabalham em Portugal Continental.

Palavras chave: **Cultura Organizacional, Valores, Cultura de Escola, Escolas Aprendentes, Culturas Docentes**

ABSTRACT

Do the Education and Adult Learning courses have a “learning orientation” that may contribute to the cultural changes in public schools?

This was the driving question that we tried to answer along this memoire. In order to do so we questioned Portuguese public school teachers on:

- The shared values system , as a tool of school culture analysis,
- The relationships established in schools and how teachers organise their work seeking through these to see if there are hints of learning organisations characteristics,
- The types of apprehended teachers professional cultures in their own schools.

We then related the data to the type of Learning Offer in which they develop their own activity.

In order to accomplish the above we have made a quantitative analysis of the data we collected among teachers belonging to all levels of non university teaching in Portugal Continental.

Key words: Organisational Culture, Values, School Culture, Learning Schools, Teachers Cultures

Índice

Introdução Geral.....	1
Capítulo I – Cultura Organizacional, Cultura de Escola e Culturas Profissionais dos Professores.....	7
Introdução.....	8
1. Cultura Organizacional: precisões terminológicas.....	9
2. Dinâmica da Cultura Organizacional.....	15
3. A Importância dos Valores na Cultura Organizacional.....	18
4. Cultura de Escola.....	30
5. Culturas Docentes.....	34
5.1 Socialização Profissional e Cultura Docente.....	35
5.2 A Tipologia de Culturas Docentes de Hargreaves e Thurler.....	38
5.2.1 O Individualismo.....	39
5.2.2 A Colaboração.....	42
5.2.3 A Colegialidade Artificial.....	43
5.2.4 A Balcanização.....	44
5.2.5 A “Grande Família”.....	47
5.3 Culturas Docentes e Mudança.....	47
Conclusão.....	50
Capítulo II – Organizações Aprendentes e Escolas Aprendentes.....	56
Introdução.....	57
1. O Conceito de Organizações Aprendentes.....	58
2. As Cinco Disciplinas de Peter Senge.....	63
2.1.O Domínio Pessoal.....	64
2.2.Os modelos Mentais.....	66
2.3.A Visão Partilhada.....	67
2.4.Aprendizagem em Equipa.....	68
2.5.O Pensamento Sistémico.....	69

3. Culturas de escola nas Escolas Aparentes.....	71
Conclusão	75
Capítulo III - Cultura de escola e Culturas Profissionais Docentes: a perspectiva dos professores	76
Introdução	77
1. Opções Metodológicas.....	78
1.1.O questionário	78
1.2. A constituição da amostra.....	82
1.3. Caracterização da amostra segundo o perfil dos respondentes	83
1.3.1. Por Sexo.....	83
1.3.2. Por Idade	84
1.3.3. Por Categoria Profissional.....	85
1.3.4. Por Habilitações Literárias	86
1.3.5. Por tipo de Oferta Educativa em que trabalham os respondentes	86
2. Os Valores Organizacionais assumidos pela Escola.....	88
2.1. Autonomia.....	90
2.1.1. Autonomia: indicadores parcelares	90
2.1.2. Autonomia: indicador agregado.....	90
2.1.3. Autonomia: variações com as características dos respondentes	91
2.1.4. A Autonomia segundo a Idade.....	92
2.1.5. Autonomia segundo o Sexo	93
2.2. Conservadorismo.....	93
2.2.1. Conservadorismo: indicadores parcelares.....	93
2.2.2. Conservadorismo: indicador agregado	94
2.2.3. Conservadorismo: variações com as características dos respondentes.....	95
2.2.4. Conservadorismo segundo a Oferta Educativa.....	95
2.3. Hierarquia	96
2.3.1. Hierarquia: indicadores parcelares.....	96

2.3.2. Hierarquia: indicador agregado.....	96
2.3.3. Hierarquia: variações com as características dos respondentes.....	97
2.3.4. Hierarquia segundo a idade.....	98
2.4. Igualitarismo.....	98
2.4.1. Igualitarismo: indicadores parcelares.....	98
2.4.2. Igualitarismo: indicador agregado.....	99
2.4.3. Igualitarismo: variações com as características dos respondentes.....	100
2.5. Domínio.....	100
2.5.1. Domínio: indicadores parcelares.....	100
2.5.2. Domínio: indicador agregado.....	101
2.5.3. Domínio: variações com as características dos respondentes.....	102
2.6. Harmonia.....	102
2.6.1. Harmonia: indicadores parcelares.....	102
2.6.2. Harmonia: indicador agregado.....	103
2.6.3. Harmonia: variações com as características dos respondentes.....	104
2.6.4. Harmonia segundo o Sexo.....	104
2.6.5. Harmonia segundo a Oferta Educativa.....	105
2.7. Confronto de resultados com as conclusões de SCHWARTZ.....	105
3. A expressão das cinco disciplinas de Peter Senge nas relações desenvolvidas na escola entre docentes.....	109
3.1. Domínio pessoal.....	111
3.1.1. Domínio Pessoal: indicadores parcelares.....	111
3.1.2. Domínio Pessoal: indicador agregado.....	112
3.1.3. Domínio Pessoal: variações com as características dos respondentes.....	113
3.1.4. Domínio Pessoal segundo a Idade.....	113
3.1.5. Domínio Pessoal segundo o Sexo.....	114
3.1.6. Domínio Pessoal segundo a Oferta Educativa.....	114
3.2. Modelos Mentais.....	115

3.2.1. Modelos Mentais: indicadores parcelares.....	115
3.2.2. Modelos Mentais: indicador agregado	116
3.2.3. Modelos Mentais: variações com as características dos respondentes.....	116
3.2.4. Modelos Mentais segundo o Sexo.....	117
3.3. Visão Compartilhada	117
3.3.1. Visão Compartilhada: indicadores parcelares	117
3.3.2. Visão Compartilhada: indicador agregado	118
3.3.3. Visão Compartilhada: variações com as características dos respondentes	119
3.4. Aprendizagem em Equipa	119
3.4.1. Aprendizagem em Equipa: indicadores parcelares.....	119
3.4.2. Aprendizagem em Equipa: indicador agregado.....	120
3.4.3. Aprendizagem em Equipa: variações com as características dos respondentes.....	120
3.4.4. Aprendizagem em Equipa segundo a Idade	121
3.4.5. Aprendizagem em Equipa segundo a Oferta Educativa	121
3.5. Pensamento Sistémico.....	122
3.5.1. Pensamento Sistémico: indicadores parcelares.....	122
3.5.2. Pensamento Sistémico: indicador agregado.....	123
3.5.3. Pensamento Sistémico: variações com as características dos respondentes	124
3.5.4. Pensamento Sistémico segundo a Idade.....	124
4. As cinco disciplinas de Peter Senge na análise que os professores fazem do seu trabalho profissional.....	125
4.1. Domínio Pessoal.....	125
4.1.1. Domínio Pessoal: indicadores parcelares	125
4.1.2. Domínio Pessoal: indicador agregado	126
4.1.3. Domínio Pessoal: variações com as características dos respondentes.....	127
4.1.4. Domínio Pessoal segundo a Idade.....	127
4.2. Modelos Mentais.....	128

4.2.1. Modelos Mentais: indicadores parcelares.....	128
4.2.2. Modelos Mentais: indicador agregado	129
4.2.3. Modelos Mentais: variações com as características dos respondentes.....	129
4.2.4. Modelos Mentais segundo a Idade.....	130
4.2.5. Modelos Mentais segundo a Oferta Educativa.....	131
4.3. Visão Compartilhada.....	131
4.3.1. Visão Compartilhada: indicadores parcelares.....	132
4.3.2. Visão Compartilhada: indicador agregado	132
4.3.3. Visão Compartilhada: variações com as características dos respondentes....	133
4.3.4. Visão Compartilhada segundo o Sexo.....	134
4.4. Aprendizagem em Equipa.....	134
4.4.1. Aprendizagem em Equipa: indicadores parcelares	135
4.4.2. Aprendizagem em Equipa: indicador agregado.....	135
4.4.3. Aprendizagem em Equipa: variações com as características dos respondentes.....	136
4.4.4. Aprendizagem em Equipa segundo a Idade	137
4.4.5. Aprendizagem em Equipa segundo o Sexo.....	137
4.5. Pensamento Sistémico.....	138
4.5.1. Pensamento Sistémico: indicadores parcelares.....	138
4.5.2. Pensamento Sistémico: indicador agregado.....	139
4.5.3. Pensamento Sistémico: variações com as características dos respondentes....	140
4.5.4. Pensamento Sistémico segundo o Sexo	140
5. Percepções dos professores em relação às culturas docentes.....	141
5.1. Individualismo.....	143
5.1.1. Individualismo: indicadores parcelares	143
5.1.2. Individualismo: indicador agregado.....	143
5.1.3. Individualismo: variações com as características dos respondentes.....	144
5.2. Colaboração	144

5.2.1. Colaboração: indicadores parcelares.....	145
5.2.2. Colaboração: indicador agregado	145
5.2.3. Colaboração: variações com as características dos respondentes.....	146
5.3. Colegialidade artificial.....	146
5.3.1. Colegialidade artificial: indicadores parcelares	147
5.3.2. Colegialidade artificial: indicador agregado	147
5.3.3. Colegialidade artificial: variações com as características dos respondentes.....	148
5.3.4. Colegialidade artificial segundo a Idade.....	149
5.4. Balcanização.....	149
5.4.1. Balcanização: indicadores parcelares	150
5.4.2. Balcanização: indicador agregado.....	150
5.4.3. Balcanização: variações com as características dos respondentes.....	151
5.5. Comparação com os resultados de P.Borges.....	151
6. Culturas Docentes e valores organizacionais	154
6.1. O individualismo e os valores organizacionais.....	155
6.2. A colaboração e os valores organizacionais.....	155
6.3. A colegialidade artificial e os valores organizacionais.....	157
6.4. A balcanização e os valores organizacionais.....	159
Conclusão.....	161
Conclusão Geral.....	170
Bibliografia.....	175
Anexos.....	183

Introdução Geral

INTRODUÇÃO GERAL

A evolução da humanidade nos últimos trinta anos, fruto da globalização, da disseminação das tecnologias da informação/comunicação e do surgimento das redes mundiais, deu relevo ao emergir de uma nova era cuja fonte fundamental de riqueza é o conhecimento. Nesse contexto, as empresas tenderam a moldar ou a adequar os seus processos organizacionais à nova economia do conhecimento onde o principal recurso, a potenciar, são as pessoas.

A escola, organização privilegiada na sociedade como instância socializadora, é responsável pela criação das condições para que todos tenham a possibilidade de cumprir o seu projecto de vida na sociedade do conhecimento e onde os professores serão, simultaneamente, os artífices e auxiliares no desenho dos caminhos para a consecução dessa oportunidade de as pessoas se sentirem mais realizadas e felizes.

Ser professor, hoje, significa estar comprometido com um processo contínuo de aprendizagem organizacional em que todos os participantes aprendem uns com os outros, compartilham visões de futuro e práticas de inovação no sentido da melhoria contínua do desenvolvimento da organização em que se inserem.

Para isso, todas as pessoas são importantes na construção do complexo jogo de trocas e partilha de ideias, valores e aprendizagens que configura, identifica e distingue as culturas das organizações. As organizações serão identificadas externa e internamente pela cultura que conseguirem criar e manter.

Numa perspectiva crítica, as culturas organizacionais, resultado da partilha e negociação entre os seus membros, são particularmente sensíveis à evolução dos sistemas de valores pessoais, culturais e, obviamente, organizacionais.

Representando níveis de visibilidade e consciência elevados, os valores acabam por conferir à cultura a maturidade e a relevância que podem permitir a sua longevidade.

Utilizar o sistema de valores como instrumento de análise da cultura de escola permite caracterizá-la através daqueles valores que são objecto de maior partilha entre os seus membros. De facto, os valores partilhados, na sua relação com outras variáveis, poderão permitir aprofundar a compreensão dos processos em curso nas escolas públicas portuguesas.

As escolas com rosto próprio, com uma cultura que lhes confira identidade, identificadas com a concretização de projectos de vida ancorados nos desejos / valores dos que nela interagem, serão, em nosso entender, as escolas que vingarão na sociedade do conhecimento. Infelizmente, na maioria das escolas públicas, na leitura que fazemos da realidade portuguesa, ainda hoje, não é fácil entrever um conjunto partilhado de representações, valores e comportamentos que as distingam umas das outras. Se a nossa leitura estiver correcta, teremos que admitir que resta, ainda, um longo caminho a percorrer para que esta ‘velha’ organização, marcada por mais de um século de burocratização, se transforme na escola do futuro que a Sociedade reclama.

A perspectiva das escolas aprendentes, como cenário de resposta à crise da escola burocrática, apresenta-se como um cenário a ponderar.

Para nós a sensibilidade das escolas à aprendizagem organizacional marcará a diferença entre as organizações capazes de aprender a aprender e as que continuam viradas para o passado. Por outro lado, a aplicação, na escola, das disciplinas de aprendizagem propostas por Senge, complementada pela utilização que os professores delas fazem no seu quotidiano profissional, permitirá gerar um conhecimento superior ao da soma dos conhecimentos dos seus membros individualmente considerados.

Note-se, também, que as escolas públicas têm que continuar a compatibilizar a centralização constante das decisões de política educativa com o exercício das suas margens de autonomia. As directivas de imposição de trabalho conjunto dos professores que a administração central pretende ver implementada nas escolas, tem tido consequências múltiplas nem sempre positivas. É exigido dos profissionais mais tempo de permanência na escola para realização de tarefas para que não é, frequentemente, fácil ou mesmo possível encontrar sentido. Estas directivas obrigam os professores a desenvolver relacionamentos profissionais mais intensos, por vezes conflituosos e, sobretudo, mais exigentes em termos de estratégias pessoais e profissionais.

No campo dos relacionamentos entre docentes, as culturas profissionais assumem um papel explicativo do que pode ajudar a caracterizar a profissão e a avaliar a contribuição dos professores para a configuração da cultura de escola.

A existência, na escola, de culturas profissionais simultaneamente alternativas, complementares e, nalguns casos, contraditórias é um facto que tem sido evidenciado por diversos autores. Consideramos pertinente para o nosso estudo procurar saber o modo como os professores portugueses apreendem a cultura das suas escolas.

Na análise do sistema de interacção da escola, não perdendo de vista os momentos de incerteza, de preocupação e de desafio face ao futuro, parece-nos relevante procurar verificar se as percepções profissionais docentes se compaginam com a construção de uma escola dinâmica, aberta ao meio e aprendente.

Foi ao nível da dimensão de “orientação aprendente” que assumimos poder vislumbrar-se na organização dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), que situámos a nossa pergunta de partida. Considerámos que podia existir uma relação

entre essa particularidade dos EFA e a mudança da cultura da escola pública em Portugal.

Na busca de resposta a este questionamento desenvolvemos o nosso estudo que se apresenta com esta dissertação. Passamos a detalhar o modo como organizámos o estudo, as bases teóricas em que assentou, os dados que recolhemos, as análises que realizamos sobre esses dados e algumas das conclusões a que pudemos chegar.

O presente estudo encontra-se organizado em três capítulos:

- o primeiro, engloba cinco subtítulos: cultura organizacional: precisões terminológicas, dinâmica da cultura organizacional, a importância dos valores na cultura organizacional, cultura de escola e culturas docentes. Neste capítulo procede-se a uma delimitação conceptual da cultura organizacional, perspectivando a sua mediação através dos valores, verificando a sua influência na cultura de escola e a sua relação com as culturas profissionais dos professores que nela trabalham;

- o segundo, aborda a problemática da aprendizagem organizacional nas escolas, enquanto modelos organizacionais específicos e à luz da dinâmica dos cinco domínios disciplinares de Senge;

- o terceiro, surge como o corolário do nosso percurso de investigação, com uma estrutura que, para além de explicitar as nossas opções metodológicas, se reparte por cinco subtítulos: valores organizacionais assumidos pela escola, expressão das cinco disciplinas de Peter Senge nas relações desenvolvidas na escola e na análise que os professores fazem do seu trabalho profissional; percepções dos professores em relação às culturas docentes e relação entre culturas docentes e valores organizacionais. Este capítulo centrou-se no tratamento dos dados resultantes da recolha de opiniões realizada junto de professores que trabalham nas diversas ofertas formativas de nível não superior

nas escolas públicas portuguesas e abrangeu diversos aspectos do funcionamento, interacções e vivências da e na escola. Procedeu-se, ainda, à comparação dos resultados obtidos com os de outras investigações entretanto realizadas, nomeadamente por Schwartz no que toca aos valores e por Paula Borges em relação às culturas profissionais docentes.

**I. CAPÍTULO - CULTURA ORGANIZACIONAL,
CULTURA DE ESCOLA E CULTURAS
PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES**

INTRODUÇÃO

Reflectir sobre cultura organizacional implica delimitar um campo teórico polissémico e considerar, de entre os conceitos existentes, aqueles que poderão ser mais pertinentes para o nosso percurso, quer em termos de investigação, quer em termos de compreensão das práticas profissionais.

Consideramos, tal como TEIXEIRA (1995, p.73), que a cultura organizacional se apresenta “como elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações”.

Partindo da perspectiva antropológica de cultura, a maioria das definições de cultura organizacional tem incidido sobre o conteúdo da organização e, especificamente, tem-se preocupado com “a explicação da complexidade inerente à acção organizada ou a intervenção na gestão da mesma” (Cfr. GOMES, 2000, pp.27-28).

A partir das investigações de Edgar Schein, docente do MIT de Boston e o mais citado de todos os especialistas da *organizational culture* ou da *corporate culture* (Cfr. TORRES, 2007, pp. 158-162), o conceito ganhou maior importância e dimensão.

Para SCHEIN (1984, p.9) a cultura organizacional é resultado de processos de aprendizagem colectivos, sendo um padrão de pressupostos básicos compartilhados que foram aprendidos pelos membros de um grupo, baseados nas suas experiências individuais.

A perspectiva que defendemos sobre cultura organizacional pressupõe considerá-la como um importante factor de crescimento da organização e de desenvolvimento pessoal dos que nela interagem.

No mundo actual é muito importante reflectir sobre os “ factores não económicos que motivam e mobilizam fortemente os trabalhadores: os valores, a tradição, a história,

a personalidade do líder, os símbolos, o estatuto, os pressupostos fundamentais, etc.” (FERREIRA et al, 1999, p.315). De facto, partilhar interesses e valores não será o que motiva e mobiliza, realmente, para um bom desempenho?

Assim, neste capítulo procuraremos clarificar o conceito de cultura organizacional, fazendo uma revisão da literatura existente e destacando a importância dos valores. Os valores pertencem ao núcleo da cultura organizacional e influenciam níveis não tangíveis das culturas das organizações.

Seguidamente, abordaremos o conceito de cultura de escola e a sua relação com as culturas dos docentes que nela desenvolvem a sua actividade.

1. Cultura Organizacional: precisões terminológicas

Na literatura organizacional têm vindo a ser enunciadas diversas estruturas de análise. Uma dessas estruturas é a que se debruça sobre as imagens e os símbolos que nos conduzem a uma melhor compreensão das organizações: a metáfora.

A metáfora é encarada por diversos autores como uma forma simplificada de explicar a realidade sem contudo se identificar totalmente com ela.

Para GOMES:

“A metáfora é...um conceito linguístico dotado da propriedade de expandir a realidade, que põe dois termos em relação e permite uma pluralidade de conotações. ...as metáforas possibilitam a expressão daquilo que, não dispondo de uma linguagem específica, de outro modo seria inexprimível” (1994, p.281).

Nessa linha, BILHIM conclui que:

“...a metáfora não é apenas uma maneira de ver e interpretar a realidade social e organizacional. É também uma forma de pensar essa mesma realidade e, sendo uma forma de pensar, acaba por se transformar numa forma de conceber a realidade social e

organizacional e de agir sobre ela” (2005, p.38).

Na Teoria das Organizações perfilam-se, de acordo com BILHIM (ibidem), cinco metáforas: mecânica, orgânica, política, cibernética e cultural. Cada uma delas focaliza o seu campo de análise em esquemas de raciocínio e de resposta à necessidade de explicar a existência de organizações numa sociedade.

GOMES (1994, pp.279-280) considera a metáfora cultural como uma “nova metáfora para pensar as organizações” que emerge entre as duas metáforas tradicionais: “as organizações como máquinas e como organismos”. Em obra posterior, GOMES defende, ainda, que “...a cultura como metáfora, permite lançar um outro olhar sobre a organização. Esse novo olhar passa pela assunção da organização como cultura” (2000, p.16).

Se encararmos a cultura como uma metáfora, ou seja, como um conjunto de hipóteses de analisar e compreender as organizações, isso poderá contribuir, por um lado, para a concepção de melhores modelos organizacionais, e por outro, para a melhoria do seu funcionamento, na medida em que permitir a melhoria das medidas adoptadas e a aferição de comportamentos.

A cultura organizacional utilizada como “metáfora paradigmática, possibilitadora de uma nova compreensão do comportamento organizacional” (GOMES, o.c., p.20), ganhou especial visibilidade nos Estados Unidos da América, a partir da década de oitenta do século passado.

Segundo AKTOUF (1990), já nos anos cinquenta do século vinte, Elliot Jacques foi um dos primeiros a avançar uma definição de “cultura de empresa”. Jacques, segundo o autor, reconheceria a cultura “simplesmente” como “um conjunto de hábitos e de uma socialização geral criados pelos jogos de ajustamentos recíprocos entre membros, entre membros e direcção e entre membros da direcção e os sistemas técnico-

administrativos da empresa” (Cfr. o. c., p.554).

PETTIGREW, investigador da Warwick Business School, no Reino Unido, refere-se à *corporate culture* como um “sistema de significados pública e colectivamente aceites por um dado grupo, num certo período de tempo. Esse sistema de termos, formas, categorias e imagens interpreta para as pessoas as suas próprias situações” (1979, p. 574).

SMIRCICH (1983) aborda a importância crescente da “perspectiva cultural” na análise organizacional. Esta autora estabelece uma ponte entre as diferentes apropriações do conceito de cultura em Antropologia e os diferentes conceitos de organização na Teoria Organizacional; para isso recorre a cinco temas de investigação em gestão e organização: “Cross-cultural or Comparative Management, Corporate Culture, Organizational Cognition, Organizational Symbolism and Unconscious Processes and Organization”. Conclui afirmando que os dois primeiros temas apontam a cultura como uma “variável organizacional” enquanto os três últimos tomam a cultura como “uma metáfora raiz (*root metaphor*) para conceptualizar a organização” (Cfr. o.c., p.342).

Assim, nos escritos de SMIRCICH perfilam-se duas formas distintas de encarar a cultura organizacional: uma que pressupõe a cultura como algo que a organização tem, ou seja, como mais uma variável de gestão, resultado da aprendizagem; outra, que encara a cultura como metáfora, ou seja, em que se considera a cultura como algo que a organização é ou que ajuda a compreender a realidade complexa da própria organização. Neste último sentido GOMES assumirá que o “conceito de cultura organizacional facilita a compreensão de que a organização não é um dado transparente. Dos processos em acção na construção da organização sobressai o que se refere à construção da sua identidade” (2000, p.19). Para o autor a “cultura é algo de simbólico que identifica a

organização e não algo que ela possui” (ibid., p.148).

CHANLAT e SÉGUIN (1987, p.2), distinguem duas grandes correntes segundo a forma como os autores se posicionam face à análise das organizações: a funcionalista e a crítica.

A perspectiva funcionalista aborda a cultura como uma realidade homogénea (o.c., p.16). Entre os autores desta corrente encontram-se SCHEIN, LEMAÎTRE e HAMPDEN-TURNER.

SCHEIN considera a cultura organizacional como “o modelo de pressupostos básicos – inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo à medida que ele aprende a enfrentar problemas de adaptação ao exterior e de integração na organização – que se revelou suficientemente elaborado para ser considerado válido e, portanto, para ser transmitidos aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir os referidos problemas” (2004, p. 17).

Para LEMAÎTRE “A cultura é um sistema de representações e de valores partilhados por todos os membros da empresa “ (1987, p.419).

No mesmo sentido HAMPDEN-TURNER (1993, p.15) dirá que “a cultura é usada pelos sociólogos para descrever todo um modo de vida, formas de actuar, sentir e pensar, que são aprendidos por grupos de pessoas em vez de serem determinados biologicamente”.

Para a corrente funcionalista não subsistiriam conflitos se a cultura consistisse no “comportamento socialmente apreendido de normas e valores partilhados por um grupo humano” (Cfr. HORTON e HUNT, 1981, p.54).

Posição que é reforçada por THÉVENET (1989, p.30) quando defende que qualquer grupo “...cria naturalmente um conjunto de normas e de regras, um património de experiências comuns, de acções e de respostas aos acontecimentos, que lhe fornecem

uma abordagem relativamente tipificada da realidade”.

Por outro lado, os autores que defendem uma perspectiva crítica das organizações abordam a cultura como uma realidade heterogénea. Ou seja, a cultura organizacional surge como “uma noção pelo menos equívoca, ambígua e discutível “ (Cfr. CHANLAT e SÉGUIN, o.c., p.24).

De entre os autores que, dentro desta perspectiva, relevam o modelo de construção negocial da cultura, destacaremos AKTOUF, MORGAN e SAINSAULIEU.

AKTOUF entende que o que existe é uma cultura de empresa e que esta ultrapassa a “visão estreitamente funcionalista e instrumental da cultura” (o. c., p.560). Para o autor “a ideia de cultura de empresa pode conter promessas de uma organização de trabalho simultaneamente mais humana, mais dada ao convívio e mais eficaz” (ibid, p.554).

MORGAN (2006, p.132) define cultura como “...um processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, acções, objectos, expressões e situações particulares de maneiras distintas”, contribuindo para que os comportamentos de cada um se tornem significativos e sensíveis. Este autor considera ainda que “a metáfora da cultura centraliza a atenção sobre o lado humano da organização que outras metáforas ignoram ou encobrem” (o.c., p.139).

SAINSAULIEU é, quanto a nós, quem avança uma das perspectivas mais abrangentes. Para ele a cultura de empresa implica um processo negocial de modo a que se construa uma cultura “fundada sobre o reconhecimento da pluralidade das suas identidades culturais internas” tendo por objectivo “a elaboração colectiva de projectos e planos assim como a avaliação colectiva dos resultados” (1987, p.222). Para o autor a cultura de empresa, num contexto democrático, é a cultura “da expressão, da análise e do reconhecimento dos actores e dos valores diferentes” (o.c., p.223), englobando, por um lado, as “representações comuns sobre o modo de agir na organização para produzir,

comunicar, controlar, decidir, informar, etc.” e, por outro, “uma vontade de empreender projectos colectivos de produção, o conhecimento de uma mesma história, um sentimento de pertença a um mesmo grupo, a uma mesma sociedade” (ibid, p.225).

AKTOUF (o.c., p.561) propõe-se, reconhecendo “as querelas e nuances de escolas ou paradigmas”, procurar “um denominador comum” a partir do qual apresenta o que considera serem “as dimensões centrais do que é uma cultura, do que a constitui e a funda” (ibidem):

- “a cultura é um conjunto complexo e multidimensional”, é um fenómeno social;
- “implica uma interdependência entre história e estrutura” não sendo possível separar a organização das vivências dos seus membros;
- “a cultura é um conjunto de elementos em permanentes relações dialécticas”, sejam eles sistemas de produção de bens materiais, sociais e imateriais;
- “pode ser uma cultura de oposições e clivagens numa mesma comunidade”, ou seja, não existe forçosamente homogeneidade ou monolitismo;
- “é uma construção colectiva, feita através de «representações mentais» ligando o imaterial e o material” e
- “está organizada, sustentada e é composta por elementos constitutivos e universais, em particular o mito” que funciona como sistema explicativo e organizador das representações e comportamentos do quotidiano(Cfr. o. c., pp.560-565).

Os defensores da perspectiva crítica salientam a importância dos actores na criação, construção e desenvolvimento da cultura. É no seio da organização que a multiplicidade de contributos culturais dos membros se congrega com a situação e condições de trabalho e com as estratégias dos actores.

A cultura é, assim, um conjunto de valores, mitos, ritos, crenças e modos de agir, mais ou menos aceites, mais ou menos actuais, em constante adaptação aos objectivos

da organização de modo a servir de referência, reconhecimento e afirmação aos seus elementos, constituindo, simultaneamente, um elemento identificativo e caracterizador das organizações.

2. Dinâmica da cultura organizacional

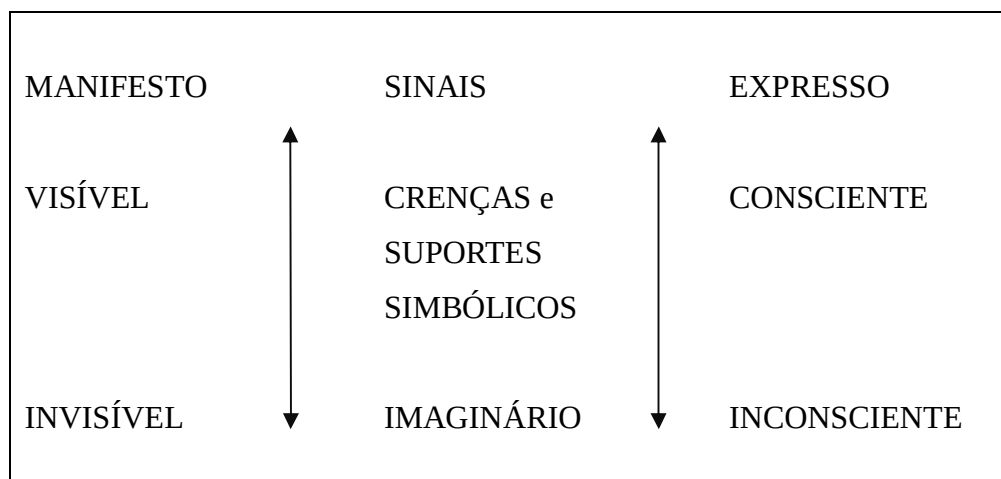
A cultura organizacional pode ser decomposta em diversos elementos que permitirão uma interpretação mais fácil e dinâmica da realidade a que ela se refere.

Contudo, esta perspectiva não significa que consideremos cada um dos elementos isoladamente, antes pelo contrário, temos consciência que existem inter-relações e complementaridade entre eles.

Os autores interessados na problemática da cultura organizacional adiantam diferentes leituras para a estruturação dos elementos de cultura organizacional.

LAROCHE refere três níveis de importância dos elementos da cultura em que os “elementos menos visíveis e inconscientes constituiriam os fundamentos essenciais da cultura, traduzidos a nível consciente pelas crenças e suportes simbólicos, formando os sinais a camada superior da cultura” (1991, p.558). Este autor combina, na sua concepção de estruturação, diferentes níveis de consciência e de visibilidade.

Quadro 1 - COMPONENTES DA CULTURA



(adaptado de LAROCHE)

BERTRAND, por seu turno, defende que a cultura organizacional integra três níveis que vão do mais fundamental ao mais visível:

. os valores propriamente ditos, como por exemplo, os que estão consubstanciados nos papéis dos homens e mulheres, as relações de poder, os sonhos, os fantasmas, os desejos não satisfeitos e as frustrações. Este nível seria caracterizadamente estrutural;

. as estratégias, nível considerado intermediário, compreenderia as ideologias, as teorizações, as políticas, os modelos, os mapas cognitivos e os objectivos;

. os factos, nível de aplicação dos outros, incluiria os ritos, os símbolos, as festas, as iniciações, as histórias, os slogans e os discursos (Cfr., 1991, p.63).

Outros autores, como LEMAÎTRE (o. c., p.424-429) e THÉVENET (o. c., p.65-93), elencam um conjunto de elementos culturais que consideram fundamentais para a caracterização de qualquer cultura organizacional. De entre eles podem destacar-se os seguintes: valores, história (s), crenças, ritos, fundadores, mitos e heróis.

SCHEIN (2004, p.26) defende uma cultura estruturada em três níveis que se diferenciam pela sua maior ou menor visibilidade.

Quadro 2 - ELEMENTOS DA CULTURA

ARTEFACTOS E CRIAÇÕES Tecnologias Arte Padrões de comportamento Normas	(concreto) visível
VALORES Testável no meio físico Testável apenas pelo consenso Social	aumento do nível do consciente
PRESSUPOSTOS BÁSICOS Natureza da relação com o meio Essência da natureza humana Essência actividade humana Natureza das relações humanas	(abstracto) invisível

(adaptado de SCHEIN)

Nesta abordagem de SCHEIN há uma clara hierarquização dos elementos da cultura tendo em conta a sua visibilidade.

BILHIM (2005., pp. 201-203) coloca ainda a questão dos factores que configuram as culturas fortes e as culturas fracas. Uma cultura será forte se se reunirem três factores: a profundidade atingida pelos elementos da cultura, a extensão de partilha da cultura e a simplicidade e clareza demonstrada pelos elementos da cultura. Quanto à profundidade atingida o autor refere-se ao efeito das “crenças, dos valores e das expectativas” no tecido da organização (o.c. p.202). Quanto mais profundo for o efeito mais forte será a cultura.

Para LEMAÎTRE (o.c., pp.430-431) a cultura é uma condicionante do desempenho da empresa. Para a autora, se existir uma “cultura forte”, se forem criadas “condições objectivas” e for incentivada a “lealdade”, isso terá consequências ao nível do desempenho. A cultura forte tenderá a envolver as “representações e os valores da maioria dos membros da organização”. As “condições objectivas” dependem do momento e do contexto. A “lealdade” é um factor cultural com sentido recíproco, pessoa versus organização e vice-versa.

A cultura de uma organização tende, assim, a apresentar um conjunto de características e dimensões que a diferenciam de outras.

HAMPDEN-TURNER considera que as culturas de empresa apresentam as seguintes características:

- são construídas por pessoas que procuram a excelência e a afirmação de um projecto em que sintam maior certeza e segurança;
- são lógicas porque apontam exemplos que correspondem a convicções e pressupostos que conferem continuidade e identidade aos colaboradores;
- representam equilíbrios porque funcionam como amortecedores da mudança e da

abertura ao contexto;

- são cibernéticas porque se ajustam face aos obstáculos e interrupções tendo ainda capacidade para os corrigir mantendo o rumo traçado;

- são padrões na medida em que se repetem no tempo e no todo da organização;

- são facilitadores da comunicação porque permitem a partilha de experiências e informações entre os seus membros promovendo o apoio mútuo;

- são sinérgicas na medida em que os valores e os outros pressupostos básicos da organização interagem e “trabalham bem” entre si;

- são capazes de aprender, tanto interna como externamente, de forma contínua e a partir de fontes diversas (Cfr. 1993, pp. 16-22).

A dinâmica da cultura organizacional passa pela capacidade de partilha dos valores e elementos mais complexos entre os seus membros, pela profundidade com que atinge o núcleo da organização e pela forma como contribui para homogeneizar relações e comportamentos. Temos consciência de que a participação dos actores na definição da cultura de cada organização é determinante no sucesso a alcançar. As formas como as pessoas assumem estar na organização acabam por ajudar a perceber se o processo de partilha dos valores, das crenças e dos modos de agir funcionou.

3. A importância dos valores na cultura organizacional

Na ontologia dos valores a palavra valor é difícil de definir. Existem diferentes perspectivas consoante as diferentes ciências, em geral, e as Ciências Sociais, em particular.

A palavra valor pode ser entendida a partir do étimo grego AXIOS, que significa valor, e do étimo latino VALES, VALERE, que significa ter saúde, força ou coragem.

Para o filósofo alemão Lotze, citado por MORENTE (1987, p.300), “os valores não são, mas valem”. Uma situação é valer e outra é ser. Aquilo que vale não nos é indiferente. As coisas que compõem o mundo em que vivemos não nos são indiferentes. Todas elas têm particularidades que as fazem boas ou más, belas ou feias. Ou seja, o mundo em que vivemos não nos é indiferente.

A actual necessidade de melhorar as condições em que se constrói a cultura organizacional impele-nos, cada vez com maior urgência, no sentido da compreensão do comportamento organizacional à luz da problemática dos valores humanos que, na perspectiva de HOFSTEDE (1997, pp.22-24), são mais estáveis e profundos do que as práticas organizacionais, compostas pelos símbolos, heróis e rituais. O autor define valor “como a tendência para se preferir um certo estado de coisas face a outro” (o.c., p.23).

O conceito de valor humano na vida em sociedade tem conhecido, ao longo dos tempos, múltiplas dimensões e diferentes apropriações. No entanto, dada a orientação deste trabalho no sentido da detecção de valores fundamentais, percebidos pelas pessoas, na caracterização de uma organização, vamos cingir a nossa conceptualização às posições de um conjunto seleccionado de autores. A razão desta escolha prende-se com a sua participação na elaboração de um *corpus* teórico de valores que abarca as dimensões pessoal, cultural e organizacional.

Assim, as investigações de Shalom SCHWARTZ, sobre valores pessoais e culturais em diferentes ambientes, foram determinantes no desenvolvimento de fortes referências no estudo dos valores de uma forma geral e dos valores organizacionais em particular.

A obra deste autor israelita aponta para a importância da dimensão cultural dos valores. SCHWARTZ considera que os valores culturais permitem entender melhor o

significado do trabalho na vida das pessoas, na medida em que ao serem resultado de processos de decisão super-estruturais reduzem a influência das prioridades aliadas aos valores pessoais (Cfr. 1999, pp. 24 e 42)

Este autor elaborou e verificou, empiricamente, através de uma pesquisa transcultural realizada em mais de 60 países, um modelo de estrutura motivacional dos valores humanos ou pessoais. Os resultados apontam para a universalidade desta estrutura. Nessas pesquisas, foram postuladas diversas motivações, submetidas posteriormente a verificação empírica.

As diversas motivações foram identificadas por meio das prioridades dadas pelas pessoas aos valores. Qual é a relação dos valores com as motivações individuais?

O ponto de partida é que os valores são representações cognitivas de necessidades e motivos. A sequência motivacional completa compreende as necessidades na origem, representadas cognitivamente pelos valores que, por sua vez, medeiam as metas e intenções. Estas últimas são antecedentes do comportamento, o qual é seguido de algum tipo de recompensa que confere a satisfação (Cfr. LOCKE, 1991, pp.288-299).

A função dos valores no processo motivacional é assim fundamental, pois eles dão significado cognitivo e cultural às necessidades, transformando-as em metas e intenções.

Vários autores colocam a fonte dos valores em exigências ou necessidades universais do ser humano (SCHWARTZ e BILSKY, 1987). Os valores são considerados como metas motivacionais, que expressam alvos que a pessoa quer atingir na sua vida.

Tendo em conta esta perspectiva, SCHWARTZ e BILSKY (1990, pp.878-891), postularam várias motivações subjacentes aos valores das pessoas, que nos aparecem no quadro-resumo seguinte, onde se apresenta uma descrição da teoria dos tipos motivacionais de valores, bem como as suas metas e interesses específicos:

Quadro 3

Tipos motivacionais	Metas	Serve interesses
Hedonismo	Prazer e gratificação sensual para si mesmo	Individuais
Realização	O sucesso pessoal obtido através de uma demonstração de competência	Individuais
Poder	Controle sobre pessoas e recursos, prestígio	Individuais
Autodeterminação	Independência de pensamento, acção e opção	Individuais
Estimulação	Excitação, novidade, mudança, desafio	Individuais
Conformidade	Controle de impulsos e acções que podem violar normas sociais ou prejudicar os outros	Colectivos
Tradição	Respeito e aceitação dos ideais e costumes da sociedade	Colectivos
Benevolência	Promoção do bem-estar das pessoas íntimas	Colectivos
Segurança	Integridade pessoal, estabilidade da sociedade, do relacionamento e de si mesmo	Mistos
Universalismo	Tolerância, compreensão e promoção do bem-estar de todos e da natureza	Mistos

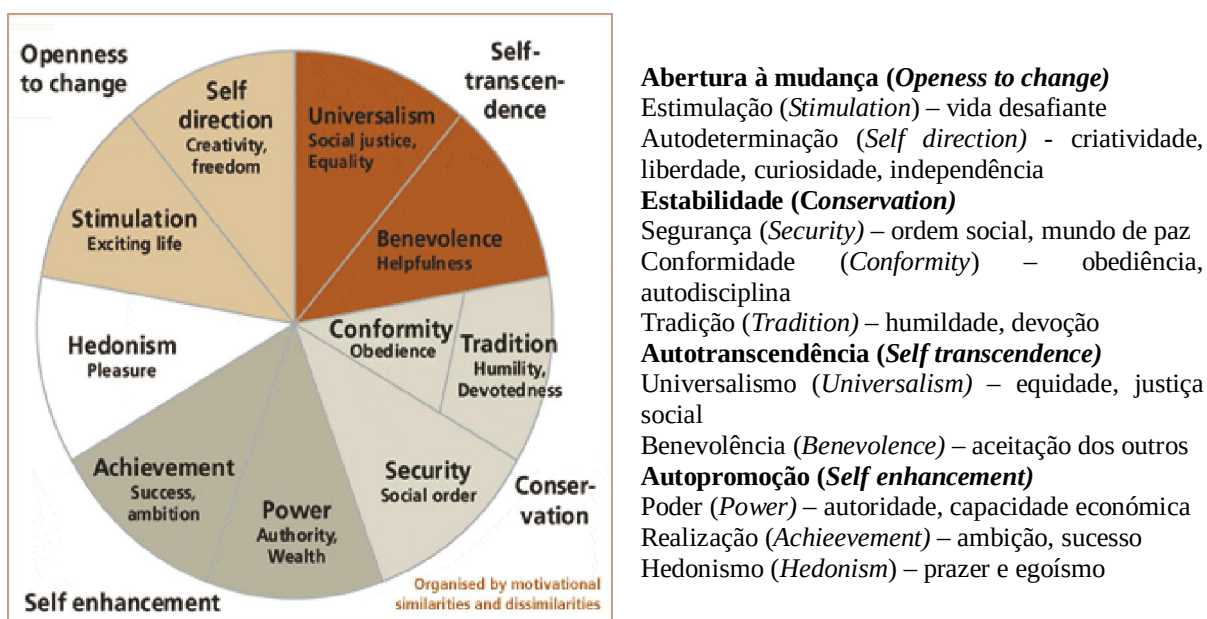
O quadro foi construído em função dos resultados de pesquisas interculturais realizadas em numerosos países de todos os continentes. Nelas foram identificadas aquelas dez motivações, possíveis de encontrar em quase todos os países participantes, apontando para a universalidade dessa tipologia motivacional (SCHWARTZ, 1992, 1994; TAMAYO e SCHWARTZ, 1993).

Como se pode observar no quadro, as metas dos cinco primeiros tipos motivacionais visam alvos que se relacionam directa e fundamentalmente com a própria pessoa, tais como o prazer, o sucesso e o prestígio. Por outro lado, as metas conformidade, tradição e benevolência visam satisfazer interesses mais directamente relacionados com a família, a organização e a sociedade. Finalmente, as metas segurança e universalismo referem-se a interesses tanto da própria pessoa como da sua pertença a um grupo de pessoas, o que, por sua vez, sugere relações dinâmicas entre

elas.

Uma outra forma de visualização da interacção dos valores motivacionais é a sua distribuição num referencial circular, “estrutura circular bidimensional” (SCHWARTZ, 1992, p.45), detalhado em gomos ou sectores circulares coloridos. Pretende mostrar a organização dos valores motivacionais tendo em conta as suas similaridades ou diferenças consoante a cor e o seu posicionamento (afastamento, proximidade, oposição ou contiguidade).

Quadro 4 Modelo multidimensional dos dez tipos de valores motivacionais



(disponível em 3 de Março de 2009 <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/1/1/1.html>)

Os cinco tipos motivacionais que expressam metas e interesses individuais (autodeterminação, estimulação, hedonismo, realização e poder) ocupam, no espaço multidimensional, áreas contíguas opostas àquelas reservadas aos tipos motivacionais que expressam primariamente metas e interesses colectivos (benevolência, tradição e conformidade). Os tipos motivacionais segurança e universalismo, constituídos por metas e interesses tanto individuais quanto colectivos, são opostos e situam-se nas fronteiras destas duas áreas.

SCHWARTZ (1994) estabelece a compatibilidade entre os tipos motivacionais que são adjacentes no espaço multidimensional (por exemplo, estimulação e hedonismo, tradição e conformidade) e conflito entre as metas motivacionais dos tipos situados em direcções opostas (por exemplo, estimulação e conformidade, hedonismo e tradição). A busca simultânea de alvos pertencentes a áreas adjacentes é compatível porque esses alvos satisfazem interesses afins, enquanto a procura de alvos pertencentes a motivações opostas pode ser conflituante, já que estas visam interesses díspares.

As pesquisas têm mostrado que os dez tipos motivacionais se sintetizam em duas dimensões bipolares. Esta estruturação da motivação tem sido verificada repetidas vezes em numerosas culturas de todos os continentes sendo considerada universal (Cfr. SCHWARTZ, 1992, 1994, 2001).

A primeira dimensão, abertura à mudança (*openess to change*) versus estabilidade (*conservation*), expressa a motivação da pessoa para seguir os seus próprios interesses intelectuais e afectivos por meio de caminhos incertos e ambíguos, em oposição à tendência de procurar a estabilidade e a preservar o status quo e a segurança que ele gera no relacionamento com os outros e com as instituições.

Tendo em conta a perspectiva bipolar defendida por SCHWARTZ, situam-se, num dos pólos deste sistema de eixos, os tipos motivacionais estimulação (*stimulation*) e autodeterminação (*self direction*) e, no outro, os referentes aos tipos segurança (*security*), conformidade (*conformity*) e tradição (*tradition*). Assim, num extremo desta dimensão encontra-se a motivação para inovar, criar, descobrir, autodeterminar-se, ser autónomo e enfrentar desafios na vida e no trabalho. No extremo oposto, encontram-se as forças motivacionais que levam a pessoa à procura da segurança, da ordem social, do autocontrolo, da moderação, da estabilidade e do respeito pela tradição.

Numa outra dimensão, autotranscendência (*self transcendence*) versus

autopromoção (*self enhancement*), situam-se, num dos extremos, os tipos motivacionais universalismo (*universalism*) e benevolência (*benevolence*) e, no outro, poder (*power*), realização (*achievement*) e hedonismo (*hedonism*). Este eixo expressa a motivação da pessoa para transcender as suas preocupações egoístas e promover o bem-estar dos outros e da natureza em oposição a promover os seus próprios interesses mesmo às custas dos outros.

Um dos pólos está marcado pela motivação do trabalhador com os resultados do grupo, da sua área, da organização como um todo. No outro pólo, a ênfase é com os seus próprios resultados, sem preocupação com os resultados colectivos, numa luta para ser melhor que os outros, para ter mais prestígio, influência e poder. Esta dimensão também pode ser denominada altruísmo versus prestígio.

Na sequência do exposto podemos relevar a conexão existente entre as dimensões que são bipolares e os seus pólos que expressam pontos extremos de uma determinada motivação. O eixo que sustenta os dois pólos, a dimensão, constitui um indicador motivacional para representar a intensidade concreta que as duas motivações opostas apresentam nas pessoas.

Esta abordagem oferece um leque motivacional bastante variado, com metas referentes a praticamente todos os aspectos mais significativos da vida quotidiana e da actividade laboral. Esta característica é bastante útil para a compreensão e antecipação do comportamento. É uma abordagem que permite uma avaliação bastante diferenciada por meio de dez motivações, cada uma delas com metas específicas (Cfr. SCHWARTZ, 1992, 1994, 2001).

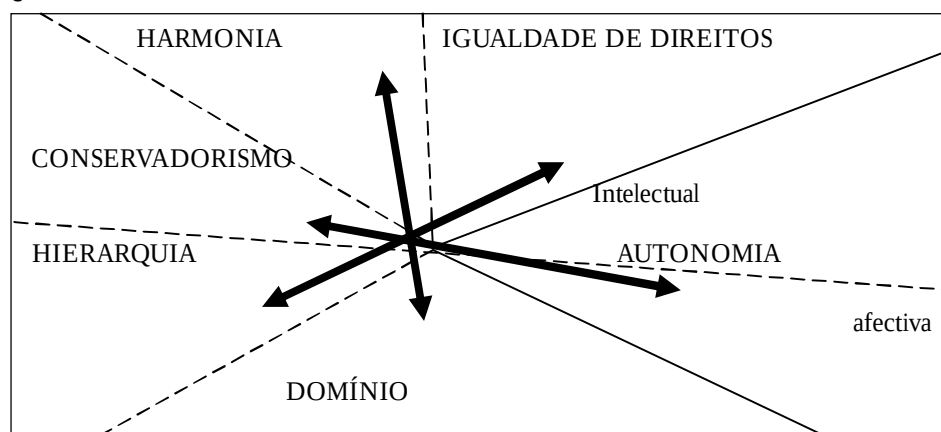
Além disso, estas motivações apresentam uma organização dinâmica, determinada pela natureza dos interesses visados, que facilita a antecipação do comportamento a partir da estrutura motivacional da pessoa. Por exemplo, as pessoas que apresentam

forte motivação hedonística, geralmente, são menos propensas ao controle de impulsos pessoais que destoam das normas do grupo (Cfr. SCHWARTZ, 1992, 1994, 2001).

Até aqui apresentámos o modelo teórico dos valores pessoais com as suas contradições e cumplicidades. No entanto, o caminho para a compreensão dos valores organizacionais implica abordar a complexa problemática dos valores culturais. Só que, a dimensão cultural dos valores necessita, para ser aceite como conceito teórico, de assumir uma extensão transcultural ou “crosscultural”, por outras palavras, necessita de se sedimentar como um conjunto de valores transversal em culturas distintas.

Para poder proceder à análise transcultural, SCHWARTZ encontrou três dimensões de valores culturais nas suas investigações a nível mundial com o instrumento SVS (Schwartz Values Survey), aplicado inicialmente à teoria dos valores pessoais. A partir dessa investigação e considerando que a dimensão cultural dos valores é a mais ajustada para compreender a percepção do trabalhador do seu local de trabalho, o autor concebe a estrutura teórica dos tipos de valores culturais (SCHWARTZ, 1999, p.29) que contempla as seguintes dimensões.

Quadro 5



Também elas bipolares, à semelhança da estrutura teórica dos valores pessoais; e estas polaridades opõem-se da seguinte forma:

Conservadorismo versus Autonomia; Hierarquia versus Igualdade e Domínio versus Harmonia.

Os valores correspondentes a cada uma das dimensões são: Igualitarismo; Autonomia intelectual; Autonomia afectiva; Domínio; Hierarquia; Conservadorismo e Harmonia (ibid., p.31).

Apesar das direcções opostas os valores mais próximos uns dos outros mostram alguma compatibilidade. Hierarquia e Conservadorismo relacionam-se na medida em que a “percepção de que os indivíduos ou o grupo estão inseridos na colectividade, são interdependentes e têm obrigações mútuas entre si” (ibid., p.29). Existe relação entre Igualitarismo e Autonomia porque “os tipos de valores ressaltam a acção dos indivíduos ou do grupo como entidades autónomas que se apoiam a si mesmas e aos outros” (ibidem).

Finalmente, a Autonomia intelectual está mais próxima do Igualitarismo do que da Autonomia afectiva porque “é importante perceber os actores sociais como pessoas autónomas nos processos de decisão, onde podem escolher e tomar para si as responsabilidades sociais, além de a natureza dos relacionamentos humanos ser aceite como algo já estabelecido” (ibidem).

No entanto, os conflitos são latentes entre Domínio e Autonomia e Domínio e Igualdade. De facto, o não existirem margens de liberdade ou de igualdade pode conduzir ao conflito de interesses pessoais e ao mal-estar na organização (Cfr. o.c., p.30).

Mas é interessante a compatibilidade entre Harmonia e Conservadorismo ou entre Harmonia e Igualitarismo. No primeiro par coloca-se a questão da sobrevivência e no evitar mudanças. No segundo par falam mais alto as relações de cooperação (ibidem).

Esta teoria propõe-nos dois tipos de aplicações: por um lado, os resultados “podem ser utilizados para prever e entender as diferenças entre os países e também os assuntos relativos às relações de trabalho, tais como as diferenças entre ideologias e práticas de trabalho e prováveis ligações com os tipos de valores culturais” (ibid, p.38); pelo outro lado, face às diferenças detectadas é possível reflectir sobre se “os tipos de metas de trabalho... são encorajados e recompensados, ou são desencorajados e punidos, a depender da cultura que prevalece naquela sociedade” (ibid, p.43).

Numa outra perspectiva a problemática dos valores organizacionais coloca-se porque, nas análises de muitos autores, eles são os elementos preponderantes e profundos na compreensão das organizações.

Para HOFSTEDE (1997, p.211), as práticas (que incluem os símbolos, os heróis e os rituais) e os valores são, por excelência, os dois elementos da cultura de qualquer organização. Este autor considera de tal forma o peso dos valores nas organizações que assevera que “pessoas semelhantes em diferentes organizações mostram consideráveis diferenças nas práticas, mas diferenças muito menores nos valores” (o.c., p.212).

KATZ & KAHN (1987, pp.52-55) referem a importância dos valores nas organizações, enquanto elementos integradores, pelo facto de serem compartilhados por todos ou por grande parte dos membros de uma organização. Para estes autores (o.c., p.69) os valores funcionam no sentido “de vincular as pessoas, de modo que elas permaneçam dentro do sistema e executem as funções que lhes foram atribuídas”.

TAMAYO (1996, p.62) coloca a questão dos valores organizacionais ligada à prática e defende que “quase todo o empregado é capaz de detectar diferenças nos valores que dominam em determinadas organizações e que determinam o seu clima e a sua cultura organizacionais”. Este autor, define os valores organizacionais “como princípios ou crenças, organizados hierarquicamente, relativos a tipos de estrutura ou a

modelos de comportamento desejáveis que orientam a vida da empresa e estão a serviço de interesses individuais, colectivos ou mistos” (o.c., p.63), expressando “uma dimensão fundamental da cultura organizacional tal como ela é vivenciada pelos seus membros” (o.c., p.64)

O facto de se tratar de crenças consubstancia uma apropriação cognitiva das formas de responder a problemas que se coloquem à organização. As crenças só se transformam em valores se tiverem sucesso na prática. Sucesso que servirá de motivação individual e colectiva.

TAMAYO e GONDIM (1996) salientam vários aspectos na definição de valores organizacionais: os aspectos cognitivo e motivacional, a função dos valores e a organização hierárquica dos mesmos. O aspecto cognitivo prende-se com as crenças, “formas de conhecer a realidade organizacional e respostas prontas e privilegiadas a problemas organizacionais...valorizadas, enfatizadas na vida organizacional” (o.c., p.63). Quanto ao aspecto motivacional, os autores consideram que ele está na “raiz dos valores organizacionais... eles expressam interesses e desejos de alguém ” (ibidem).

Os autores destacam a função orientadora dos valores relativamente à vida da empresa e ao comportamento dos seus membros bem como a função de juiz dos comportamentos que é “pertinente ao sistema organizacional” (ibid., p.63).

Uma outra função dos valores é “criar ...modelos mentais semelhantes relativos ao funcionamento e à missão da organização” de modo a que as percepções sobre a empresa, o comportamento organizacional e as tarefas tendam a ser semelhantes (ibid., p.64). Assim, os valores organizacionais também respeitarão a regra, já referida, de “distinção entre o que tem valor e o que não tem” (ibidem) e, ao implicarem preferência, pressupõem a sua hierarquização.

TAMAYO e GONDIM avançaram na sua investigação com a estratégia empírica

de construção de uma Escala de Valores Organizacionais, cujo objectivo era a avaliação dos valores organizacionais a partir das percepções dos profissionais. Para esse efeito procederam a um levantamento de sugestões de valores junto de elementos de organizações públicas. Em seguida seleccionaram uma amostra significativa de valores organizacionais e testaram-na junto de um número mais alargado de funcionários.

Face aos resultados obtidos, baseados nos três problemas fundamentais que qualquer organização enfrenta (relação indivíduo-grupo, necessidade de elaborar uma estrutura e relação da organização com o meio ambiente natural e social) e na abordagem cultural dos valores de Schwartz, procederam à construção do IVO (Inventário de Valores Organizacionais) (Cfr. TAMAYO et al, 2000, p. 299).

Semelhante à dos valores culturais de SCHWARTZ, a relação entre os pólos de cada uma das dimensões centra-se na dimensão organizacional e na resolução dos problemas que ocorrem nas organizações. A relação entre o indivíduo e o grupo organizacional pode conduzir a dois tipos de abordagem: uma da relação que privilegia o grupo em detrimento da pessoa e a outra, no seu oposto, que privilegia a pessoa autónoma em harmonia com a organização a que pertence. (Cfr. o.c., pp.299-300)

Também no que se relaciona com a estrutura, sem a qual a organização não pode funcionar nem existir, privilegiar a hierarquia pode significar a manutenção da autoridade, da fiscalização e da supervisão, por exemplo, em detrimento da gestão de tipo participativo com a igualdade e a equidade a serem consideradas como os valores de referência (ibidem).

A harmonia e o domínio são as dimensões mais complexas e apontam para alternativas ecológicas e de bom relacionamento com outras organizações. Nas organizações marcadas pelo domínio é frequente colocar o sucesso e os lucros à frente das preocupações ecológicas e de bom relacionamento entre organizações. A forma

como as organizações preconizam o domínio é patente na forma como impõem os seus produtos ou a sua imagem (Cfr. TAMAYO et ali, o.c., p.301).

Para os autores “Os seis tipos motivacionais do IVO avaliam valores compartilhados que expressam crenças fundamentais sobre o que é bom, correcto e desejável numa organização” (o.c., pp.309-310).

4. Cultura de Escola

A definição de Cultura de Escola com a qual nos identificamos mais é a de TEIXEIRA:

“...sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola” (1995, pp. 78-79).

SARMENTO (1993, p.158) refere-se à cultura organizacional da escola estabelecendo a sua relação com o comportamento dos professores. Cita o trabalho de Jennifer Nias que chamava a atenção para “o elemento nodal na efectiva diferenciação” entre escolas que é a “cultura de colaboração” entre professores.

Por seu turno, LIMA (2002, p. p.17) coloca a tónica cultural nas “...interacções que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido”.

R.GOMES (1993, p.11) considera a “cultura organizacional de escola” um conceito que ultrapassa “o conceito tradicional de organização como entidade separada das pessoas”, sendo “tributária das matrizes culturais de integração *objectiva* dos actores” (o.c., p.12), de entre as quais destaca a evolução do sistema educativo português, o tipo de poder exercido e a actuação dos gestores na organização.

TORRES, numa perspectiva funcionalista, associa a Cultura de Escola ao

movimento neo-liberal de pressão sobre a instituição escolar no sentido da eficácia e excelência, considerando que: “...a cultura de escola, vista numa óptica de integração, de partilha, de comunhão de objectivos e valores da organização, assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas” (2007, p.157).

Para TEIXEIRA (o. c., p. 79) a explicitação da cultura escolar, principalmente se for objecto de negociação, poderá “constituir-se em elemento aglutinador dos diferentes actores escolares, instituinte de quadros de referência que, dando sentido à escola, dêem sentido à vida dos seus diferentes actores”, ou seja é na explicitação de uma cultura própria que a escola se torna relevante para si mesma e para aqueles que a constituem.

SARMENTO (o. c., pp. 29-30) põe o acento tónico numa parte dos actores escolares, os professores, assumindo que é principalmente ao nível das interacções entre professores que se coloca a problemática da cultura de escola que ele designa por “cultura da autonomia”, na medida em que a autonomia da escola passa pela colegialidade e colaboração entre os seus membros.

Num sentido parcialmente convergente com os de Teixeira e de Sarmento, NÓVOA assume que as escolas são “uma territorialidade especial e cultural onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos”. Nóvoa entende que é “apelando a um pensamento político e simbólico” que se podem analisar as características organizacionais e culturais da escola. Na referência às escolas eficazes, o autor evidencia a presença de “autonomia, ethos, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projecto) (Cfr. 1992, pp. 16-28).

Na realidade é no quadro das interacções intra-escolares, condicionado pela gestão/administração e matizado pelas influências do exterior, que podem surgir culturas de escola que as tornem únicas e irrepetíveis. Culturas que correspondam, não só “aos conjuntos de valores, representações e normas”, partilhados e característicos da cultura organizacional, mas também, aos “modos de acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (LIMA, o. c., p.20).

Todo este processo se vai desenrolar e definir tendo em consideração a acção estratégica de cada actor ao intervir na escola (Cfr. ALVES-PINTO, 1995, pp.164-165).

A necessidade de mudança organizacional, que hoje todos reclamam, impõe uma mudança na cultura da escola já, que como bem afirma TEIXEIRA, “...para ser efectiva, qualquer mudança organizacional da escola pressupõe ou conduz a uma mudança cultural” (o.c., p.73).

Ora se é evidente que a legislação portuguesa abriu espaço a práticas que facultam ou mesmo impõem a construção de um projecto educativo de escola¹ não nos parece que se tenha produzido a mudança cultural esperada. Na realidade não se realizou, de modo generalizado ou ao menos maioritariamente, uma reflexão colectiva sobre os valores a prosseguir que dariam sentido a projectos de escola verdadeiramente configuradores de uma cultura própria.

Do conhecimento que temos das escolas públicas portuguesas parece-nos lícito concluir que - apesar de todas as contribuições teóricas e empíricas e do enquadramento jurídico português apontar para escolas com rosto próprio - a falta de práticas de participação na definição dos projectos educativos de escola e as limitações burocráticas

¹ - Que TEIXEIRA (1995, p. 80) assume, na linha do que Crozier afirma sobre o projecto de empresa, poder constituir a base e a expressão de uma cultura de escola.

introduzidas permanentemente pelo Governo às práticas de autonomia tornam bastante difícil encontrar, na maioria das nossas escolas públicas, uma Cultura Organizacional que permita diferenciar substantivamente umas escolas das outras.

Ou seja, é difícil vislumbrar, com clareza e, sobretudo, demonstrando intencionalidade, um conjunto partilhado de representações, valores e comportamentos representativos e identificadores de cada escola.

Como refere THURLER (1994, p. 33) “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir.”, o que significa que, para que a mudança aconteça, deve haver convergência da vontade dos professores com orientações governamentais que não limitem, na prática, a possibilidade de agir da escola.

Tudo o que vimos, nos últimos anos, associa medidas extremamente constrangedoras da parte do Governo a uma perda de entusiasmo e de ânimo dos professores para um investimento profundo na definição dos valores que configurem a cultura das suas escolas.

THURLER associa as relações profissionais / culturas profissionais com as práticas de gestão e com a mudança apontando a cultura profissional de tipo “cooperação profissional” como a que maior incidência tem sobre uma verdadeira mudança (Cfr. 2001, p.62). Mas, das culturas profissionais dos professores trataremos no ponto seguinte.

5. Culturas Docentes

São as interacções entre os profissionais e os outros intervenientes no processo educativo que moldam decisivamente as culturas de escola. Como qualquer outra organização, a escola “...é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização” (TEIXEIRA, 1995, p.162).

Para BORGES (2007, p. 348) a “cultura releva dos seres humanos, daquilo que vivem, partilham, das relações sociais que estabelecem uns com os outros, nos diferentes grupos sociais, nas diferentes organizações em que se integram, pelo que é possível falarmos não apenas de cultura mas de culturas, que correspondem aos universos organizacionais em que os indivíduos vivem ao longo da vida”.

Assumimos que a escola é uma organização que possui uma estrutura própria, onde as pessoas, no quadro das relações com os outros, ocupam posições às quais estão associados determinados estatutos e papéis. Se o estatuto for entendido como o posicionamento de cada um numa determinada estrutura, contribuindo assim para criar nos outros expectativas quanto ao seu comportamento, então os papéis serão a leitura cultural desses estatutos e consubstanciam as expectativas que lhe estão associadas.

Dessa forma, o conceito de papel, que tem muito de não explicitado, inscreve-se no sistema de interacção entre actores, correspondendo à dinâmica que se estabelece entre as expectativas (comportamentos esperados) e a acção (respostas comportamentais às expectativas). Esta interacção evolui ao longo do tempo de acordo com a cultura da organização (Cfr. ALVES-PINTO, 1995, p.151).

5.1. Socialização profissional e cultura docente

O processo de socialização experienciado pelos professores está longe de só contemplar aspectos formais, ele é fortemente influenciado por aspectos informais. Uma escola é uma rede de estatutos e papéis, tanto uns como outros com dimensões formais e informais. A sua definição é feita em termos relacionais.

As componentes informais de cada estatuto e de cada papel vão depender da interacção que cada pessoa desenvolve com os outros elementos do grupo, e nem sempre são coerentes com as definições formais. Daí ser fundamental ter em atenção as dissonâncias entre estatutos informais e formais porque podem sobrevir efeitos perversos. Com efeito, distorções consideráveis entre os papéis formais e informais dos diferentes actores provocam necessariamente redefinições nas relações de poder o que pode conduzir a uma diversidade grande de processos que podem incluir conflitos de diferentes naturezas.

No que se relaciona com as normas ou regras de funcionamento, enquanto corporização de expectativas recíprocas, os docentes têm sido confrontados com mudanças profundas e variadas, das quais destacamos duas: por um lado as que dizem respeito às condições de exercício da sua função, e por outro lado a intensificação do trabalho, promovida de forma exógena, que perturba o tempo de preparação das aulas (Cfr. HARGREAVES, pp. 133-134) e tem criado um profundo mal-estar nas escolas.

Na perspectiva de BORGES (o.c., p. 349): “ A cultura profissional dos docentes constrói-se através da partilha dos hábitos de trabalho que se desenvolvem no estabelecimento escolar, no grupo de professores, na adesão aos valores, às crenças, aos objectivos e princípios definidos, no apoio, no reconhecimento e no enquadramento social”.

Temos, ainda, que ter presente que, sendo a socialização docente uma socialização

profissional, ocorre numa determinada fase da vida de pessoas que assumem, na sociedade, a dupla condição de sujeitos de um mandato que a sociedade lhes atribui e de um contrato profissional (Cfr. TEIXEIRA, o.c., p.88). Assim, a socialização docente acaba por ter, simultaneamente, características distintivas e implicações responsabilizadoras.

O professor, como qualquer outra pessoa, ao desenvolver a sua actividade profissional, vai construindo um referencial simbólico que lhe permite descodificar as representações que os outros têm de si, (re) interpretando o seu posicionamento face aos outros.

Como afirma ALVES-PINTO (2008, p.137) “A socialização docente (...) é atribuição de sentido à trama de acontecimentos, de interacções que ocorrem no âmbito e na envolvente da actividade docente”.

Ora “o universo profissional” não esgota os possíveis universos a que os professores, como quaisquer pessoas, pertencem ou com os quais estão ou estiveram em contacto. Universos que pressupõem outros tantos processos de socialização, e que vão estar explícita ou implicitamente presentes nas descodificações que cada um faz dos estatutos e papéis de si próprio e dos parceiros com quem interage. Dito de outro modo cada pessoa, cada docente é um sujeito plural, que viveu e continua a viver socializações plurais e cuja identidade se estrutura por referência aos universos culturais de que participa (LAHIRE, 2003, p.35).

Com efeito este processo desenrola-se num tempo e num espaço influenciados por múltiplos factores e isso contribui para que a socialização dos docentes não seja um todo uniforme e de contornos pré estabelecidos. Os docentes enquanto pessoas são o reflexo de socializações heterogéneas e por vezes contraditórias resultantes da pluralidade dos contextos sociais onde se inserem (ibid., p.46).

Ou seja, é muito provável que, apesar de viverem socializações profissionais

semelhantes, os professores reajam de forma diferente uns dos outros.

Os docentes vão partilhando representações acerca da sua profissão e acabam, como refere ALVES-PINTO (2001, p.54), por encetar, face às frequentes mudanças profissionais, “...novos processos de socializações através dos quais as identidades profissionais se criam, se questionam, se desconstroem, se recriam.”

É neste contexto de interacções no trabalho que se forjam as identidades profissionais. O facto de antecipar as reacções dos outros faz os professores sentirem-se mais à vontade para, assim, poderem apostar mais na sua capacidade de decidir o seu próprio projecto de vida profissional.

Por outro lado, a entrada de qualquer novo membro numa organização constitui um momento de alguma tensão individual e exige, por parte da organização, a adopção de meios de socialização adequados a uma rápida integração e satisfação profissional.

A aprendizagem dos valores, normas e padrões de comportamento que compõem a cultura organizacional de cada organização pode corresponder, na perspectiva de CHIAVENATO (2005, p.139), não só à “perda da individualidade”, mas também ao “preço de ser membro da organização”.

Nas escolas o quotidiano é pautado por complicados processos e jogos de trocas, processos que, como refere BORGES (o.c., p. 349), ocorrem em diversos espaços “ na sala de aulas, nas salas de professores, nas reuniões de grupo, de departamento, de Conselho de Turma”. Talvez por isso, como afirma LIMA, “as culturas de professores, para além de diferirem de escola para escola, variam no seio dos próprios “grupos de professores dentro de cada escola” (2002, p.25).

5.2. A tipologia de culturas docentes de HARGREAVES e THURLER

HARGREAVES (o.c., p. 186) considera duas dimensões importantes nas culturas organizacionais “o conteúdo e a forma”. Se o conteúdo das culturas dos professores, que ele estuda, tem mais a ver com as “atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas” partilhados “no seio de um grupo particular de professores”, já a forma está relacionada com os “padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas” (ibidem).

É sobre a forma como os professores se relacionam que o autor estrutura uma tipologia de culturas docentes que nos pareceu particularmente interessante e que nos conduziu em parte substantiva do estudo que fizemos sobre as culturas dos professores em Portugal.

O autor define quatro formas de cultura profissional docente: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização (o.c., p. 187) a que THURLER (o.c., pp. 72 ss) adicionará uma quinta forma: a “grande família”.

HARGREAVES considera, porém, que o relacionamento entre colegas pode evoluir e melhorar ao longo do tempo o que pode fazer com que “os conteúdos das diferentes culturas” docentes sejam “concretizados, reproduzidos” ou até mesmo abandonados caso não se adequem à forma (o.c., pp. 186-187).

Abordaremos, brevemente cada um dos tipos de cultura definidos por Huberman e Thurler socorrendo-nos dos seus textos e, ocasionalmente, de Borges (2008).

5.2.1. O individualismo

O trabalho dos professores tem sido, ao longo dos tempos, caracterizado pelo contacto directo com os alunos na sala de aula e por muito ténue, e em muitos casos quase inexistente, relação inter-pares.

Esta situação marcou durante muitos anos o ensino primário (actual primeiro ciclo), com escolas frequentemente de um só professor e, até 1974, marcou também os restantes ciclos de ensino, particularmente o ensino liceal onde o trabalho em comum se resumia às reuniões do Conselho Escolar - com limitada gama de matérias a debater e onde a única função colectiva dos professores se limitava à apreciação dos regulamentos do liceu - e aos Conselhos de Turma a quem incumbiam funções de avaliação dos alunos e de julgamento dos seus comportamentos (Cfr. TEIXEIRA, 1995, 129-136).

Mas se a situação de isolamento e retracção participativa a que os professores portugueses estiveram votados pode explicar o desenvolvimento de uma cultura de individualismo a verdade é que este é um fenómeno global apreciado por distintos investigadores e reportado a situações de diferentes países: HARGREAVES (o.c., p. 188), analisando as conclusões de estudos de diversos autores, assume que, apesar dos esforços feitos noutro sentido, “o individualismo continua a prevalecer, teimosamente no seio da cultura dos professores” e THURLER identifica-o como “cultura profissional dominante” (o.c., p. 62), “inscrito, em ampla medida, na história da organização escolar e do corpo docente” (ibid, p. 67).

Note-se, aliás, que as profundas alterações que sofreu o sistema educativo na decorrência da Revolução de Abril de 1974 não introduziram nas escolas a dinâmica de participação profunda que se esperava e a que a legislação abria caminho.

Conotado com um sentido negativo, de obstáculo à mudança, limitador do

trabalho de equipa, deixando cada professor isolado dos seus pares, fechado na sua concha, imune a críticas e a qualquer avaliação, o individualismo tem aparecido, frequentemente, como um tipo de cultura que se impõe alterar. Contudo este tipo de cultura tem diferentes facetas que não devem ser ignoradas.

HARGREAVES chama a atenção para o facto de, ao contrário do que muitas análises podem fazer supor, o individualismo não possuir, apenas, significados negativos (o.c., p.193). Entre os aspectos positivos do individualismo o autor refere a capacidade de “mergulhar nos próprios recursos, reflectir, retroceder e reorganizar” (ibid, p. 203), de pensar em cada turma específica, em busca de respostas concretas para alunos concretos, o que o faz concluir que “as culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade” (ibid, pp. 205-206).

Em sentido semelhante THURLER (o.c., p. 65) assinalará a “fecundidade, em determinadas circunstâncias da acção individual” reconhecendo que o individualismo é, acima de tudo, um “modo de trabalho...tranquilizador” porque permite ao docente ter o seu próprio tempo e espaço, de modo a criar um ambiente propício ao processo ensino-aprendizagem, que ele próprio controla e avalia e que irá beneficiar grande parte dos alunos. Este modelo “oferece aos professores uma esfera quase ‘privada’ que constitui uma protecção bem-vinda, e às vezes vital, contra os julgamentos e as intervenções vindos de fora” (ibidem).

Os aspectos negativos de uma cultura de individualismo, que a própria palavra ‘individualismo’ acarreta, são frequentemente explicitados pelo que não nos deteremos sobre eles. Recordaremos, apenas, socorrendo-nos de BORGES, que “o isolamento impede o professor de aceder a novas ideias e a melhores soluções, faz com que o stress se acentue e acumule, impede o reconhecimento e o louvor do sucesso e permite a

existência da incompetência” (o.c., p.360).

THURLER (o.c., pp.67-69) identificará três factores cruciais para o individualismo: “a difícil relação com a avaliação profissional”, “a inacessível perfeição” e a “herança burocrática”

No quadro de individualismo praticado pela maioria, a avaliação de desempenho tem, pois, todas as condições para não ser considerada uma partilha, mas sim uma forma de pôr em causa o trabalho do avaliado. “...as ofertas de ajuda ou de apoio, quer provenham de superiores ou dos pares, estão inevitavelmente, e às vezes inconscientemente, associadas a um risco de julgamento e de desvalorização” (ibid, p.68).

A “inacessível perfeição” prende-se com as expectativas e os critérios de excelência que os próprios professores construíram e que são extremamente difíceis de alcançar (ibid, p.69).

A “herança burocrática” está relacionada com os “comportamentos e funcionamentos” derivados da “lógica burocrática” baseada na utilização de tarefas, métodos e estruturas subordinadas a princípios exclusivamente orientados para o aumento da produtividade. “A lógica burocrática padroniza os indivíduos ao mesmo tempo que os isola uns dos outros” (ibidem).

THURLER identifica o individualismo como “um modo paradoxal de ‘cooperação’ que confere à colaboração um carácter excepcional e marginal, o que condiciona a fraca abertura dos professores a projectos colectivos” (o.c., p.62).

Por outro lado, e de acordo com HARGREAVES (o.c., p.209), as pesquisas demonstram que “...a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais”.

5.2.2. A Colaboração

Os professores são pessoas e, como qualquer pessoa, precisam de dialogar mais entre si em vez de aplicarem, acriticamente, os normativos superiores.

Como TEIXEIRA enfatiza, ser professor é ser “sobretudo, um profissional da relação” (1995, p.161). Ora, na organização educativa, o bem-estar profissional e o desenvolvimento de práticas de inovação e mudança dependem, fundamentalmente, das relações profissionais que se estabelecem, ou não, entre os professores.

HARGREAVES (o.c., p.213) analisa a colaboração e a colegialidade segundo duas perspectivas: a cultural e a micropolítica.

A perspectiva cultural “põe em relevo aquilo que é possuído e partilhado em comum nas relações humanas...o conteúdo partilhado das culturas dos professores” (ibidem). A partilha, o convívio e a cumplicidade configuram um conjunto de práticas informais que possibilitam o sucesso de processos recorrentemente formalizados. O consenso “é facilitado por uma gestão educativa largamente benevolente e competente” (Cfr. o.c., p.214).

A perspectiva da micropolítica realça as “diferenças existentes entre os grupos de uma organização” em detrimento das “semelhanças”. Neste caso a liderança “é uma questão de poder e de controlo” (ibidem).

Para o autor, esta segunda perspectiva “sensibiliza-nos para a possível existência de processos semelhantes na construção da colaboração e da colegialidade entre os professores; de substituição de formas mais evolutivas espontâneas de colaboração por formas de colegialidade simuladas, seguras e controladas administrativamente” (o.c., p.215).

BORGES (o. c., pp.370-371) considera que uma “cultura de colaboração profissional é aquela em que tudo, o bom, o mau, a incerteza, a certeza se partilham, são discutidos, em que se procura o apoio e a ajuda necessários para aprender”.

Por seu turno THURLER considera que a colaboração se fundamenta em “bons sentimentos” mas que isso não basta nos momentos mais críticos (Cfr. o. c., p.75).

5.2.3. A colegialidade artificial

É compreensível que existam estádios intermédios entre o individualismo e a cooperação profissional, sendo difícil encontrar modelos em estado puro (Cfr. THURLER, o.c., p.69). Pode, inclusivamente, estabelecer-se uma evolução gradual ou “...uma gradação contínua na maneira pela qual os estabelecimentos administram a interacção estratégica, conseguem superar ou, mesmo, retirar as contradições ou até o conflito” (o.c., p.70).

BORGES, admitindo que a colegialidade artificial “possa ser um passo no caminho da construção de uma colaboração que se deseja” (o.c., p.368), admite que ela possa “ter efeitos menos desejáveis uma vez que pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais propiciando o groupthink” (ibidem).

THURLER apresenta três reservas, que subscrevemos, face à colegialidade artificial, que designa de “colegiatura forçada”:

“1. A colegiatura forçada não pode ser substituída por uma cultura de cooperação, cuja génese demora tempo. ...

2. A colegiatura forçada pode ser sentida como uma afronta pelos professores, por ignorar completamente a cooperação espontânea já em vigor. ...

3. A colegiatura forçada pode levar à proliferação de encontros não desejados, trazendo não apenas uma sobrecarga para os professores, mas destruindo também os

escassos espaços de vida informal em uma escola.” (o.c., p. 75).

O que verificamos, no caso das escolas portuguesas, é que a legislação, a partir de 1974, aponta no sentido da colaboração mas, não tendo ela sido interiorizada, em muitas escolas se regista mais uma colegialidade artificial do que uma verdadeira colaboração. As reuniões multiplicam-se, os professores já não têm tempo para um trabalho efectivo e essencial de preparação das suas aulas, as decisões que tomam estão estreitamente balizadas por normativos cada vez mais constrangedores; tudo isto reduz a capacidade para uma verdadeira colaboração.

HARGREAVES (o.c., pp. 211-215) inventaria um conjunto de críticas à colegialidade que vão desde as dificuldades de implementação da colaboração às que decorrem da ênfase posta na sua defesa sem se ter em conta aspectos da micropolítica que levam da colaboração desejada à colegialidade forçada, colocando “questões sobre os direitos do indivíduo e a protecção da individualidade face às pressões do grupo” (o.c., p. 214) e à “substituição de formas mais evolutivas e espontâneas de colaboração por formas simuladas, seguras e controladas administrativamente” (ibidem).

5.2.4. A balcanização

A balcanização – que HARGREAVES assume como “colaboração que divide” (o.c., p. 239) e THURLER (o.c., p. 70) como “cooperação contra o resto do mundo” – é uma modalidade de cultura profissional “definida por padrões particulares de interacção entre docentes” (HARGREAVES, o.c., p. 240) que se caracteriza por “permeabilidade baixa”, “permanência elevada”, “identificação pessoal” e “compleição política” (ibid, pp.241).

Para o autor a “permeabilidade baixa” reside em três ordens de factores:

- A aprendizagem profissional ser quase exclusivamente adquirida inter pares,

nomeadamente nos grupos disciplinares ou departamentos curriculares;

- A dificuldade dos docentes integrarem mais do que um grupo de trabalho e

- A comunicação entre grupos ficar comprometida pelas “fronteiras claras” que, entretanto, se criam.

Por outro lado, “a permanência elevada” tem a ver com o facto de os grupos e os subgrupos balcanizados quase se eternizarem e praticamente não existir mobilidade de professores entre grupos.

A “identificação pessoal” está relacionada com o facto de os professores, desde a formação inicial, passando pelo estágio profissional, viverem uma socialização escolar orientada para a construção de uma identidade profissional construída em torno de uma determinada área do saber.

A “compleição política” confere à balcanização a componente da luta pelos interesses próprios na conquista de “promoções, status e recursos” (Cfr., o.c., pp. 241-242).

Gerada pelo modo como se procurou organizar a colaboração, a balcanização aparece como um efeito contra intuitivo decorrente das interacções. De facto, a colaboração entre pares acabou por conduzir a uma divisão em pequenos grupos de professores organizados, essencialmente, por referência às áreas curriculares, o que os afastou de uma compreensão alargada da vida da escola, fracturando-a em pequenas ilhas onde o interesse e as afinidades profissionais específicas de grupos de professores se isolam e, em alguns casos, guerreiam na luta por mais meios disponíveis, por mais horas de leccionação, por mais “estatuto”.

Podemos concluir que a balcanização reduz a oportunidade dos professores aprenderem uns com os outros, dificulta a perspectiva global da escola, não contribui para o desenvolvimento de uma visão sistémica da realidade e, mais importante ainda, limita a tomada de consciência da comunidade educativa para o potencial de mudança

que uma verdadeira colaboração pode suscitar.

THURLER (o.c., p. 70) considera que os professores das escolas balcanizadas “têm o sentimento de pertencerem muito pouco ao conjunto do corpo docente” e que as escolas balcanizadas justificam “o apego prioritário de cada um ao grupo de colegas com os quais trabalha mais estreitamente e do qual se sente mais próximo. É de um grupo assim que ele obtém sua identidade principal e é a ele que deve a sua lealdade” (ibidem).

As análises realizadas por Huberman e por Thurler têm boa aplicação nas escolas portuguesas onde a organização dos professores em departamentos curriculares, herdeiros dos grupos de docência, tem limitado a discussão entre docentes, essencialmente, às questões de ordem curricular mesmo se essa organização devesse ser complementada pelo trabalho em Conselho de Turma – que permitiria a assunção efectiva de outros grupos de pertença. Na realidade, o que acontece é que a periodicidade de reuniões de um e de outro órgão de gestão intermédia, associada à normal inclinação dos professores para se referirem ao grupo de pertença da sua área disciplinar torna praticamente irrelevantes, em termos de compreensão da escola e do trabalho educativo nas suas implicações globais, os Conselhos de Turma.

Por outro lado, a divisão da carreira docente em duas categorias, que tomou corpo no último ano lectivo, designadamente através do início do novo processo de avaliação de desempenho dos professores, parece ter criado condições para que uma forma específica de balcanização se possa vir a instalar com alguma rapidez.

Não sendo, ainda, certo que tal facto provoque uma alteração no modo de relação entre professores é possível admitir o risco de que tal aconteça pois, como refere HARGREAVES (o.c., p.242) os professores têm “dificuldade em obter acordos comuns, em áreas que ameaçam as suas oportunidades de progressão na carreira, de obtenção de recursos e de usufruto de boas condições de trabalho”.

5.2.5. A “grande família”

THURLER propõe, ainda, na linha de outros autores, um quinto tipo de cultura profissional docente: a “grande família” que a autora assume como um tipo de “solidariedade como cooperação aparente” (o.c., p. 72).

A ‘grande família’ é, na nossa perspectiva, um tipo de relação profissional docente que se aplica bem à realidade portuguesa. Os professores mantêm boas relações pessoais, conversam sobre assuntos da sua vida pessoal, sobre problemas com que a generalidade dos professores se confrontam na relação com os alunos mas nunca aprofundam a relação ao nível profissional, nunca põem em causa o trabalho dos outros cara-a-cara, repugna-lhes mesmo a possibilidade de se estabelecerem distinções entre professores. Existe, como afirma a autora, “uma espécie de código não escrito e tácito, segundo o qual é preferível evitar a incómoda tendência (...) de fazer distinções subtis a cada instante” (o.c., p.73).

Esta cultura, tão arraigada entre os docentes portugueses, pode ajudar-nos a compreender o excepcional movimento de luta dos professores nos anos de 2008 e 2009 contra um sistema de avaliação radicalmente oposto às dinâmicas associadas ao tipo de relações que caracterizam a “grande família”.

5.3. Culturas docentes e mudança

Como já referimos, as práticas de inovação e de mudança dependem, fundamentalmente, das relações profissionais que se estabelecem entre os professores.

THURLER (o.c., p. 62) estabelece uma relação entre os diferentes tipos de cultura profissional e a mudança que apresentamos de seguida:

Relações profissionais entre professores	Incidência sobre a mudança
Individualismo	Mudanças pontuais nos domínios de acção específicos
Balkanização	Riqueza e dispersão, coerência limitada
Grande família	Mais reactividade do que iniciativa
Colegiatura forçada	Progressos colectivos importantes, conforme a conjuntura; limitados na duração
Cooperação profissional	A mudança como componente orgânica da vida do estabelecimento

Da “balkanização”, até à “colegiatura forçada”, passando pela “grande família”, THURLER (o.c., pp. 69-70) relembra que todos estes tipos de cultura constituem formas de “cooperação profissional”.

Quando nos referimos a uma cultura de “cooperação profissional” pensamos na partilha/comunicação de objectivos, de práticas pedagógicas e de responsabilidades entre parceiros que pretendam alcançar melhores resultados dos alunos e maior satisfação profissional.

De facto, seja tal cooperação “imposta de cima”, “aparente” ou “contra o resto do mundo” (Cfr. THURLER, o.c., p.70) não deixa de configurar padrões de interacção profissional com diferentes níveis de inserção pessoal.

Mas a modalidade de colaboração que acontece decorre, por um lado, das iniciativas dos professores e, por outro, do tipo de liderança que ocorre em cada escola.

Os professores estão “obrigados” a desenvolver, estrategicamente, uma cultura de

colaboração e de interdependência. Só assim, com a construção de fortes consensos e de uma visão partilhada, poderão ultrapassar tudo o que, neste momento, constitui entrave à sua própria realização enquanto profissionais.

Por outro lado, se a liderança se revelar menos visionária e mais gestionária isso vai ter implicações fortes sobre a colaboração. Se não se criarem espaços de participação efectiva dos professores a autonomia não passará de uma palavra sem significado já que ela não tem sentido sem margens de liberdade para os professores.

Para HARGREAVES, as crenças, os valores, os hábitos e as práticas de referência acabam por influenciar, decisivamente, o trabalho dos professores, na medida em que ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho (o.c., pp.185-186).

A forma como a partilha daqueles elementos se concretiza vai ser significativa na vida e trabalho dos professores. O desenvolvimento profissional e pessoal do professor não está só ligado ao que se passa na sala de aula, reflecte também as relações que ele constrói no seu exterior, na partilha de pensamentos e competências com os colegas, melhorando a prestação da escola no sucesso dos alunos.

A proximidade entre actores pode revelar-se crucial, também, na implementação de mudanças introduzidas externamente.

CONCLUSÃO

A delimitação da problemática da cultura de escola implicou o aprofundamento da complexa temática da cultura organizacional. Ao encararmos a cultura como uma metáfora, simultaneamente analítica e explicativa do funcionamento das organizações, depressa nos tornámos cientes das dificuldades que iríamos encontrar na delimitação dum conceito tão amplo como agilizável.

Procurando clarificar o conceito de cultura organizacional, e tendo em conta o âmbito do presente trabalho, tínhamos consciência de que o faríamos sempre de forma parcelar e que as opções bibliográficas seriam sempre isso mesmo: decisões pessoais num caminho a percorrer.

No que respeita à abordagem metafórica, considerámos importante dar relevo às investigações de Duarte Gomes e à sua assunção da organização como cultura.

Procurámos ter em conta a diversidade de abordagens da cultura organizacional a partir da perspectiva crítica, evocando Aktouf, Morgan e Sainsaulieu, para quem a cultura é uma realidade heterogénea e com clivagens, e a partir da perspectiva funcionalista, com autores como Lemaître ou Schein, para quem a cultura é uma realidade homogénea, “modelo de pressupostos básicos” compartilhados que foram aprendidos pelos membros de um grupo, baseados nas suas experiências individuais.

A cultura organizacional, surgiu-nos assim como um adaptável e aglutinador esquema mental colectivo, constituído por valores, mitos, ritos, crenças e modos de agir, utilizado para reconhecimento, referência e afirmação das pessoas tendo em conta os objectivos da organização a que pertencem. Prosseguimos o aprofundamento do

conceito de cultura organizacional dando particular relevo ao eixo dos valores, eixo este que, na opinião de alguns autores, é o mais importante, senão, o mais estável e profundo de todos os que permitem a elucidação deste conceito.

Os valores representam um nível de consciência e de visibilidade fundamental na estruturação das culturas organizacionais. A partilha que deles fazem, a profundidade a que se situam e a forma como orientam as pessoas confere-lhes a importância de determinar o grau de estabilidade e de força da cultura organizacional.

No sentido de esclarecermos tal importância, recorrendo a Shalom Schwartz como um dos mais importantes autores nesse domínio, partimos da dimensão motivacional dos valores e concluímos que os valores expressam metas motivacionais e que por isso mesmo podem ajudar a compreender o agir das pessoas nas organizações.

O modelo multidimensional dos dez tipos de valores motivacionais, decorrente das pesquisas interculturais sobre os valores pessoais de Schwartz, permite dar inteligibilidade e antecipar comportamentos a partir da estrutura motivacional da pessoa recorrendo a um conjunto de cinco dimensões bipolares. Em cada extremo/pólo da dimensão situar-se-ia uma motivação oposta da outra, servindo a dimensão como indicador da intensidade das motivações.

Tendo como referência esta abordagem dos valores pessoais, continuámos o nosso caminho para a clarificação dos valores organizacionais abordando a problemática dos valores culturais. De novo recorrendo aos trabalhos de Schwartz, detivemo-nos na estrutura teórica dos tipos de valores culturais que se demonstrou muito semelhante à estrutura teórica dos valores pessoais. As cinco dimensões passaram a três, as cumplicidades e antagonismos entre dimensões e pólos continuaram a existir e a tipologia permitiu aferir, na diferença entre países, as relações entre as culturas e as percepções sobre o trabalho.

Deste modo, estavam reunidas as condições para se perceber melhor a tipologia organizacional dos valores. Semelhante à dos valores culturais de Schwartz, concluímos que nesta tipologia a relação entre os pólos de cada uma das dimensões se centra na dimensão organizacional e na resolução dos principais problemas que ocorrem nas organizações: relação pessoa-grupo, necessidade de elaborar uma estrutura e relação da organização com o seu contexto natural e social.

Seguidamente abordámos o conceito de cultura de escola e a sua relação com as culturas dos docentes que nela desenvolvem a sua actividade.

Na breve abordagem que fizemos à problemática da cultura de escola socorremos-nos, essencialmente de Teixeira, Lima, Sarmento e Nóvoa.

Teixeira, que situamos próxima da perspectiva crítica de cultura organizacional, analisa a cultura de escola a partir das perspectivas teóricas da cultura de empresa, situando o cerne da construção da cultura na partilha e negociação de quadros de referência fundamentais que a possam preparar para a mudança e que se devem traduzir no projecto educativo de escola.

Sarmiento compreende a cultura de escola como uma cultura de autonomia que se desenvolve na interacção entre professores; em sentido semelhante Lima referenciará que são as interacções que dão origem aos quadros culturais.

Na mesma linha de Teixeira, e passados mais de dez anos sobre as suas conclusões, verificámos que continua a ser difícil vislumbrar nas nossas escolas públicas, com clareza e, sobretudo, demonstrando intencionalidade, um conjunto partilhado de representações, valores e comportamentos identificadores de cada escola; ou seja, é difícil encontrar elementos que permitam diferenciar nelas culturas organizacionais diversas que permitam proceder a uma diferenciação substantiva de

umas escolas das outras.

Para que as escolas tenham um rosto próprio, uma cultura que lhes confira uma identidade autónoma é preciso que elas sejam dotadas de um nível mínimo de autonomia que lhes permita fazer verdadeiras opções. Ora isto não é compatível com a forma de controlo apertado e minucioso exercido pela administração educativa sobre as escolas. E aqui jogam-se dimensões formais e informais, explícitas e implícitas dos papéis recíprocos dos diferentes actores da administração educativa e da direcção das escolas. As expectativas recíprocas entre estes actores mereceriam uma investigação que, temos consciência, sai do âmbito do nosso trabalho.

Finalmente, abordámos as culturas profissionais docentes a partir das tipologias de Hargreaves e de Thurler sem ignorar os contributos de outros autores, com particular referência para o recente estudo de Paula Borges.

Recordámos que o individualismo tem sido, desde há muito tempo, apontado como aquele tipo de cultura que, teimosamente, perdura e caracteriza a profissão docente, o que transparece em múltiplas análises feitas sobre diversos países. Em Portugal, apesar das alterações de política e de sistema educativo, não vislumbramos indicadores de processos de afirmação de culturas profissionais que se afastem desse mesmo individualismo. Embora admitindo que a cultura profissional denominada por Thurler, na linha de outros autores, como grande família possa ter uma particular aderência ao que acontece nas escolas portuguesas, temos consciência de que ela está longe de tipificar uma qualquer variante da cultura de colaboração, nomeadamente no exercício da actividade docente propriamente dita. No tipo de cultura profissional docente, da grande família, estabelece-se uma clivagem entre exercício da docência e a sociabilidade entre «colegas». A área da docência propriamente dita, com as inerentes

decisões, divergências e conflitos, é relegada para um campo estritamente individual. A sociabilidade centra-se em aspectos ou marginais ou estranhos à actividade docente. Uma investigação sobre as conversas na sala de professores traria material muito pertinente para a compreensão desta problemática. Também toda e qualquer distinção que seja sentida como tal entre professores, é evitada em nome das boas relações pessoais e da pacificação do território escolar. Estas mesmas distinções são não só evitadas, como censuradas e capazes de mobilizar vontades para lutar contra elas.

Salientemos no entanto que a dimensão individualista do exercício da profissão docente não tem só aspectos menos positivos. Para além dos aspectos negativos que a cultura de individualismo acarreta, evocam-se, também, as suas virtualidades sobretudo as que se reportam à valorização da individualidade, que poderíamos sintetizar com HARGREAVES (o. c., pp. 205 s): “as culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade”

No outro extremo do leque das culturas docentes encontra-se a colaboração ou a colegialidade, domínio da partilha profissional, do convívio, da cumplicidade caldeado pela assunção das diferenças em detrimento das semelhanças. Nas escolas portuguesas, a partir de 1974, todo o enquadramento legislativo aponta para a colaboração, só que, na realidade, o que admitimos que se gerou foram, à luz das tipologias de Hargreaves e Thurler, duas etapas intermédias entre individualismo e colaboração: a colegialidade artificial e a balcanização.

Desde a falta de tempo para a preparação de aulas, até à falta de autonomia da escola e dos profissionais, passando pela predominância da organização dos professores em departamentos curriculares e pela divisão da carreira docente em duas categorias,

tudo parece estar a contribuir para o alastrar daquelas duas formas desvirtuadas de colaboração.

De facto, as interacções entre os profissionais e os outros actores no processo educativo são determinantes na definição da matriz cultural de uma organização. Os professores, enquanto pessoas, tendem a desenvolver referenciais simbólicos e universos de socialização próprios que funcionarão ou não como matizes enriquecedores da diversidade das culturas profissionais.

No último capítulo desta dissertação voltaremos a visitar a problemática da cultura de escola e das culturas profissionais docentes através da análise das perspectivas de uma amostra de professores portugueses que trabalham em escolas públicas nos diferentes níveis e vias de ensino básico e secundário e de formação.

CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÕES APRENDENTES E ESCOLAS APRENDENTES

INTRODUÇÃO

No capítulo anterior referimos a relação que THURLER estabelece entre as culturas profissionais dos professores, os modelos de gestão das escolas e a mudança, apontando a cultura profissional de tipo “cooperação profissional” como a que maior incidência tem sobre uma verdadeira mudança.

Tendo consciência de que as escolas estão sujeitas a um imperativo moral de mudança para responder aos desafios com que o futuro as confronta, entendemos ser pertinente aprofundar o estudo de uma teoria organizacional relativamente recente que constituiu, aliás, um dos temas do programa da disciplina de Política Educativa e Administração Educacional da parte curricular do nosso Mestrado: a teoria das organizações aprendentes, aplicada à vida das escolas.

Orientado pela preocupação da mudança, integrámos no questionário que serviu de instrumento de recolha de dados do nosso estudo duas perguntas que visavam aferir da existência de pré-requisitos facilitadores da implementação desta teoria no quotidiano das escolas públicas portuguesas, tanto no modo de trabalho dos professores como ao nível das relações que se estabelecem entre pares. Os resultados desse estudo serão apresentados no capítulo seguinte.

Neste capítulo pretendemos apresentar os fundamentos teóricos dessa abordagem para o que nos socorreremos, essencialmente, de dois livros de Peter Senge: um da sua exclusiva autoria, “A quinta disciplina”, e outro que publicou em co-autoria, “As escolas que aprendem”. Teremos, ainda, presente um livro da OCDE de 2001, “L’école de demain – quel avenir pour nos écoles”, um texto não publicado de Teixeira que nos foi cedido pela autora e um conjunto de textos de outros autores que abordaram a problemática das organizações aprendentes em perspectivas

diversas daquela que utilizámos no nosso trabalho de terreno.

Depois de uma breve explicitação do conceito de organização aprendente, debruçar-nos-emos sobre as cinco disciplinas – que Senge propõe como uma base para garantir que a abordagem das organizações aprendentes não desapareça como um ‘modismo’ que dura o ciclo de uma moda e depois é largada por outra que chega (SENGE, 2005, pp. 17 ss.) – e concluiremos com uma reflexão sobre o que pode ser a cultura de uma escola aprendente.

1. O CONCEITO DE ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

O programa quadro da OCDE/CERI sobre “A escola de amanhã” traça seis cenários possíveis para a evolução da escola num horizonte de 15 a 20 anos. Tais cenários, como refere TEIXEIRA (2009), foram construídos como variantes da escola em si mesma e não como extrapolações, para o domínio educativo de cenários elaborados noutros sectores – social, económico, tecnológico, meio cultural, etc. – ainda que estes, certamente, exerçam uma forte influência sobre a educação. (OCDE, 2001, p. 82)

Entre esses cenários, e na perspectiva da ‘re-escolarização’, encontrámos uma proposta de escolas como organizações aprendentes que nos pareceu particularmente importante.

Tais escolas, na perspectiva dos peritos da OCDE, caracterizar-se-iam por:

1º Ao nível dos apoios, expectativas e atitudes

- decorrerem de um amplo consenso dos responsáveis políticos sobre os objectivos e o valor de “bem público” que é o ensino,
- terem mais liberdade para personalizar os seus programas,
- gozarem de uma política de confiança pública que procuram conservar;

2º Ao nível dos objectivos e funções

- terem programas mais exigentes para todos os alunos e uma multiplicidade de

especialidades,

- tornar-se mais explícita a sua missão de formação ao longo da vida através da clarificação e da concretização do papel da escola na aquisição dos saberes fundamentais,
- realizar-se um investimento importante em favor da igualdade de oportunidades de acesso a uma formação de qualidade,
- registar-se uma redução significativa dos insucesso,
- desenvolver-se uma acção privilegiando as categorias desfavorecidas,
- promover-se a supressão de programas medíocres;

3º Ao nível das estruturas

- serem organizações menos hierarquizadas,
- centrarem-se sobre o trabalho em equipa,
- darem uma atenção muito particular aos novos conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem,
- nelas conviverem alunos com grande diversidade de idades, de níveis e de aptidões,
- terem-se generalizado as relações entre a escola, o ensino superior e as “indústrias do saber” para a formação contínua, a investigação e o aconselhamento.

(Cfr. síntese de M. TEIXEIRA, 2009, sobre o texto da OCDE, 2001, pp. 82-96)

Este foi o nosso primeiro contacto com a problemática das organizações aprendentes e constitui um referencial de esperança no futuro na medida em que ele foi desenhado como variante de experiências em curso.

Para FERNANDES as organizações aprendentes “são organizações que têm uma preocupação constante em melhorar o seu desempenho e, para tal, desenvolvem o potencial dos seus colaboradores, de forma a encontrar novos padrões de conhecimento que lhes permitam

adquirir, transferir e criar o conhecimento” (2000, p.55). A autora, em obra mais recente, considera a aprendizagem organizacional como “o processo pelo qual uma organização transforma a informação em novo conhecimento de modo a encontrar respostas mais adequadas para o meio (2007, p. 44).

KINICKI e KREITNER explicitam que “aprendizagem organizacional e organização aprendiz não são a mesma coisa”. Para estes autores a aprendizagem aparece como um processo de recolha e interpretação cognitiva e social de informação, enquanto a organização aprendiz ou aprendente usa o conhecimento acumulado para melhorar as prestações da organização (, 2006, p.412).

Segundo BOUVIER (2001, pg.31), o conceito de aprendizagem organizacional refere-se às organizações que estão em constante processo de aprendizagem, ou seja, às organizações que aprendem ou às que estão “aptas a aprender”.

Na perspectiva deste autor a organização aprendente “é um sistema de acção, de condução da acção e de aprendizagem colectiva, que aprende permanentemente, capitaliza os seus conhecimentos, os seus modos de fazer bem e as suas competências para as transmitir e se transformar voluntariamente no sentido de atingir os seus objectivos, em função das evoluções do seu ambiente, dos seus recursos, da cultura e das representações dos grupos de actores” (o. c., p. 34)

As organizações que aprendem são instituições onde as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é livre e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo (Cfr. SENGE, 2006, p.37).

Na realidade, “as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem” (ibid., p. 167) mas também é verdade que as pessoas, “os agentes” da aprendizagem organizacional, só aprendem organizacionalmente se “verdadeiramente” conhecerem “as memórias organizacionais; isto é, têm de ter codificado as *imagens*, os *mapas* das *theory-in-use* da organização” (Cfr. FERNANDES, 2000, p.50).

Ou seja, a aprendizagem individual não é suficiente para garantir a aprendizagem do todo organizacional mas sem um conjunto de aprendizagens individuais codificadas não existirá aprendizagem organizacional.

Assim a escola, que é um espaço de encontro e de produção de conhecimentos, pode reunir condições para ser considerada uma organização que aprende. Para tal, como refere SANTOS GUERRA (2000, p. 17), “a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita de aprender muitas coisas...”

É fundamental que a escola se actualize, se reaprenda para que possa servir melhor a sociedade. Esse objectivo implica a existência de pessoas que desejem e sejam capazes de aprender a aprender. E aprender não é só absorver informação ou muito menos copiar, mas sim perceber, processar e incorporar no pulsar quotidiano da organização os contributos internos e externos à inovação.

SENGE baseia a aprendizagem organizacional no exercício permanente de cinco disciplinas, que abordaremos no ponto seguinte, disciplinas que permitem a absorção do conhecimento nas organizações, estimulam a aprendizagem contínua dos seus colaboradores e visam a incorporação de novos conhecimentos nos processos de trabalho. Tais princípios, segundo o autor, levam as organizações a adoptarem estratégias, procedimentos e práticas de permanente avaliação do seu desempenho. Para isso é necessário que as organizações estejam atentas ao seu processo evolutivo (Cfr. 2006, pp.17-29).

BOUVIER pressupõe que “...a aprendizagem na organização, e da organização, precisa de guardar – para as transmitir – as lições da experiência, para constituir uma memória organizacional viva e acessível” (2001, p. 88).

Na óptica deste autor, uma das condições para que uma organização ou estabelecimento escolar seja aprendente é que a aprendizagem esteja ligada à avaliação. Ou seja, a aprendizagem

organizacional torna-se útil à organização se forem feitas comparações com aprendizagens de organizações semelhantes (*benchmarking*), se se proceder à autoavaliação e à avaliação externa da acção da organização, de modo a que tais realizações se constituam em “instrumentos de progresso” (ibid., p.42).

Infelizmente o modelo de avaliação de desempenho imposto aos professores pelo Governo de José Sócrates desenvolveu entre os docentes um misto de revolta e um estado quase de pânico latente. O sistema, altamente burocratizado, aglutinou receios e medo de um espectro que vai dos receios de um modelo impraticável aos medos com a simples possibilidade da prestação de contas; situação esta que irá prejudicar a introdução de um sistema de avaliação que ajude a escola a progredir para novos processos organizacionais.

Paralelamente aos desafios da mudança necessária a escola não tem conseguido, com eficácia, construir sintonias e sinergias com os outros parceiros que assumem novas formas de estar e de pensar. Paradoxalmente, no seu seio, têm-se manifestado resistências à incorporação de novas formas de organização, de pensamento e de construção do conhecimento muito influenciadas, na nossa perspectiva, por uma estratégia incorrecta de produção da mudança que a equipa do Ministério da Educação liderada por Maria de Lurdes Rodrigues quis impor às escolas por decreto e em confronto com os professores, como se a escola se mudasse por decreto ou se produzisse sem envolver e mesmo até contra aqueles que as devem levar à prática.

Ora, para que a mudança aconteça, todos os outros actores comprometidos pessoalmente com a organização têm de ser envolvidos no processo. O professor, particularmente, tem de actuar como apoio fundamental na produção do conhecimento a acrescentar ao conhecimento organizacional. E isso vai exigir muito diálogo.

Por outro lado, no contexto educativo, deparamo-nos, muitas vezes, com a dificuldade, por parte dos docentes, de identificar os objectivos a alcançar pela escola. Não se assumem, naturalmente, como parte integrante de uma organização que tem uma missão e uma visão

determinadas. Parece que a escola e eles próprios pertencem a mundos com interesses e metas contraditórios e concorrentes.

Aprender nas organizações significa, ainda, testar continuamente a nossa experiência e transformar essa experiência em conhecimento, acessível a toda a organização e relevante para a consecução dos seus objectivos.

2. AS CINCO DISCIPLINAS DE PETER SENGE

SENGE considera que a organização que aprende é uma instituição:

- onde as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam;
- onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio;
- onde a aspiração colectiva é livre;
- onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo (Cfr. 2006, p.37).

Desta forma, este tipo de organização aprende mais rapidamente e, face às organizações concorrentes, consegue alcançar níveis de sucesso elevados.

CHIAVENATO é da opinião que “as organizações de aprendizagem proporcionam enormes vantagens em relação às organizações tradicionais” (2005, p.171).

Para alcançar tal desenvolvimento organizacional SENGE (2006, pp.39-50 e 167-296) propõe a prática de cinco “disciplinas” e esclarece o significado que atribui à palavra ‘disciplina’: “um corpo de teoria e técnica, as quais devem ser estudadas e dominadas para serem postas em prática” (2006, p. 44).

Neste processo, que se sabe quando se inicia mas que, potencialmente, nunca acabará, SENGE põe o fundamento de toda a construção das organizações aprendentes: “Hoje, acredito, cinco novas «tecnologias componentes» estão gradualmente convergindo para inovar as organizações. Embora desenvolvidas em separado, cada uma delas, na minha opinião, será

essencial para o sucesso das outras, como ocorre em qualquer conjunto” (SENGE, o. c., p.40).

As cinco disciplinas da aprendizagem organizacional que propõe são: o domínio pessoal, os modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em equipa e o pensamento sistémico, que exporemos, ainda que de modo sintético, a seguir.

2.1. O domínio pessoal

Sendo verdade que não existe aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual – “as organizações só aprendem por meio dos indivíduos que aprendem” (SENGE, 2006, p. 167) –, o domínio pessoal, a busca que cada um faz da sua própria capacidade de excelência, é crucial e exige de cada um uma grande capacidade de se conhecer a si.

O domínio pessoal é sinteticamente definido por SENGE (2003, p. 166), como “a disciplina do crescimento e aprendizagem pessoais” e incorpora dois movimentos:

- o contínuo esclarecimento do que é importante para nós e
- a contínua aprendizagem do modo de ver a realidade actual.

O primeiro movimento leva-nos para o interior de nós próprios na indagação daquilo que verdadeiramente queremos. Como lembra o autor, “passamos tanto tempo tentando resolver problemas ao longo do caminho que esquecemos os motivos pelos quais estamos naquele caminho”...

O segundo movimento, a capacidade de ver a realidade actual, tem a ver com a capacidade de compreendermos onde, verdadeiramente, nos encontramos, sem ignorar os constrangimentos que afectam a nossa capacidade de realização.

E o confronto daquilo que queremos com a realidade actual - “onde estamos por relação ao que queremos”- gera uma “tensão criativa” que nos permite melhorar continuamente.

Para SENGE (o. c., p 169) a essência da disciplina do domínio pessoal encontra-se na

capacidade de “aprender a gerar e sustentar a tensão criativa nas nossas vidas”. Mas esta tensão criativa pode gerar sentimentos de angústia e de ansiedade que é preciso controlar, mantendo-se cada um fiel à sua visão e estabelecendo um “compromisso com a verdade”, ou seja, não se trata de acomodar a nossa visão à realidade que vemos ou de desfigurar a realidade para a acomodar à nossa visão mas de utilizar essa tensão como uma alavanca para progredir.

Esta é, pois, uma disciplina de trabalho sobre nós próprios!

As organizações aprendentes cultivam o desenvolvimento do domínio pessoal dos seus membros ao contrário das outras organizações que, frequentemente, não incentivam a excelência pessoal mas antes buscam pessoas disponíveis para uma obediência acrítica às decisões da direcção.

Esta última orientação tem estado muito presente na orientação das políticas do actual Governo marcadas por uma excessiva e quase insuportável regulamentação dos modos de agir no interior das escolas que, caricaturalmente, se podem retratar através das orientações emanadas sobre o comportamento dos chamados “aplicadores”, os professores que vigiam as provas de exame, e que mereceu uma magistral análise a António Barreto na sua coluna semanal do Jornal “Público” em 24 de Maio de 2009 (p. 37).

Refira-se que o papel da direcção – e nas escolas públicas a parte mais substancial da direcção está fora dela, no Ministério de Educação – é muito importante para o desenvolvimento do domínio pessoal pelo ambiente que estimula ou desincentiva a sua prática.

O domínio pessoal incorpora, não apenas, a capacidade de produzirmos resultados mas, também, os princípios por detrás da maneira de os produzirmos. Dessa forma constitui-se numa abertura de espírito à realidade e na base de sustentação de uma vida vivida com uma atitude criativa e não reactiva.

Esta disciplina constitui-se, assim, na pedra de toque essencial para a organização que aprende. É o alicerce espiritual de qualquer organização que é formada por pessoas. A capacidade

e o comprometimento de uma organização em aprender correspondem à dos seus integrantes.

Mas esta, como as outras disciplinas, deve ser desenvolvida em articulação com as outras.

2.2. Os modelos mentais

Para SENGE, os modelos mentais são compostos por imagens, histórias e preceitos que o indivíduo utiliza como referência acerca do que as coisas são e de como funcionam. São os pressupostos que temos arraigados, são as imagens que nos influenciam e que acabam por ser mais fáceis de manipular do que as representações. Os modelos mentais constituem verdadeiros mapas cognitivos que influenciam a forma como cada um de nós vê o mundo e as suas relações pois podem distorcer a realidade e para nós são invisíveis (Cfr. o. c., pp.201-204).

Esta disciplina implica reflectir, esclarecer continuamente e melhorar os nossos quadros internos do mundo e determinar como eles moldam as nossas acções e decisões. No fundo, trata-se de tornar visíveis os modelos mentais através dos quais funcionamos.

A melhoria dos modelos mentais exige reflexão (porque é que fazemos assim, porque é que interpretamos desta maneira) e investigação, explorando-se ideias e crenças individuais e colectivas obtém-se mais informação. (Cfr. SENGE et al, o. c., pp.50-53).

SENGE chama a atenção para um aspecto dos modelos mentais que assume particular importância: o da escada de inferência em que as crenças são auto-produzidas e não são testadas.

Na realidade, somos levados, a partir de uma situação concreta que isolamos do todo, a acrescentar-lhe significados culturais e pessoais, a fazer, a partir deles, suposições, a tirar conclusões e a adoptar crenças que, por se basearem em significados eventualmente muito distantes da intenção de quem os produziu, nos impedem de captar a realidade e nos induzem em crenças erróneas.

“A tarefa fundamental da disciplina dos modelos mentais consiste em trazer as suposições e atitudes tácitas à superfície, para que as pessoas possam explorar e falar de diferenças e mal-entendidos sem se defender” (ibid, p.51).

Os modelos mentais de cada um são nutridos por crenças e valores que se sistematizam desde o nascimento e que se desenvolvem ao longo da vida de cada um. Como recordam SENGE et all. (o. c., p.42), “o trabalho com modelos mentais começa por virar o espelho para dentro; aprender a desenterrar as nossas imagens internas do mundo e levá-las à superfície e mantê-las sob rigorosa análise”.

Ao crescerem, as pessoas passam a reflectir e a melhorar continuamente a imagem que têm do mundo, objectivando novos modelos para os seus actos e decisões. Também a escola precisa de crescer desenvolvendo “a capacidade de falar de forma segura e produtiva sobre assuntos perigosos e desconfortáveis” (ibid, p. 17), sobretudo porque, tenhamos consciência disso, a educação é um domínio em que a maioria dos modelos mentais “são ‘inquestionáveis’ e permanecem ocultos” (ibidem).

2.3. A visão partilhada

“Uma visão partilhada é o primeiro passo para conseguir que pessoas que não confiam umas nas outras comecem a trabalhar em conjunto” (SENGE, 2006, p. 236).

Para SENGE, assim como as visões pessoais são retratos ou imagens que as pessoas têm na mente e no coração, também as visões partilhadas são imagens que pertencem às pessoas que fazem parte de uma organização (o. c., p.239): “a prática da visão partilhada envolve as habilidades de descobrir “imagens de futuro” partilhadas que estimulem o compromisso genuíno e o envolvimento, em lugar da mera aceitação” (ibid, p.43).

Na realidade, as pessoas só passam a empenhar-se em conjunto e de livre vontade quando

percebem que cada qual tem um papel importante a desempenhar para alcançar o objectivo comum. A partir daí podemos compreender que o desenvolvimento de inteligências e de competências colectivas são maiores do que a soma das inteligências e competências individuais.

Como referem FULLAN e HARGREAVES (2003, p. 114), “a colaboração deve significar a criação de uma visão em conjunto” pode não ser fácil, pode “criar um conflito inicial, mas este deve ser confrontado e trabalhado” porque ele próprio é “parte do processo colaborativo” (ibidem).

Para construir uma visão partilhada há que partir de um compromisso comum/colectivo, que se promove através de contactos pessoais. A partir de uma discussão pode-se encontrar um caminho.

Sabemos bem que nem sempre as reuniões de conselho de turma ou de departamento têm contribuído para a construção de um compromisso sobre o que queremos fazer em conjunto. Ora, “uma escola ou comunidade que pretenda viver aprendendo necessita de um processo de visão compartilhada” (SENGE et al, o.c., p.17) a partir do qual é possível construir “um compromisso conjunto” (ibid, p. 54).

2.4. Aprendizagem em equipa

A aprendizagem em equipa representa a aliança perfeita das aptidões colectivas com o pensamento e com a comunicação no sentido de que as equipas possam desenvolver inteligência e capacidade maiores do que a soma dos talentos individuais (Cfr. SENGE et al, o. c., p. 17). As pessoas trabalham individualmente com consciência do esforço do outro. Trata-se de criar um “propósito comum” e de compreender “como complementar os esforços uns dos outros” cfr. SENGE, 2006 p. 262).

Para explicitar melhor o conteúdo desta disciplina, SENGE utiliza uma comparação muito plástica: compara a luz da lâmpada eléctrica, que se difunde, com a do raio laser, que se funde

num ponto (o. c., p. 262). Temos todos a mesma meta. Temos todos a consciência uns dos outros e de ir na mesma direcção sem pôr em causa a individualidade de cada um.

A relevância desta disciplina prende-se com o próprio objectivo das organizações aprendentes já que “se as equipas não tiverem capacidade de aprender, a organização não a terá” (SENGE, o. c, p.44).

As ‘leis’ da aprendizagem em equipa são o diálogo e a troca de opiniões entre os seus membros.

Como referem SENGE et al (o. c ., p. 17), a “aprendizagem em equipa pode ser fomentada dentro da sala de aula, entre pais e professores, entre membros da comunidade e em «grupos-piloto» que busquem uma mudança escolar bem-sucedida”. Ora se é relativamente fácil e começa, mesmo, a expandir-se a prática da aprendizagem em equipa entre professores ou entre alunos mais difícil será quebrar a lógica hierarquizante das escolas e suscitar uma aprendizagem em equipa entre professores e alunos, professores e pais, professores e comunidade educativa em geral.

2.5. O pensamento sistémico

Finalmente, o pensamento sistémico é a disciplina que integra as outras, fundindo-as num corpo coerente de teoria e prática.

Como bem a sintetiza SENGE (2006, p. 99), é uma disciplina para ver o todo, é um quadro referencial para ver inter-relações em vez de acontecimentos. E é um desafio colectivo pois permite reunir o maior número de pontos de vista que possibilitam a aproximação a uma descrição completa. É “desafiador, pois é muito mais difícil integrar novas ferramentas do que simplesmente aplicá-las separadamente.” (SENGE, 2006, p.45)

Se não existir uma orientação sistémica, não há motivação para analisar as “inter-relações” entre as disciplinas. Ora são bem conhecidas as tentativas frustradas de criar uma lógica interdisciplinar nas escolas. E no entanto as diferentes disciplinas de um currículo são ângulos diferentes de uma visão do mundo, interdependente e dinâmica, na qual os seres humanos têm a capacidade de co-criar o seu futuro (Cfr. 2006, pp.45-46).

“Uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam a sua realidade. E como podem mudá-la” (ibid, p.46), proporcionando uma forma diferente de olhar os problemas e os objectivos – não como eventos isolados, mas como componentes de estruturas mais amplas” (SENGE et al, o. c., p.57).

Esta disciplina pode ajudar a contrariar uma cultura de balcanização, muito comum nas escolas portuguesas, onde cada um se refere ao seu grupo disciplinar, às turmas que acompanha e não tem a sensibilidade ao todo organizacional não se revelando capaz, mesmo ao nível do seu percurso profissional, de antecipar o futuro.

FORRESTER¹ conta que perguntou a um aluno que acabara de se graduar em dinâmica de sistemas o que é que esse estudo lhe tinha trazido de novo ao que ele respondeu ‘deu-me uma forma totalmente diferente de ler os jornais’!

Na realidade, o pensamento sistémico é a capacidade de entender e, às vezes, prever interacções e relações em sistemas dinâmicos e complexos.

O conceito de pensamento sistémico, como linguagem que nos permite descrever as inter-relações entre os elementos de um sistema, fornece influências e informação a outros, causando crescimento, declínio ou estabilidade do sistema total e permite ver a organização como um conjunto de forças inter-relacionadas e revelar quais as acções a empreender. (Cfr. SENGE et all, 2005, pp. 57-58)

¹ - Ver SENGE et all (2005, p. 141)

Para desenvolver o pensamento sistémico será preciso compreender a natureza dos sistemas em que trabalhamos e desenvolver capacidades que permitam distinguir as consequências de curto prazo das de longo prazo decorrentes de acções empreendidas.

É esta quinta disciplina, fundada numa perspectiva estratégica, que permitirá à escola moldar o seu sistema com maior eficácia e agir mais de acordo com as envolventes sociais e económicas que a rodeiam.

3. CULTURAS DE ESCOLA NAS ESCOLAS APRENDENTES

Procuraremos, agora, perspectivar o contributo que as escolas aprendentes podem fornecer à mudança da cultura de escola tendo em conta que, como SENGE afirma, “cada organização é produto da maneira como seus membros pensam e interagem (...) A aprendizagem é motivada pela visão” (SENGE et al, 2005, pp.24-25).

O estudo das escolas tem vindo a mostrar que certas culturas escolares favorecem a aprendizagem enquanto outras a bloqueiam.

ARBUCKLE² dirá que se pode sentir a diferença desde que se entra numa escola. Para a autora criar “culturas vibrantes e colaborativas” em escola e sistemas escolares é uma estratégia vital para o desenvolvimento individual e escolar.

A cultura de uma escola é o seu aspecto mais duradouro. As regras são mais tangíveis e fáceis de alterar. As regras podem alterar-se por decreto mas a cultura não se muda por decreto. Exige tempo já que ela é o produto de atitudes, valores, capacidades, histórias de vida que se foram arraigando no tempo.

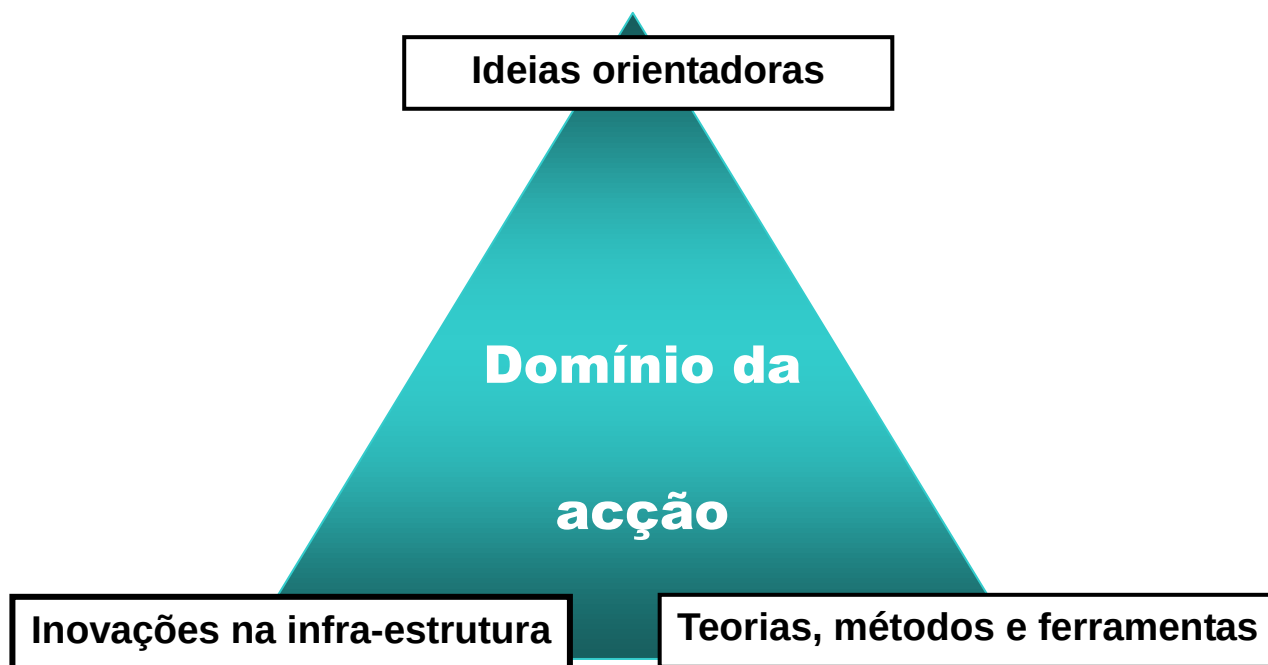
Como mudar, então, a cultura? A autora propõe o ciclo de aprendizagem profunda que

² - in SENGE et al, 2005, p. 192

pode apresentar-se do seguinte modo:



E estabelece a relação entre cultura e projecto, este representado por um triângulo que constituirá a “arquitectura” da escola aprendente: o domínio da acção.



A cultura não é estática; é um processo contínuo em que atitudes, valores, e aptidões se reforçam uns aos outros continuamente. O projecto, para fazer sentido, deve decorrer da cultura,

domínio da interiorização, e a ela se reportar.

Um trabalho interessante, no sentido de procurar aprofundar a compreensão da cultura das nossas escolas seria o de analisar os valores explicitados nos projectos educativos de escola (Cfr. TEIXEIRA, 2009).

Como a evolução da organização vai depender da sua capacidade de aprender, desaprender ou mesmo voltar a aprender com base no passado próximo ou mesmo longínquo, consideramos, à semelhança de REBELO et al (o.c., p.73), que existe uma ligação estreita entre cultura organizacional e aprendizagem organizacional. Em sentido semelhante HAMPDEN-TURNER (1993, p.22) assume que a cultura da organização tem de ser “capaz de aprender continuamente a partir de várias fontes” (1993, p.22).

Note-se, também, que a aprendizagem não se pode construir exactamente da mesma forma em dois espaços ou momentos diferentes (Cfr. BOUVIER, 2001, p.31). Ela é uma experiência cultural única.

Isto faz com que a cultura constitua o núcleo duro da organização e não se transforme de forma fácil ou através de decreto.

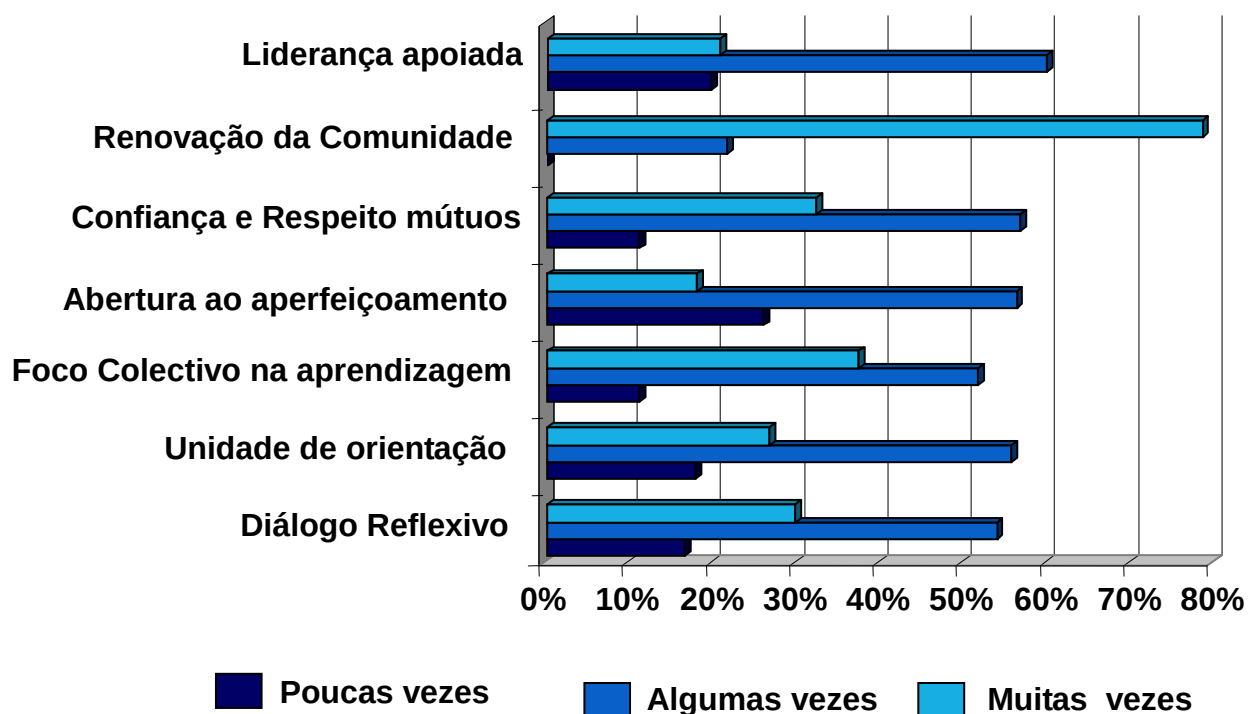
“As organizações aprendentes desenvolvem necessariamente uma cultura aprendente. TEIXEIRA (2009) propõe uma cultura orientada pelos seguintes valores que adaptou a partir de SENGE et al (2005, p. 192): diálogo reflexivo sobre as práticas, unidade de orientação, foco colectivo na aprendizagem dos alunos, abertura ao aperfeiçoamento, confiança e respeito mútuos que sustentam a possibilidade de correr riscos e uma liderança de apoio e informada.

Para procurar compreender se as culturas das escolas portuguesas se aproximam destes padrões, TEIXEIRA operacionalizou estes valores através de indicadores que converteu em perguntas de um questionário que tem vindo a distribuir a alunos seus de Administração Educacional, na área de pós-graduações antes de desenvolver a temática que nos ocupa neste capítulo. Os indicadores, operacionalizados em perguntas de questionário, são os seguintes:

Valores	Indicadores / questões formuladas
Diálogo reflexivo sobre as práticas	▪ Realizam-se debates sobre os desafios que se colocarão no futuro aos jovens e que podem aconselhar a utilização de novos métodos de trabalho
	▪ Os professores discutem entre si os problemas de aprendizagem que têm com os alunos
unidade de orientação	▪ Existe um sentimento colectivo de responsabilidade por todos os alunos
	▪ Os professores participam, de modo empenhado na discussão dos objectivos a alcançar em cada turma e dos meios a utilizar para os atingir
Foco colectivo na aprendizagem dos alunos	▪ . Existe partilha de ideias e de experiências pedagógicas entre os professores
	▪ É encorajado o trabalho colectivo dos professores com os alunos, através do desenvolvimento de projectos comuns ou de outro tipo de actividades
Abertura ao aperfeiçoamento	▪ Incentiva-se a experimentação de novos métodos de ensino
	▪ Os professores examinam, em conjunto, as práticas de docência no sentido da sua melhoria
Confiança e respeito mútuos	▪ Os professores confiam uns nos outros
	▪ A direcção da escola mostra respeito pelo trabalho dos professores
Renovação da Comunidade	▪ Há um bom acolhimento dos professores novos
	▪ Existe uma prática de celebração de festas (Natal, fim do ano, etc.)
Liderança de apoio e informada	▪ A direcção da escola mostra-se actualizada e procura suscitar o debate sobre temas de actualidade
	▪ Os directores de turma suscitam o debate sobre questões gerais da turma incentivando os professores a partilhar opiniões e experiências

Apresentaremos, de seguida, o gráfico que contém as respostas obtidas no ano lectivo de 2008/2009.

Como o gráfico permite verificar, com excepção da “renovação da comunidade”, que não deve ser dissociada dos indicadores que lhe deram origem, todas as outras características das escolas aprendentes não parecem estar muito presentes na acção que se desenvolve no dia-a-dia da escola. Destacaremos a baixa percentagem dos que assumem que a escola está aberta ao aperfeiçoamento sem deixar de evocar os indicadores que associamos a esta característica...



CONCLUSÃO

Neste capítulo procurámos apresentar os fundamentos teóricos de duas das questões que formulámos no nosso inquérito relativamente à prática das cinco disciplinas das organizações aprendentes, que SENGE propõe como viabilizadoras de uma orientação ganhadora para a mudança. Para tal, depois de delimitado o conceito de organização aprendente, apresentamos os conteúdos das cinco disciplinas tendo-nos preocupado em estabelecer a relação das mesmas com as práticas da escola.

Finalmente referimo-nos às características culturais das escolas que aprendem e, socorrendo-nos de um estudo de Teixeira, procuramos compreender se as nossas escolas estão ou não no caminho de se constituir como escolas aprendentes.

No próximo capítulo teremos ocasião de apreciar os resultados que obtivemos relativamente à prática das cinco disciplinas.

CAPÍTULO III - CULTURA DE ESCOLA E CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

INTRODUÇÃO

A questão de partida para esta dissertação ponderava a hipótese de as novas ofertas educativas, sobretudo ao nível dos cursos EFA, de criação relativamente recente, terem uma “orientação aprendente” que pudesse contribuir para a mudança cultural das escolas públicas.

Tendo em conta que a cultura organizacional representa um sistema de valores partilhados, um conjunto de vivências e relações no quotidiano das escolas públicas em que os professores interagem, frequentemente, em reuniões e em equipas de trabalho, achámos pertinente procurar respostas que, com o maior grau de objectividade possível, nos permitissem elucidar, de algum modo, a questão de partida.

No questionário, que apresentamos em seguida, incluímos questões que se situam a três níveis de questionamento:

- que valores organizacionais se encontram nas escolas, para o que utilizamos as tipologias de SCWHARTZ e TAMAYO,
- que traços podemos encontrar que possam ser relevantes para a construção de escolas aprendentes, tanto ao nível dos professores como da escola, o que fizemos construindo indicadores das cinco disciplinas de P. SENGE e
- de que modo os professores se relacionam na escola, para o que utilizamos as tipologias de HARGREAVES e THURLER.

Procuramos, ainda, ver, por um lado, se as perspectivas dos professores variavam segundo o tipo de oferta educativa em que trabalhavam e, finalmente, se era

possível encontrar relações entre os tipos de cultura docente e os valores organizacionais tal como os professores os apreciavam nas suas escolas.

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Utilizámos o questionário como instrumento de recolha de dados e construímos uma amostra com representação de docentes que se encontram a trabalhar em ofertas educativas nas escolas públicas tanto no ensino regular (do primeiro ciclo ao ensino secundário) como nas áreas profissionais (aqui se incluindo a Iniciativa Novas Oportunidades e os cursos EFA).

Analisámos os dados recolhidos por recurso a testes de estatística descritiva (frequências, gráficos, modas e, quando possível, médias e medianas) e inferencial; o teste estatístico aplicado na correlação de variáveis foi o teste de χ^2

Apresentaremos, de seguida, o questionário que construímos e que constitui anexo a esta dissertação.

1.1. O QUESTIONÁRIO

O nosso questionário visou conhecer as opiniões dos professores sobre a existência de certos valores organizacionais, sobre o modo como os professores se situam na profissão e as percepções que têm das relações que se estabelecem entre pares, na lógica das organizações aprendentes, e sobre as culturas docentes vividas nas escolas. Complementarmente recolhemos as suas opiniões sobre a Iniciativa Novas Oportunidades e os cursos EFA.

Na elaboração do questionário pretendíamos obter respostas que nos ajudassem a:

- **Definir o perfil dos respondentes** tendo em conta a Idade, o Sexo, a Categoria Profissional, as Habilitações Literárias e a Oferta Educativa em que trabalha na escola (questões 1 a 5);

- **Compreender o modo como os professores avaliam os valores organizacionais das suas escolas** (questão 7).

As diferentes afirmações foram formuladas de modo a serem possíveis de classificar de acordo com a abordagem utilizada no Inventário de Valores Organizacionais (Cfr. TAMAYO et ali, 2000, p. 299), como se explicita no quadro seguinte:

VALORES (os Conceitos)	As perguntas (Indicadores dos conceitos)
Autonomia	7.1. Existe abertura para expor sugestões e opiniões sobre os projectos de escola
	7.12. Os professores vão diversificando estratégias no modo de dar as suas aulas
Conservadorismo	7.2. Os costumes vigentes são preservados a todo o custo
	7.11. Mantêm-se de um ano para outro os mesmos projectos
Hierarquia	7.4. Há uma obediência acrítica às decisões dos superiores hierárquicos
	7.7. A distribuição de serviço é da competência exclusiva da direcção
Igualitarismo	7.3. A distribuição de serviço lectivo é equilibrada entre professores
	7.8. Criam-se oportunidades para todos se pronunciarem sobre as decisões a tomar
Domínio	7.5. A direcção procura influenciar a Associação de Pais
	7.10. A escola impõe as suas opiniões aos outros parceiros educativos
Harmonia	7.6. Partilham-se posições com outros parceiros da Comunidade em favor da escola
	7.9. A direcção trabalha com a Associação de Pais para encontrar consensos

- Procurar compreender o modo como os professores analisam as relações que se estabelecem entre docentes no quadro da escola (questão 10) por referência às cinco disciplinas propostas por SENGÉ para a construção de organizações aprendentes.

As 5 DISCIPLINAS a nível de escola (conceitos)	As perguntas (indicadores dos conceitos)
Domínio Pessoal	10.2.A direcção reconhece o trabalho dos professores
	10.6.Os professores são incentivados a aplicar metodologias que contribuam para melhorar os resultados dos alunos
Modelos Mentais	10.3.Os professores culpam os colegas anteriores pelo insucesso escolar
	10.7.As ideias inovadoras são compreendidas e valorizadas
Visão Compartilhada	10.5.As equipas são encorajadas a partilhar as suas perspectivas
	10.8.Os interesses de alguns departamentos sobrepõem-se ao todo
Aprendizagem em equipa	10.1.A formação das equipas tem em conta a diversidade de opiniões
	10.9.Os grupos de trabalho são incentivados a pensar em conjunto
Pensamento Sistémico	10.4.Todas as tomadas de posição se influenciam reciprocamente
	10.10.Quando é preciso tomar decisões procura-se reunir o máximo de pontos de vista sobre as situações

- Identicamente procuramos conhecer o modo como os professores se situam na profissão (questão 8), de novo por referência às cinco disciplinas de SENGÉ.

As 5 DISCIPLINAS a nível individual (conceitos)	As perguntas (indicadores dos conceitos)
Domínio Pessoal	8.1.Preocupo-me em melhorar tudo o que faço
	8.8.Gosto de aprender coisas novas
Modelos Mentais	8.2.Aceito facilmente modificar uma opinião já formada
	8.7.Acredito que evitar problemas é a melhor forma de os resolver
Visão Compartilhada	8.3.Acredito pouco nas vantagens das reuniões de professores o que condiciona a minha intervenção
	8-6-Nas equipas em que participo fomento o debate de ideias para que todos nos possamos pôr de acordo
Aprendizagem em equipa	8.4.O trabalho em equipa só nos faz perder tempo
	8.9.Trabalhar em grupo permite-me melhorar o meu trabalho individual
Pensamento Sistémico	8.5.Esforço-me para ajudar os meus alunos a encontrar relações entre acontecimentos
	8.10.Procuro que os alunos compreendam a importância das diferentes disciplinas para a sua formação

- Procurar compreender que culturas docentes subjazem às relações que os professores estabelecem (questão 11).

A partir da tipologia de HARGREAVES (1998, p.187-269) mais tarde ampliada e reforçada por THURLER (2001, pp.59-88) procurámos identificar as culturas docentes mais significativas através da opinião dos professores sobre situações de relacionamento em reuniões e em equipas de trabalho.

CULTURAS DOCENTES (conceitos)	As perguntas (indicadores dos conceitos)
Individualismo	11.2.Trabalhar em grupo é uma pura perda de tempo
	11.6A preparação das actividades retira tempo ao trabalho em equipa
	11.10.Os horários das reuniões dificultam o trabalho em equipa
Colaboração	11.1.Os professores apoiam-se na resolução de problemas inesperados
	11.5.Nas reuniões, o grupo concebe actividades que todos utilizam
	11.9.Os professores partilham as dificuldades e ajudam-se uns aos outros
Colegialidade artificial	11.4.As reuniões são apenas o encontro obrigatório dos professores
	11.8.Muitos professores só aplicam decisões tomadas pelo grupo ou departamento se as considerarem obrigatórias
	11.12.Nas reuniões tomam-se decisões que, depois, poucos seguem
Balcanização	11.3.Há grupos de professores dos quais é difícil fazer parte
	11.7.Alguns grupos consideram-se mais importantes do que os outros
	11.11.Há equipas de trabalho que nunca partilham as suas actividades

1.2. A CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

A nossa amostra foi constituída a partir de professores de quarenta escolas públicas portuguesas, localizadas numa faixa litoral desde o distrito de Braga até ao distrito de Leiria, abrangendo todo o Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Profissional, os cursos de Educação e Formação de Jovens, o Ensino Recorrente nocturno, os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e os Centros Novas Oportunidades.

No período de Janeiro a Abril de 2009 foram distribuídos mil e duzentos questionários respeitando a dimensão das escolas e estabelecendo a proporção de um docente nas ofertas formativas de índole profissional para três docentes de ensino regular. Foram-nos devolvidos quatrocentos e dezanove questionários preenchidos pelos professores.

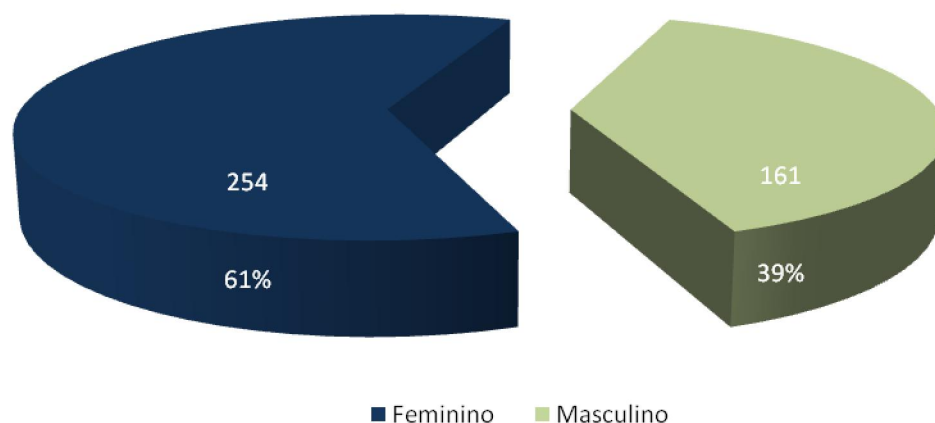
1.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO O PERFIL DOS RESPONDENTES

Caracterizaremos, de seguida, a amostra segundo o sexo, a idade, a categoria profissional, as habilitações literárias e o tipo de oferta educativa em que os professores trabalham, mesmo se, por economia de texto, decidimos não apresentar as análises realizadas segundo a categoria profissional e as habilitações literárias.

1.3.1. Por Sexo

Como se pode comprovar no gráfico seguinte, os nossos respondentes são maioritariamente mulheres, situação que ocorre habitualmente em estudos sobre professores.

Gráfico I

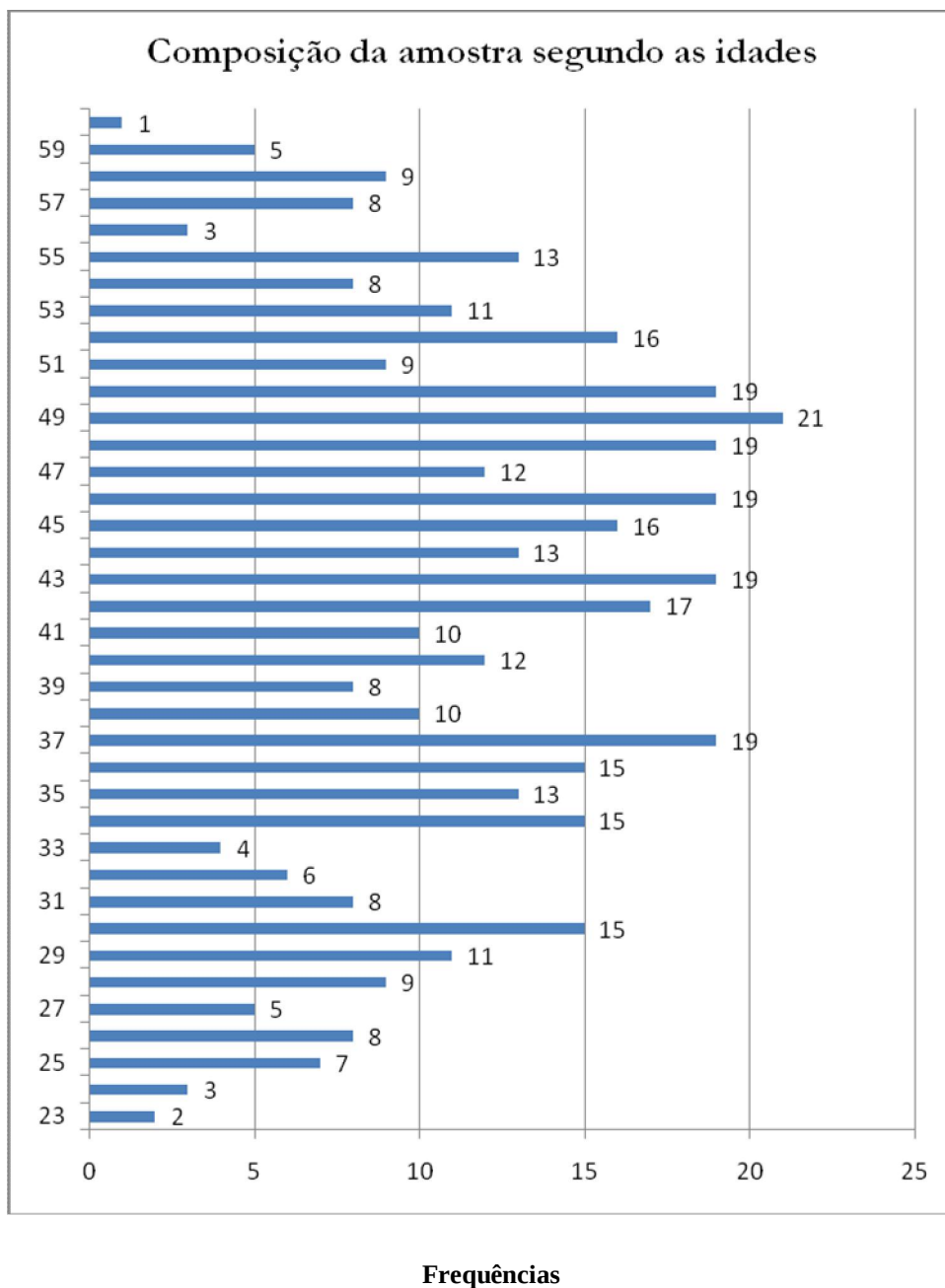


Moda – Feminino

1.3.2. Por Idade

As idades totalmente discriminadas estão expressas no gráfico seguinte:

Gráfico II



A maior percentagem dos professores respondentes (moda) tem 49 anos, a média das idades é de 42,23 anos e a mediana é 43 anos.

Tendo em vista o tratamento estatístico posterior dos resultados, por recurso ao teste do χ^2 , agrupámos os respondentes em quatro grupos etários, como se mostra no quadro seguinte:

Quadro III - I

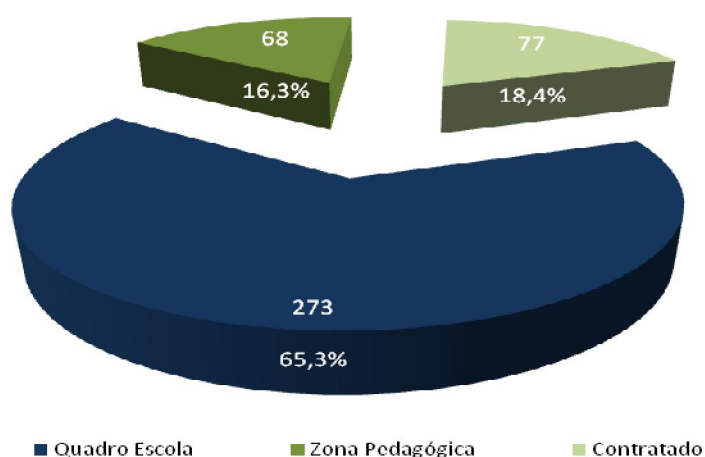
Composição da amostra por níveis etários dos respondentes

Idade	Frequência	%
[25 – 35 anos]	106	25,4%
[36 – 43 anos]	110	26,3%
[44 – 50 anos]	119	28,5%
[51 – 60 anos]	83	19,9%
Total	418	100,0%

1.3.3. Por Categoria Profissional

Como se pode comprovar pelo gráfico seguinte a maioria dos respondentes são professores do Quadro de Escola.

Gráfico III

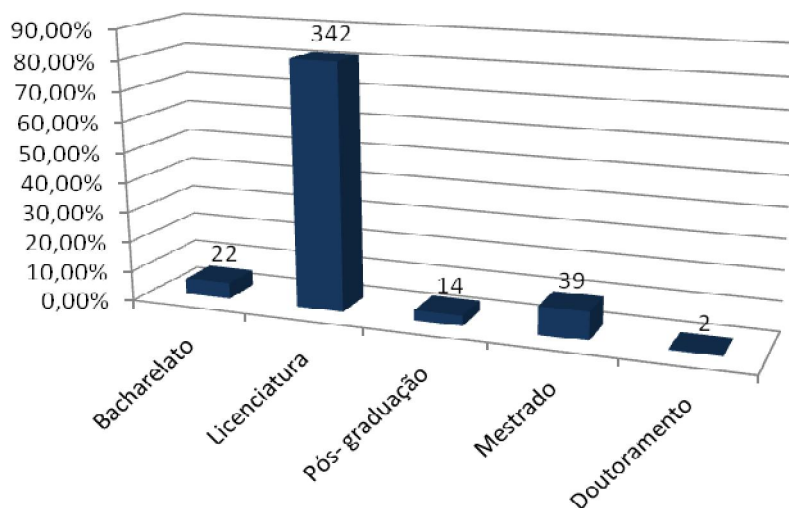


Moda – Quadro de escola

1.3.4. Por Habilitações Literárias

A caracterização da amostra ao nível das habilitações literárias dos respondentes está expressa no gráfico seguinte:

Gráfico IV



Moda – licenciado

Como era esperável a maioria dos respondentes é portador do grau de licenciado; registe-se, o que não era tão esperável, que a percentagem de professores com habilitações superiores à licenciatura é significativamente maior do que a dos detentores, apenas, do grau de bacharel.

1.3.5. Por tipo de Oferta Educativa em que trabalham os respondentes

Esta característica constituía uma peça importante do nosso estudo na medida em que seria a partir dela que poderíamos encontrar alguma resposta à nossa questão de partida que, recorde-se, admitia que cursos ligados às Novas ofertas educativas pudessem contribuir para uma mudança cultural nas escolas públicas.

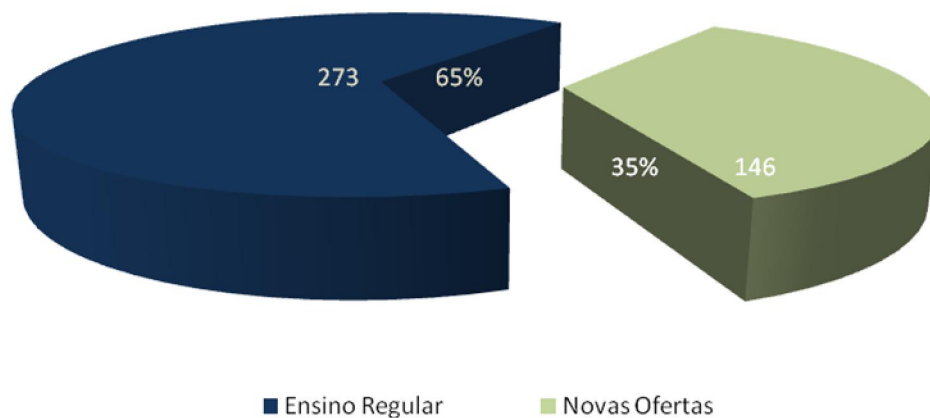
Os resultados, obtidos após uma primeira recodificação das múltiplas associações entre ofertas educativas em que trabalhavam os respondentes, foram os seguintes:

Quadro III – II

Oferta educativa		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
1ºciclo	39	9,31%
2ºciclo	69	16,47%
3ºciclo	62	14,80%
Secundário	103	24,58%
Profissional	31	7,40%
CEF	20	4,77%
EFA	63	15,04%
RVCC	21	5,01%
Recorrente	11	2,63%
Totais	419	100,00%

Para efeitos de aplicação do teste de χ^2 a tabelas de contingência, os resultados do quadro anterior, foram agregados em dois intervalos: Ensino Regular e Novas Ofertas educativas, designação sob a qual se associam as Novas Ofertas com também o ensino profissional e recorrente o que nos conduz à distribuição apresentada no gráfico seguinte.

Gráfico V



2. OS VALORES ORGANIZACIONAIS ASSUMIDOS PELA ESCOLA

Como referimos anteriormente, ao abordar – no quadro do estudo da cultura organizacional – a problemática dos valores, as organizações têm que solucionar vários problemas.

Um deles, fundamental, é o da relação entre o indivíduo e o grupo. Se a organização conferir maior importância aos interesses do grupo, os valores associados a esta perspectiva são sociocêntricos e constituem o pólo conservadorismo. No extremo oposto desta relação, os valores que correspondem à consideração dos trabalhadores como agentes dotados de autonomia e de capacidade de alcançar são valores de índole individualista (criatividade, curiosidade, prazer, vida estimulante) e constituem o pólo autonomia.

Outro dos problemas com que se deparam as organizações é o da estrutura. Sem estrutura não é possível às organizações sobreviver. A estrutura é o sistema de sustentação e comunicação de qualquer organização. A preferência pela hierarquia na construção da estrutura passará pela assunção de certos tipos de valores como a autoridade, a influência, a fiscalização e a supervisão. São eles que legitimam o funcionamento e relacionamento hierárquico nas estruturas. Por outro lado, as estruturas podem funcionar de forma menos pesada e baseadas na participação e responsabilização dos seus membros. É aqui que surgem os valores típicos do igualitarismo em que pontificam a igualdade, a equidade, a responsabilidade e a justiça social.

Finalmente, a organização precisa de desenvolver mecanismos de relacionamento com os seus meios e públicos. Se a organização optar pela assertividade ela terá de utilizar um referencial de valores próximo do pólo domínio que inclui o controlo dos recursos, dos meios e do conhecimento numa perspectiva de sucesso e de auto-afirmação. Por outro lado, se a opção for pela cooperação, pela integração construtiva e pela defesa do bem e património comuns com os outros membros da ecologia, estaremos no pólo da harmonia.

Tendo em conta o modelo das três dimensões bipolares de valores organizacionais (Autonomia versus Conservadorismo, Hierarquia versus Igualitarismo, Domínio versus Harmonia), baseado no modelo dos valores culturais de SCHWARTZ (1999) e operacionalizados por TAMAYO e seus colaboradores (2000), elaborámos, como já se referiu, duas perguntas para cada um deles.

Depois de apresentarmos as respostas obtidas, através das frequências das respostas, apresentaremos os resultados da agregação das perguntas correspondentes a cada valor a que foram associadas e, finalmente, procederemos a uma análise inferencial dos dados recolhidos por relação às características dos respondentes para o que utilizámos o teste de χ^2 .

2.1. AUTONOMIA

2.1.1. Autonomia: indicadores parcelares

Quadro III –III

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Existe abertura para expor sugestões e opiniões sobre os projectos de escola	9 2,17%	18 4,34%	87 20,96%	210 50,60%	91 21,93%	415 100,00%
Os professores vão diversificando estratégias no modo de dar as suas aulas	0 0%	19 4,58%	72 17,35%	252 60,72%	72 17,35%	415 100,00%

Quando analisamos os indicadores parcelares verificamos que mais de 70% dos inquiridos dão respostas que indiciam existir autonomia nas suas escolas. Destaque-se que tal opinião é ligeiramente mais favorável nas respostas à questão que se relaciona com a diversificação de estratégias pedagógicas do que relativamente às estratégias de intervenção ao nível colectivo.

2.1.2. Autonomia: indicador agregado

Para melhor entender a situação recorreremos à utilização do indicador agregado cuja distribuição é a que consta do quadro seguinte.

Quadro III – IV

Autonomia		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	0	0%
3	0	0%
4	3	0,73%
5	14	3,41%
Pouca concordância 6	44	10,71%
7	92	22,38%
8	143	34,79%
9	93	22,63%
Total concordância 10	22	5,35%
Totais	411	100,00%

Como era esperável, dada a distribuição dos indicadores parcelares, as respostas concentram-se nos valores mais elevados. Como se trata de duas questões, os valores possíveis variam entre 2 e 10, o ponto intermédio situar-se-á no ponto 6. Tendo obtido esta distribuição, os intervalos utilizados nas análises subsequentes foram os seguintes: Concordo pouco [4,6], Concordo alguma coisa [7,7] e Concordo muito [8,10].

2.1.3. Autonomia: variações com as características dos respondentes

Quadro III – V

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	13,28	6,29	3,15
Significância	0,05	0,04	0,21

Contrariamente ao que esperávamos não se registaram variações significativas de opinião segundo a Oferta Educativa em que os professores trabalham.

Registaram-se variações estatísticas significativas com a idade e o sexo, que passaremos a analisar, em seguida, com mais detalhe.

2.1.4. A Autonomia segundo a Idade

O quadro seguinte permite-nos analisar o sentido das variações da autonomia segundo a idade.

Quadro III – VI

Idade	25	36	44	51	
Autonomia	35	43	50	60	TOTAL
Concordo pouco	19 19%	10 09%	18 15%	14 18%	61 15%
Concordo	20 20%	18 17%	26 22%	25 31%	89 22%
Concordo muito	60 61%	81 74%	73 62%	41 51%	255 63%
TOTAL	99 100%	109 100%	117 100%	80 100%	405 100%

$$\chi^2 = 13,28 \quad \text{graus de liberdade} = 6 \quad \text{significância} = 0,05$$

O quadro anterior mostra-nos que são os professores do grupo etário dos 36-43 anos que mais assumem dispor de autonomia na realização do seu trabalho na escola. De facto, esse grupo tem uma distribuição que o afasta de todos os outros. Se o retirássemos da análise não se registariam variações significativas de opinião com esta variável (a probabilidade observada passaria para 0,40).

2.1.5. Autonomia segundo o Sexo

Quadro III – VII

Autonomia	Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Concordo pouco		27 17%	34 14%	61 15%
Concordo		45 28%	47 19%	92 22%
Concordo muito		90 56%	168 67%	258 63%
TOTAL		162 100%	249 100%	411 100%

$\chi^2 = 6,29$ graus de liberdade = 2 significância = 0,04

Como o quadro anterior permite verificar, tanto os homens como as mulheres assumem, maioritariamente, posições de muita concordância com a existência de autonomia sendo, contudo as professoras quem mais o assume.

2.2. CONSERVADORISMO

Tal como no caso anterior formulámos duas questões como indicadores de conservadorismo.

2.2.1. Conservadorismo: indicadores parcelares

Quadro III – VIII

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os costumes vigentes são preservados a todo o custo	7 1,72%	76 18,72%	142 34,98%	163 40,15%	18 4,43%	406 100,00%
Mantêm-se de um ano para outro os mesmos projectos	10 2,49%	77 19,20%	115 28,68%	180 44,89%	19 4,74%	401 100,00%

Quando analisamos as respostas obtidas constatamos que os professores concordam que existe conservadorismo nas suas escolas mas, não o assumem de forma maioritária, sendo essa posição mais forte no que se reporta à manutenção de projectos de um ano para o outro.

2.2.2. Conservadorismo: indicador agregado

Construído o indicador agregado das respostas obtivemos a seguinte distribuição:

Quadro III –IX

Conservadorismo		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	1	0,25%
3	4	1,02%
4	21	5,34%
5	49	12,47%
Pouca concordância 6	107	27,23%
7	111	28,24%
8	78	19,85%
9	19	4,83%
Total concordância 10	3	0,76%
Totais	393	100,00%

Verifica-se que existe uma concentração das respostas na zona de concordância intermédia. Seguindo o critério utilizado anteriormente construímos os seguintes intervalos: Discordo [2,5], Concordo pouco [6,7] e Concordo muito [8,10].

2.2.3. Conservadorismo: variações com as características dos respondentes

Quadro III – X

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	4,95	3,62	7,25
Significância	0,55	0,16	0,03

Analisando o quadro anterior verifica-se que se registra, apenas, variação significativa com o tipo de Oferta Educativa em que os respondentes trabalham, que passaremos a analisar em seguida.

2.2.4. Conservadorismo segundo a Oferta Educativa

Como o quadro seguinte permite verificar são os professores que trabalham nas Novas ofertas que mais discordam da existência de conservadorismo na escola. Isso pode compreender-se na medida em que nas Novas ofertas se recorre a soluções alternativas menos conservadoras do que nos restantes ciclos de ensino.

Quadro III – XI

Oferta educativa	Ensino regular	Novas ofertas	TOTAL
Conservadorismo			
Discordo	40 15%	35 27%	75 19%
Concordo pouco	153 59%	65 49%	218 55%
Concordo muito	68 26%	32 24%	100 25%
TOTAL	261 100%	132 100%	393 100%

$\chi^2 = 7,25$ graus de liberdade = 2 significância = 0,03

2.3. HIERARQUIA

No sentido de conhecermos a opinião dos professores sobre o valor “hierarquia” formulámos duas perguntas, uma que se referia à existência de obediência acrítica às decisões hierárquicas e outra sobre a competência exclusiva da direcção na distribuição de serviço.

2.3.1. Hierarquia: indicadores parcelares

A análise do quadro seguinte permite verificar que a maioria assume que a distribuição de serviço é da exclusiva competência da direcção mas não concorda maioritariamente que exista uma obediência acrítica às decisões dos superiores.

Quadro III – XII

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Há uma obediência acrítica às decisões dos superiores hierárquicos	22 5,33%	111 26,88%	131 31,72%	127 30,75%	22 5,33%	413 100,00%
A distribuição de serviço é da competência exclusiva da direcção	19 4,69%	53 13,09%	61 15,06%	179 44,20%	93 22,96%	405 100,00%

2.3.2. Hierarquia: indicador agregado

Construído o indicador agregado obtivemos a distribuição que consta do quadro seguinte.

Quadro III – XIII

Hierarquia		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	0	0%
3	10	2,48%
4	34	8,42%
5	40	9,90%
Pouca concordância 6	77	19,06%
7	110	27,23%
8	82	20,30%
9	46	11,39%
Total concordância 10	5	1,24%
Totais	404	100,00%

Decorrente da distribuição dos indicadores parcelares constatámos que existe, à semelhança do caso anterior, uma concentração das respostas na zona de concordância intermédia. Tendo obtido esta distribuição, os intervalos utilizados nas análises subsequentes são aqueles que utilizam os valores seguintes: Discordo [3,5], Concordo pouco [6,7] e Concordo muito [8,10].

2.3.3. Hierarquia: variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar as respostas variam, apenas, com a Idade dos respondentes.

Quadro III – XIV

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	13,18	1,22	4,61
Significância	0,04	0,54	0,10

2.3.4. Hierarquia segundo a idade

Quadro III – XV

Idade	25	36	44	51	
Hierarquia	35	43	50	60	TOTAL
Discordo	23 24%	19 18%	24 21%	18 22%	84 21%
Concordo pouco	33 34%	53 50%	50 43%	47 57%	183 46%
Concordo muito	40 42%	33 31%	43 37%	17 21%	133 33%
TOTAL	96 100%	105 100%	117 100%	82 100%	400 100%

$\chi^2 = 13,18$ graus de liberdade = 6 significância = 0,04

O quadro anterior permite verificar que são os “mais novos” que mais assumem existir hierarquia na escola, por serem, possivelmente, os que mais a sofrem.

2.4. IGUALITARISMO

Como indicadores de igualitarismo consideramos a questão da equidade na distribuição de serviço e das oportunidades que os professores têm para se pronunciar sobre as decisões tomadas.

2.4.1. Igualitarismo: indicadores parcelares

As respostas que obtivemos constam do quadro seguinte e permitem verificar que existe uma significativa concordância com a existência de igualitarismo no que toca às duas questões colocadas:

Quadro III – XVI

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
A distribuição de serviço lectivo é equilibrada entre professores	33 7,93%	50 12,02%	114 27,40%	199 47,84%	20 4,81%	416 100,00%
Criam-se oportunidades para todos se pronunciarem sobre as decisões a tomar	17 4,14%	56 13,63%	129 31,39%	180 43,80%	29 7,06%	411 100,00%

2.4.2. Igualitarismo: indicador agregado

Construído o indicador agregado verifica-se uma concentração das respostas na zona de maior concordância.

Quadro III – XVII

Igualitarismo		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	9	2,20%
3	15	3,66%
4	25	6,10%
5	41	10,00%
Pouca concordância 6	61	14,88%
7	114	27,80%
8	115	28,05%
9	23	5,61%
Total concordância 10	7	1,71%
Totais	410	100,00%

Tendo obtido esta distribuição, os intervalos utilizados nas análises subsequentes são aqueles que se situam nos valores seguintes: Discordo [2,5], Concordo pouco [6,7] e Concordo muito [8,10].

2.4.3. Igualitarismo: variações com as características dos respondentes

Não se registam variações significativas de opinião segundo o perfil dos respondentes como pode ver-se no quadro seguinte:

Quadro III – XVIII

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	10,53	0,45	1,15
Significância	0,10	0,80	0,56

2.5. DOMÍNIO

Tal como nos casos anteriores, apresentaremos os resultados das respostas através de indicadores parcelares, do indicador agregado e do estudo das variações de opinião segundo o perfil dos respondentes.

2.5.1. Domínio: indicadores parcelares

A observação do quadro seguinte permite-nos concluir que, uma percentagem significativa de professores, superior a um terço, afirma discordar de que exista domínio nas suas escolas. Por outro lado verifica-se, também que é maior a percentagem dos que discordam do que a dos que concordam existir domínio.

Quadro III – XIX

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
A direcção procura influenciar a Associação de Pais	39 9,90%	148 37,56%	99 25,13%	95 24,11%	13 3,30%	394 100,00%
A escola impõe as suas opiniões aos outros parceiros educativos	20 5,01%	131 32,83%	142 35,59%	98 24,56%	8 2,01%	399 100,00%

2.5.2. Domínio: indicador agregado

Criado o indicador agregado obtivemos a distribuição que consta do quadro seguinte.

Como era expectável, dada a distribuição dos indicadores parcelares, constatámos que existe uma concentração das respostas na zona de maior discordância.

Quadro III – XX

Domínio		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	15	3,90%
3	13	3,38%
4	81	21,04%
5	71	18,44%
Pouca concordância 6	96	24,94%
7	50	12,99%
8	44	11,43%
9	11	2,86%
Total concordância 10	4	1,04%
Totais	385	100,00%

2.5.3. Domínio: variações com as características dos respondentes

Não se registaram variações significativas de opinião segundo as variáveis que utilizámos para definir o perfil dos respondentes.

Quadro III – XXI

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	4
χ^2 observado	8,30	5,18	0,78
Significância	0,22	0,08	0,68

2.6.HARMONIA

Seguindo sempre o mesmo critério, formulámos duas perguntas que visavam estabelecer a existência ou não do valor harmonia.

2.6.1. Harmonia: indicadores parcelares

As duas perguntas formuladas referiam-se à existência de partilha de posições com outros parceiros da Comunidade em favor da escola e à possibilidade de a direcção da escola trabalhar com a Associação de Pais para encontrar consensos.

Quadro III – XXII

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Partilham-se posições com outros parceiros da Comunidade em favor da escola	7 1,77%	27 6,82%	96 24,24%	233 58,84%	33 8,33%	396 100,00%
A direcção trabalha com a Associação de Pais para encontrar consensos	14 3,66%	29 7,59%	117 30,63%	191 50,00%	31 8,12%	382 100,00%

Analisando os indicadores parcelares verificámos que existe uma significativa concordância com o valor harmonia no que toca às duas questões colocadas. Destaque-se que tal opinião é, ligeiramente, mais positiva nas respostas à questão que se relaciona com a partilha de posições com outros parceiros da Comunidade em favor da escola

2.6.2. Harmonia: indicador agregado

Como era esperável o indicador agregado apresenta uma forte concentração das respostas nos escalões superiores como pode ver-se no quadro seguinte.

Quadro III – XXIII

Harmonia		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	3	0,80%
3	3	0,80%
4	12	3,20%
5	21	5,60%
Pouca concordância 6	72	19,20%
7	84	22,40%
8	139	37,07%
9	29	7,73%
Total concordância 10	12	3,20%
Totais	375	100,00%

Tendo obtido esta distribuição e de acordo com a forte concordância verificada, considerámos, nesta questão, um conjunto de intervalos algo diferentes dos utilizados nas análises anteriores: Discordo ou concordo pouco [2,6]; Concordo alguma coisa [7,7]; Concordo muito [8,10].

2.6.3. Harmonia: variações com as características dos respondentes

Quadro III – XXIV

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	12,22	5,83	6,95
Significância	0,06	0,05	0,03

A partir do quadro anterior verificámos que se registam variações significativas com o Sexo e com a Oferta Educativa.

2.6.4. Harmonia segundo o Sexo

Como o quadro seguinte permite verificar são os homens que assumem menor discordância relativamente à existência de harmonia nas suas escolas.

Quadro III – XXV

Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Harmonia			
Discordo ou concordo pouco	10 07%	29 13%	39 10%
Concordo alguma coisa	72 47%	84 38%	156 42%
Concordo muito	70 46%	110 49%	180 48%
TOTAL	152 100%	223 100%	375 100%

$\chi^2 = 5,83$ graus de liberdade = 2 significância = 0,05

2.6.5. Harmonia segundo a Oferta Educativa

Quadro III – XXVI

Oferta educativa	Ensino regular	Novas ofertas	TOTAL
Harmonia			
Discordo ou concordo pouco	31 12%	8 06%	39 10%
Concordo alguma coisa	110 44%	46 37%	156 42%
Concordo muito	109 44%	71 57%	180 48%
TOTAL	250 100%	125 100%	375 100%

$\chi^2 = 6,95$ graus de liberdade = 2 significância = 0,03

Como o quadro anterior permite verificar são os professores que trabalham nas Novas ofertas que mais assumem a existência de harmonia nas escolas onde trabalham.

2.7. CONFRONTO DE RESULTADOS COM AS CONCLUSÕES DE SCHWARTZ

Na sua investigação sobre valores culturais SCHWARTZ concluiu que, existe alguma compatibilidade entre os valores mais próximos apesar das direcções opostas.

Por exemplo, para o autor, Hierarquia e Conservadorismo relacionam-se na medida em que, entre as pessoas e o grupo inseridos na colectividade, existem interdependência e obrigações mútuas entre si. (cf., 1999, p.29).

Conforme se pode verificar no quadro seguinte, os nossos resultados confirmam essa relação.

Quadro III – XXVII

Conservadorismo Hierarquia	Discordo	Concordo pouco	Concordo muito	TOTAL
Discordo	27 36%	41 19%	14 14%	82 21%
Concordo pouco	29 39%	109 51%	40 40%	178 46%
Concordo muito	18 24%	65 30%	45 45%	128 33%
TOTAL	74 100%	215 100%	99 100%	388 100%

$\chi^2=20,28$ graus de liberdade = 4 significância < 0,001

Na realidade, os professores que mais assumem o Conservadorismo também assumem mais a Hierarquia.

O autor refere ainda a relação entre Igualitarismo e Autonomia tendo em conta que são valores que realçam a importância da autonomia das pessoas ou do grupo no sentido de se apoiarem entre si (ibidem).

Os resultados do nosso estudo reforçam particularmente a relação entre o Igualitarismo e a Autonomia. Como se pode verificar no quadro que se segue, os professores que referem, maioritariamente, encontrar na escola Igualitarismo são, também, os que mais assumem, ter Autonomia.

Quadro III – XXVIII

Igualitarismo Autonomia	Discordo	Concordo pouco	Concordo muito	TOTAL
Concordo pouco	39 43%	20 12%	2 01%	61 15%
Concordo alguma coisa	28 31%	46 27%	18 12%	92 23%
Concordo muito	23 26%	106 62%	125 86%	254 62%
TOTAL	90 100%	172 100%	145 100%	407 100%

$\chi^2=111,07$ graus de liberdade = 4 significância < 0,0001

Por outro lado, Schwartz alerta para os conflitos latentes que podem existir entre o Domínio e a Autonomia. Se não existirem margens de liberdade ou de igualdade isso pode conduzir a conflitos e ao mal-estar entre os elementos da organização (cf., o. c., p.30).

Mais uma vez, os resultados que obtivemos seguem, de perto, as conclusões do autor, tal como pode verificar-se em sequência.

Os professores que mais assumem a Autonomia são os que dizem mais discordar da existência de Domínio nas suas escolas, como pode ver-se no quadro seguinte:

Quadro III – XXIX

Domínio	Autonomia	Concordo pouco	Concordo alguma coisa	Concordo muito	TOTAL
Discordo		15 26%	23 26%	139 59%	177 46%
Concordo pouco		27 47%	51 59%	68 29%	146 38%
Concordo muito		16 28%	13 15%	30 13%	59 15%
TOTAL		58 100%	87 100%	237 100%	382 100%

$\chi^2=43,34$ graus de liberdade = 4 significância < 0,0001

Também se regista que os professores que mais assumem o Igualitarismo são os que mais discordam de que exista domínio nas suas escolas.

Quadro III – XXX

Domínio	Igualitarismo	Discordo	Concordo pouco	Concordo muito	TOTAL
Discordo		23 28%	68 41%	88 66%	179 47%
Concordo pouco		37 45%	69 41%	40 30%	146 38%
Concordo muito		23 28%	30 18%	6 04%	59 15%
TOTAL		83 100%	167 100%	134 100%	384 100%

$\chi^2=41,12$ graus de liberdade = 4 significância < 0,0001

Finalmente, Schwartz considera que existe ainda espaço para encontrar compatibilidade entre Harmonia e Conservadorismo ou entre Harmonia e Igualitarismo. O autor baseia essa posição no facto de, no primeiro par de valores se colocar a questão da sobrevivência e no evitar mudanças, enquanto no segundo par as relações de cooperação são imperativas (cf., o. c., p.30).

Os resultados que obtivemos, e que constam dos quadros seguintes, não seguem totalmente o que está referido na literatura que utilizámos.

No caso imediatamente a seguir encontramos oposição e não compatibilidade entre Conservadorismo e Harmonia.

Quadro III – XXXI

Harmonia	Conservadorismo	Discordo	Concordo pouco	Concordo muito	TOTAL
Concordo pouco		10 15%	17 08%	12 13%	39 11%
Concordo alguma coisa		15 22%	86 42%	52 54%	153 42%
Concordo muito		43 63%	101 50%	32 33%	176 48%
TOTAL		68 100%	204 100%	96 100%	368 100%

$\chi^2=20,02$ graus de liberdade = 4 significância < 0,001

Já no que se relaciona com a compatibilidade entre Harmonia e Igualitarismo os nossos resultados apontam no mesmo sentido, como pode ver-se no quadro seguinte:

Quadro III – XXXII

Harmonia	Igualitarismo	Discordo	Concordo pouco	Concordo muito	TOTAL
	Concordo pouco	22 27%	11 07%	6 05%	39 10%
	Concordo alguma coisa	47 57%	87 53%	22 17%	156 42%
	Concordo muito	14 17%	66 40%	100 78%	180 48%
	TOTAL	83 100%	164 100%	128 100%	375 100%

$\chi^2=18,81$ graus de liberdade = 4 significância < 0,001

3. A EXPRESSÃO DAS CINCO DISCIPLINAS DE PETER SENGE NAS RELAÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ENTRE DOCENTES

Partindo das reflexões e propostas de SENGE (2006) e de SENGE et al (2005), onde são definidas as cinco disciplinas para organizar o processo de aprendizagem organizacional, procurámos relacionar o trabalho que os professores desenvolvem na escola tanto a nível colectivo (p. 10 do questionário anexo) como a nível pessoal (p. 8) com a dinâmica de aprendizagem associada ao conceito das organizações aprendentes.

Como referimos no capítulo anterior, é possível transformar a escola de espaço em que uns ensinam e outros aprendem num espaço em que todos aprendem uns com os outros.

Fomos à procura de traços que nos indicassem a prática das cinco disciplinas através de indicadores que definimos para cada caso.

Essas disciplinas, tal como SENGÉ as estabeleceu, são: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico que poderíamos explicitar brevemente do seguinte modo:

- o domínio pessoal/excelência pessoal é o alicerce espiritual de qualquer organização na medida em que exige pessoas disponíveis para trabalhar com valores pessoais de participação e solidariedade;

- os modelos mentais são os pressupostos que temos arraigados, são as imagens que nos influenciam;

- a visão compartilhada é a disciplina que nos permite descobrir “imagens de futuro compartilhadas que estimulem o compromisso genuíno e o envolvimento” (SENGÉ, 2006, p. 43);

- a aprendizagem em equipa “começa pelo diálogo, a capacidade de os membros deixarem de lado as ideias preconcebidas e participarem de um verdadeiro pensar em conjunto ” (ibid pp. 43-44) e

- o pensamento sistémico permite compreender os elementos em presença tendo em conta as suas inter-relações.

Seguindo o método utilizado no estudo da problemática dos valores começaremos por apresentar os resultados directamente obtidos, através das frequências das respostas que obtivemos; em seguida, apresentaremos os resultados obtidos através da construção

de indicadores agregados para cada uma das disciplinas referidas¹ para, finalmente, procedermos à análise inferencial dos resultados segundo as características dos respondentes.

Prosseguiremos apresentando os resultados da análise que realizamos às respostas relativas à expressão das cinco disciplinas ao nível das relações entre professores no interior da escola, deixando para o ponto seguinte a análise relativa à expressão destas disciplinas ao nível do trabalho pessoal que os professores realizam como profissionais.

3.1.DOMÍNIO PESSOAL

3.1.1. Domínio Pessoal: indicadores parcelares

Para estudar a utilização da disciplina do domínio pessoal pela escola formulámos duas perguntas em que solicitámos a opinião dos professores sobre o facto de a direcção reconhecer o trabalho dos professores e sobre o facto de eles serem incentivados a aplicar metodologias que contribuam para a melhoria dos resultados dos alunos.

Quadro III – XXXIII

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
A direcção reconhece o trabalho dos professores	12 2,91%	21 5,10%	99 24,03%	245 59,47%	35 8,50%	412 100,00%
Os professores são incentivados a aplicar metodologias que contribuam para melhorar os resultados dos alunos	4 0,96%	10 2,40%	79 18,99%	255 61,30%	68 16,35%	416 100,00%

¹ Sempre que existiam perguntas de sentido contrário no interior de cada categoria, elas foram invertidas no momento de criar o indicador agregado a que pertenciam.

A partir da análise dos indicadores parcelares podemos concluir que os professores consideram que a escola promove o domínio pessoal com particular ênfase no que respeita ao papel da direcção de incentivo à aplicação de metodologias que melhorem o trabalho com os alunos.

3.1.2. Domínio Pessoal: indicador agregado

No quadro seguinte pode verificar-se a existência de uma forte concentração na zona de maior concordância. Como se trata de duas questões, os valores possíveis variariam entre 2 e 10 e o ponto intermédio situar-se-ia no ponto 6. Tendo obtido esta distribuição, os intervalos utilizados nas análises subsequentes são aqueles que se situam nos valores seguintes: Discordo [2,6]; Concordo [7,8]; Concordo muito [9,10].

Quadro III – XXXIV

Domínio Pessoal - Escola		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	4	0,97%
3	1	0,24%
4	4	0,97%
5	17	4,14%
Pouca concordância 6	44	10,71%
7	88	21,41%
8	179	43,55%
9	62	15,09%
Total concordância 10	12	2,92%
Totais	411	100,00%

3.1.3. Domínio Pessoal: variações com as características dos respondentes

Quadro III – XXXV

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	13,79	5,83	10,08
Significância	0,03	0,01	0,01

Como o quadro anterior permite concluir registam-se variações significativas de opinião com a Idade, o Sexo e a Oferta Educativa em que os professores trabalham.

Analisaremos, de seguida, o sentido dessas variações.

3.1.4. Domínio Pessoal segundo a Idade

Como o quadro seguinte permite verificar são os professores dos grupos etários intermédios que mais assumem que a escola promove o domínio pessoal. Ao contrário do que esperávamos, os professores mais velhos são quem mais discorda da existência de práticas de domínio pessoal ao nível da escola.

Quadro III – XXXVI

Idade	25	36	44	51	
Domínio Pessoal - Escola	35	43	50	60	TOTAL
Discordo	14 14%	16 15%	17 15%	23 29%	70 17%
Concordo	68 69%	71 65%	73 62%	50 63%	262 65%
Concordo muito	17 17%	22 20%	27 23%	7 09%	73 18%
TOTAL	99 100%	109 100%	117 100%	80 100%	405 100%

$\chi^2 = 13,79$ graus de liberdade = 6 significância = 0,03

3.1.5. Domínio Pessoal segundo o Sexo

Quadro III – XXXVII

Domínio Pessoal - Escola	Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Discordo		20 12%	50 20%	70 17%
Concordo		116 72%	151 61%	267 65%
Concordo muito		26 16%	48 19%	74 18%
TOTAL		162 100%	249 100%	411 100%

$\chi^2 = 5,83$ graus de liberdade = 2 significância = 0,05

Como o quadro anterior evidencia, os homens têm uma opinião menos desfavorável do que as mulheres relativamente ao papel da escola no desenvolvimento do domínio pessoal.

3.1.6. Domínio Pessoal segundo a Oferta Educativa

Quadro III – XXXVIII

Domínio Pessoal - Escola	Oferta educativa	Ensino regular	Novas ofertas	TOTAL
Discordo		51 19%	19 13%	70 17%
Médio		159 60%	108 75%	267 65%
Elevado		57 21%	17 12%	74 18%
TOTAL		267 100%	144 100%	411 100%

$\chi^2 = 10,08$ graus de liberdade = 2 significância = 0,01

Curiosamente, os professores do ensino regular têm posições mais extremadas relativamente ao contributo da escola para o desenvolvimento pessoal dos professores; na realidade são eles quem mais discorda e, também, quem mais assume elevada concordância com as condições criadas pela escola para o desenvolvimento do domínio pessoal dos professores.

3.2.MODELOS MENTAIS

3.2.1. Modelos Mentais: indicadores parcelares

No sentido de estudar práticas favoráveis ao desenvolvimento da disciplina de Modelos Mentais pela escola formulámos duas perguntas em que solicitámos a opinião dos professores sobre o facto de se culparem colegas pelo insucesso dos alunos e sobre o facto de as ideias inovadoras serem compreendidas e valorizadas pela escola.

A partir do quadro seguinte pode verificar-se que a segunda questão apresenta forte concentração de respostas na zona de maior concordância; quanto à primeira proposta, e coerentemente com as respostas dadas à segunda, verifica-se uma discordância importante, superior a 28% das respostas.

Quadro III – XXXIX

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os professores culpam os colegas anteriores pelo insucesso escolar	22 5,35%	94 22,87%	121 29,44%	147 35,77%	27 6,57%	411 100,00%
As ideias inovadoras são compreendidas e valorizadas	8 1,93%	19 4,58%	142 34,22%	213 51,33%	33 7,95%	415 100,00%

3.2.2. Modelos Mentais: indicador agregado

Quadro III – XL

Modelos Mentais - Escola		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	2	0,49%
3	9	2,20%
4	20	4,88%
5	77	18,78%
Pouca concordância 6	106	25,85%
7	94	22,93%
8	75	18,29%
9	23	5,61%
Total concordância 10	4	0,98%
Totais	410	100,00%

Como podemos comprovar no quadro anterior, a distribuição dos indicadores parcelares mostra-nos uma concentração na zona de média concordância. Após a distribuição, os intervalos utilizados nas análises subsequentes são aqueles que se situam nos valores seguintes: Discordo [2,5], Concordo pouco [6,7], Concordo muito [8,10].

3.2.3. Modelos Mentais: variações com as características dos respondentes

A análise do quadro seguinte permite-nos concluir que existiram variações significativas das respostas, apenas, com o Sexo.

Quadro III – XLI

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	8,17	8,51	4,97
Significância	0,23	0,01	0,08

3.2.4. Modelos Mentais segundo o Sexo

São as mulheres quem mais assume que a escola se orienta pela melhoria dos modelos mentais como pode verificar-se no quadro seguinte.

Quadro III – XLII

Modelos Mentais - Escola	Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Discordo		40 25%	68 27%	108 26%
Concordo pouco		91 57%	109 44%	200 49%
Concordo muito		29 18%	73 29%	102 25%
TOTAL		160 100%	250 100%	410 100%

$\chi^2 = 8,51$ graus de liberdade = 2 significância = 0,01

3.3.VISÃO COMPARTILHADA

3.3.1. Visão Compartilhada: indicadores parcelares

Para estudar a aplicação da disciplina Visão Compartilhada pela escola formulámos duas perguntas em que solicitámos a opinião dos professores sobre o facto de as equipas serem encorajadas a partilhar perspectivas e, em sentido inverso, sobre o facto de os interesses de alguns departamentos se sobreporem ao todo.

Quadro III – XLIII

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
As equipas são encorajadas a partilhar as suas perspectivas	4 0,96%	35 8,43%	133 32,05%	228 54,94%	15 3,61%	415 100,00%
Os interesses de alguns departamentos sobrepõem-se ao todo	14 3,45%	85 20,94%	117 28,82%	147 36,21%	43 10,59%	406 100,00%

A partir do quadro podemos verificar que a primeira questão apresenta forte concentração de respostas na zona de maior concordância; quanto à segunda, e congruentemente com a primeira, verifica-se uma discordância, importante, superior a 24% das respostas.

3.3.2. Visão Compartilhada: indicador agregado

No quadro seguinte pode verificar-se uma concentração das respostas na zona de média concordância. Tendo obtido esta distribuição, os intervalos utilizados nas análises subsequentes são aqueles que se situam nos valores seguintes: Discordo [3,5]; Concordo pouco [6,7]; Concordo muito [8,10].

Quadro III – XLIV

Visão Compartilhada - Escola		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	0	0%
3	11	2,72%
4	28	6,91%
5	79	19,51%
Pouca concordância 6	124	30,62%
7	85	20,99%
8	64	15,80%
9	12	2,96%
Total concordância 10	2	0,49%
Totais	405	100,00%

3.3.3. Visão Compartilhada: variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar não se registam variações significativas de opinião segundo o perfil dos respondentes, o que evidencia grande homogeneidade.

Quadro III – XLV

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	9,51	2,73	2,09
Significância	0,15	0,26	0,35

3.4.APRENDIZAGEM EM EQUIPA

No sentido de estudar a concretização na escola da disciplina Aprendizagem em Equipa formulámos duas perguntas em que solicitámos a opinião dos professores sobre o facto da formação de equipas ter em conta a diversidade de opiniões e sobre o facto de os grupos de trabalho serem incentivados a pensar em conjunto.

3.4.1. Aprendizagem em Equipa: indicadores parcelares

O quadro seguinte permite verificar que a segunda questão apresenta forte concentração de respostas na zona de maior concordância. Quanto à primeira, verifica-se uma concordância bastante mais mitigada.

Quadro III – XLVI

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
A formação das equipas tem em conta a diversidade de opiniões	21 5,20%	49 12,13%	145 35,89%	172 42,57%	17 4,21%	404 100,00%
Os grupos de trabalho são incentivados a pensar em conjunto	8 1,96%	29 7,09%	137 33,50%	208 50,86%	27 6,60%	409 100,00%

3.4.2. Aprendizagem em Equipe: indicador agregado

No quadro seguinte pode constatar-se que existe forte concentração na zona de maior concordância. Tendo obtido esta distribuição, os intervalos utilizados nas análises subsequentes são aqueles que se situam nos valores seguintes: Discordo [2,5]; Concordo [6,7]; Concordo muito [8,10].

Quadro III – XLVII

Aprendizagem em Equipe - Escola		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	5	1,25%
3	7	1,75%
4	17	4,24%
5	30	7,48%
Pouca concordância 6	98	24,44%
7	96	23,94%
8	117	29,18%
9	25	6,23%
Total concordância 10	6	1,50%
Totais	401	100,00%

3.4.3. Aprendizagem em Equipe: variações com as características dos respondentes

Quadro III – XLVIII

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	16,18	1,57	6,71
Significância	0,01	0,46	0,03

Como decorre da leitura do quadro anterior, registaram-se variações significativas com a Idade e a Oferta Educativa em que os docentes trabalham.

3.4.4. Aprendizagem em Equipa segundo a Idade

São os professores dos grupos etários dos [36-43] e dos [44-50] que assumem maior concordância com a aplicação da disciplina Aprendizagem em Equipa conforme se pode verificar no quadro seguinte. Os mais velhos assumem menos frequentemente a concordância inequívoca.

Quadro III – XLIX

Idade	25	36	44	51	
Aprendizagem em Equipa - Escola	35	43	50	60	TOTAL
Discordo	14 15%	12 11%	19 17%	14 17%	59 15%
Concordo	46 48%	49 46%	47 42%	52 64%	194 49%
Concordo muito	35 37%	46 43%	47 42%	15 19%	143 36%
TOTAL	95 100%	107 100%	113 100%	81 100%	396 100%

$\chi^2=16,18$ graus de liberdade = 6 significância = 0,01

3.4.5. Aprendizagem em Equipa segundo a Oferta Educativa

Como esperávamos, são os professores das Novas Ofertas que mais assumem o exercício da disciplina de Aprendizagem em Equipa pelas suas escolas, como pode ver-se no quadro seguinte.

Quadro III –L

Oferta educativa em que trabalha Aprendizagem em Equipa - Escola	Ensino Regular	Novas Ofertas	TOTAL
Discordo	47 18%	12 09%	59 15%
Concordo	126 48%	68 49%	194 48%
Concordo muito	90 34%	58 42%	148 37%
TOTAL	263 100%	138 100%	401 100%

$\chi^2=6,71$ graus de liberdade = 2 significância = 0,03

3.5.PENSAMENTO SISTÉMICO

Para estudar a aplicação da disciplina Pensamento Sistémico pela escola formulámos duas perguntas em que solicitámos a opinião dos professores sobre o facto de as tomadas de posição se influenciarem reciprocamente e sobre o facto de quando é preciso tomar decisões se procurar reunir o máximo de pontos de vista.

3.5.1. Pensamento Sistémico: indicadores parcelares

Como podemos verificar no quadro seguinte, a primeira questão apresenta forte concentração de respostas na zona de maior concordância enquanto que na segunda, embora a maior das respostas se situe na área da concordância, registou-se uma discordância da ordem dos 12%.

Quadro III – LI

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Todas as tomadas de posição se influenciam reciprocamente	2 0,49%	14 3,43%	141 34,56%	222 54,41%	29 7,11%	408 100,00%
Quando é preciso tomar decisões procura-se reunir o máximo de pontos de vista sobre as situações	8 1,95%	41 10,00%	123 30,00%	204 49,76%	34 8,29%	410 100,00%

3.5.2. Pensamento Sistémico: indicador agregado

Como podemos verificar no quadro seguinte, a distribuição do indicador agregado mostra-nos uma forte concentração na zona de concordância.

Quadro III – LII

Pensamento Sistémico - Escola		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 2	2	0,50%
3	1	0,25%
4	2	0,50%
5	20	4,98%
Pouca concordância 6	60	14,93%
7	158	39,30%
8	130	32,34%
9	29	7,21%
Total concordância 10	0	0%
Totais	402	100,00%

Para proceder às análises subsequentes considerámos os seguintes intervalos: Discordo [2,6], Concordo [7,7], Concordo muito [8,10].

3.5.3. Pensamento Sistémico: variações com as características dos respondentes

As respostas variam, apenas, com a Idade dos respondentes, como o quadro seguinte indica.

Quadro III –LIII

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	19,11	0,54	0,32
Significância	0,00	0,76	0,85

Pensamento Sistémico segundo a Idade

São os professores do grupo etário dos [44-50] que mais assumem existir, na escola, a prática do Pensamento Sistémico, sendo o grupo dos mais velhos quem mais discorda da existência dessa prática.

Quadro III –LIV

Idade	25	36	44	51	
Pensamento Sistémico - Escola	35	43	50	60	TOTAL
Discordo	15 15%	25 23%	19 17%	26 33%	85 21%
Concordo	45 46%	39 36%	38 33%	33 42%	155 39%
Concordo muito	37 38%	43 40%	58 50%	19 24%	157 40%
TOTAL	97 100%	107 100%	115 100%	78 100%	397 100%

$\chi^2=19,11$ graus de liberdade = 6 significância = 0,00

Passaremos, de seguida, a apresentar os resultados obtidos a nível do modo como os professores vêem o seu próprio trabalho.

4. AS CINCO DISCIPLINAS DE PETER SENGE NA ANÁLISE QUE OS PROFESSORES FAZEM DO SEU TRABALHO PROFISSIONAL

Seguimos, nesta apresentação, o mesmo caminho já indicado no início do ponto anterior, apresentando as respostas que obtivemos e as análises que sobre elas realizámos a partir da frequência dos indicadores parcelares, indicadores agregados e variação das respostas segundo o perfil dos respondentes relativamente a cada uma das disciplinas de P. SENGE.

4.1. DOMÍNIO PESSOAL

Procuramos conhecer as opiniões dos professores sobre a prática da disciplina do domínio pessoal através de dois indicadores: o primeiro refere-se a uma procura de excelência através de tudo o que se faz e o segundo reporta-se ao gosto pela aprendizagem de novas coisas.

4.1.1. Domínio Pessoal: indicadores parcelares

As respostas que obtivemos relativamente a cada uma das perguntas formuladas está expressa no quadro seguinte que indica que os professores assumem uma significativa utilização da disciplina domínio pessoal no que toca aos dois aspectos considerados.

Quadro III –LV

	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
Preocupo-me em melhorar tudo o que faço	0 0,00%	0 0,00%	16 3,82%	151 36,04%	252 60,14%	419 100,00%
Gosto de aprender coisas novas	0 0,00%	2 0,49%	17 4,17%	101 24,75%	288 70,59%	408 100,00%

4.1.2. Domínio Pessoal: indicador agregado

Como podemos verificar no quadro seguinte regista-se, como era esperável a partir da distribuição de cada uma das respostas que contribuem para este indicador, uma forte concentração na zona de maior frequência. É ainda de realçar a ausência de respostas nas posições mais baixas [2-5].

Quadro III – LVI

Domínio Pessoal		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Raramente 2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
Algumas vezes 6	5	1,23%
7	13	3,19%
8	66	16,18%
9	127	31,13%
Quase sempre 10	197	48,28%
Totais	408	100,00%

Os intervalos utilizados nas análises subsequentes foram os seguintes: Algumas vezes [6,8]; Muitas vezes [9,9]; Quase sempre [10,10].

4.1.3. Domínio Pessoal: variações com as características dos respondentes

Registou-se variação significativa, apenas, com a Idade, como pode ver-se no quadro seguinte:

Quadro III – LVII

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	13,28	5,07	2,91
Significância	0,04	0,08	0,23

4.1.4. Domínio Pessoal segundo a Idade

Quadro III – LVIII

Idade	25	36	44	51	
Domínio Pessoal	35	43	50	60	TOTAL
Algumas vezes	24 24%	23 21%	23 21%	13 16%	83 21%
Muitas vezes	38 38%	22 20%	33 29%	30 37%	123 31%
Quase sempre	37 37%	64 59%	56 50%	39 48%	196 49%
TOTAL	99 100%	109 100%	112 100%	82 100%	402 100%

$\chi^2=13,28$ graus de liberdade = 6 significância = 0,04

Como pode verificar-se através da leitura do quadro anterior, os professores mais novos são os que menos assumem ter atitudes que reflectam, de algum modo, a disciplina domínio pessoal enquanto os do grupo etário seguinte [36 aos 43 anos] são os que mais afirmam a prática desta disciplina.

4.2. MODELOS MENTAIS

No sentido de analisar a frequência da utilização da disciplina modelos mentais na actividade docente formulámos duas perguntas em que solicitámos a opinião dos professores sobre a aceitação fácil da modificação de opiniões já formadas e sobre o facto de se acreditar que a melhor forma de resolver problemas é evitá-los.

4.2.1. Modelos Mentais: indicadores parcelares

Quadro III – LIX

	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
Aceito facilmente modificar uma opinião já formada	2 0,48%	18 4,31%	119 28,47%	195 46,65%	84 20,10%	418 100,00%
Acredito que evitar problemas é a melhor forma de os resolver	74 17,79%	40 9,62%	100 24,04%	109 26,20%	93 22,36%	416 100,00%

As repostas obtidas apontam no sentido da existência de uma significativa frequência da utilização da disciplina de modelos mentais no que toca ao aceitar facilmente modificar opiniões já formadas; quanto à segunda questão formulada é curioso verificar a percentagem, bastante elevada, de respondentes que assumem a fuga como solução para os problemas.

4.2.2. Modelos Mentais: indicador agregado

Quadro III – LX

Modelos Mentais		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Raramente 2	2	0,48%
3	5	1,20%
4	29	6,99%
5	67	16,14%
Algumas vezes 6	120	28,92%
7	80	19,28%
8	51	12,29%
9	44	10,60%
Quase sempre 10	17	4,10%
Totais	415	100,00%

Face à distribuição das respostas constituíram-se os intervalos seguintes: Poucas vezes [2,5]; Algumas vezes [6,7]; Muitas vezes [8,10].

4.2.3. Modelos Mentais: variações com as características dos respondentes

Registam-se variações estatisticamente significativas das respostas com a Idade e com a Oferta Educativa em que os docentes desenvolvem a sua actividade, como o quadro anterior permite verificar.

Quadro III – LXI

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	18,08	3,92	7,07
Significância	0,00	0,14	0,03

Analisaremos, de seguida, o sentido dessas variações.

4.2.4. Modelos Mentais segundo a Idade

Como o quadro seguinte permite verificar, a percentagem de respostas no sentido da elevada concordância com a utilização da disciplina dos modelos mentais vai aumentando à medida que se avança nos escalões etários. Curiosamente a indicação de pouca utilização aumenta, também, com a idade; note-se que cerca de um terço dos “mais velhos” assume utilizar poucas vezes a disciplina dos modelos mentais. Ou seja, tudo parece indicar que à medida que a idade avança as posições, no interior dos grupos etários, se polarizam.

Quadro III – LXII

Idade	25	36	44	51	TOTAL
Modelos Mentais	35	43	50	60	
Poucas vezes	18 18%	25 23%	33 28%	26 32%	102 25%
Algumas vezes	42 42%	35 32%	31 26%	12 15%	120 29%
Muitas vezes	40 40%	49 45%	54 46%	44 54%	187 46%
TOTAL	100 100%	109 100%	118 100%	82 100%	409 100%

$\chi^2=18,08$ graus de liberdade = 6 significância = 0,00

Apreciaremos, de seguida, o sentido das variações segundo o tipo de oferta formativa em que os professores trabalham.

4.2.5. Modelos Mentais segundo a Oferta Educativa

Como o quadro seguinte evidencia, são os docentes que exercem funções no Ensino regular que mais assumem a utilização frequente dos modelos mentais nas suas escolas. É curioso ainda registar que nos dois tipos de oferta um quarto dos respondentes assume baixa utilização desta disciplina.

Quadro III – LXIII

Modelos Mentais	Oferta educativa	Ensino Regular	Novas Ofertas	TOTAL
Poucas vezes		67 25%	36 25%	103 25%
Algumas vezes		68 25%	52 36%	120 29%
Muitas vezes		137 50%	55 38%	192 46%
TOTAL		272 100%	143 100%	415 100%

$\chi^2=7,07$ graus de liberdade = 2 significância = 0,03

4.3.VISÃO COMPARTILHADA

Para estudar a frequência da utilização da disciplina visão compartilhada na actividade docente formulámos duas perguntas em que solicitámos a opinião dos professores sobre o facto de o acreditar pouco nas vantagens das reuniões condicionar a intervenção nas mesmas e sobre o debate de ideias realizado em reuniões para se alcançarem acordos.

4.3.1. Visão Compartilhada: indicadores parcelares

Como o quadro seguinte permite verificar a primeira questão apresenta uma razoável concentração das respostas na menor frequência, com mais respostas no sentido da baixa do que da elevada frequência, enquanto na segunda as respostas se concentram na zona de maior frequência de utilização da disciplina da visão compartilhada.

Quadro III – LXIV

	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
Acredito pouco nas vantagens das reuniões de professores o que condiciona a minha intervenção	64 15,61%	84 20,49%	147 35,85%	71 17,32%	44 10,73%	410 100,00%
Nas equipas em que participo fomento o debate de ideias para que todos nos possamos pôr de acordo	4 0,96%	8 1,92%	90 21,58%	198 47,48%	117 28,06%	417 100,00%

4.3.2. Visão Compartilhada: indicador agregado

O quadro seguinte permite verificar que existe forte concentração de respostas na zona intermédia de frequência.

Para posteriores análises consideraram-se os seguintes intervalos: Poucas vezes [2,5]; Algumas vezes [6,6]; Muitas vezes [7,10].

Quadro III – LXV

Visão Compartilhada		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Raramente 2	1	0,24%
3	2	0,49%
4	11	2,69%
5	42	10,27%
Algumas vezes 6	122	29,83%
7	109	26,65%
8	65	15,89%
9	37	9,05%
Quase sempre 10	20	4,89%
Totais	409	100,00%

4.3.3. Visão Compartilhada: variações com as características dos respondentes

O quadro seguinte permite verificar a ocorrência de variações significativas das respostas, apenas, com o Sexo dos respondentes.

Quadro III – LXVI

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	8,82	6,36	2,17
Significância	0,18	0,04	0,34

4.3.4. Visão Compartilhada segundo o Sexo

Como se pode verificar no quadro seguinte, embora a maioria dos inquiridos de ambos os sexos declare utilizar muito frequentemente a visão compartilhada, são os homens que mais o assumem.

Quadro III – LXVII

Visão Compartilhada	Sexo		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Poucas vezes	19 12%	37 15%	56 14%
Algumas vezes	40 24%	82 33%	122 30%
Muitas vezes	105 64%	126 51%	231 56%
TOTAL	164 100%	245 100%	409 100%

$\chi^2=6,36$ graus de liberdade = 2 significância = 0,04

4.4. APRENDIZAGEM EM EQUIPA

Para estudar a frequência da utilização, na actividade docente, da disciplina da aprendizagem em equipa formulámos duas perguntas em que pedíamos que os professores definissem o seu nível de concordância / discordância com duas afirmações que produzimos; a primeira, reportava-se à possibilidade de o trabalho em equipa só fazer perder tempo e a segunda à hipótese, de sentido oposto: trabalhar em grupo permitir melhorar o trabalho individual.

4.4.1. Aprendizagem em Equipe: indicadores parcelares

A primeira questão, formulada em sentido contrário ao da existência de aprendizagem em equipe, apresenta forte concentração das respostas na menor frequência, enquanto na segunda, em coerência, aliás, com a distribuição obtida para a primeira questão, as respostas se concentram na zona de maior frequência de utilização da disciplina da visão compartilhada.

Quadro III – LXVIII

	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
O trabalho em equipe só nos faz perder tempo	172 41,25%	96 23,02%	107 25,66%	22 5,28%	20 4,80%	417 100,00%
Trabalhar em grupo permite-me melhorar o meu trabalho individual	0 0,00%	8 1,91%	67 16,03%	187 44,74%	156 37,32%	418 100,00%

4.4.2. Aprendizagem em Equipe: indicador agregado

Quadro III – LXIX

Aprendizagem em Equipe		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Raramente 2	0	0%
3	0	0%
4	9	2,16%
5	23	5,53%
Algumas vezes 6	42	10,10%
7	78	18,75%
8	78	18,75%
9	71	17,07%
Quase sempre 10	115	27,64%
Totais	416	100,00%

Como decorre da distribuição das frequências relativas aos indicadores parcelares, regista-se uma forte concentração na zona de frequência elevada. Destaque-se que não houve valores nas posições 2 e 3. Tendo obtido esta distribuição, os intervalos utilizados nas análises subsequentes foram os seguintes: Poucas vezes [4,6]; Algumas vezes [7,7]; Muitas vezes [8,10].

4.4.3. Aprendizagem em Equipa: variações com as características dos respondentes

A leitura do quadro seguinte permite verificar a existência de variações estatisticamente significativas das respostas com a Idade e o Sexo.

Quadro III – LXX

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	16,60	26,74	2,69
Significância	0,01	<0,0001	0,26

Parecia-nos expectável que existissem variações significativas com a oferta educativa na medida em que a aprendizagem em equipa é uma das disciplinas que se relaciona de forma estreita com as metodologias propostas para as Novas Ofertas educativas. Porém, tal não ocorreu.

4.4.4. Aprendizagem em Equipe segundo a Idade

Como o quadro seguinte permite verificar são os “mais velhos” que mais assumem uma utilização frequente da disciplina da aprendizagem em equipe. Curiosamente, são também eles que, juntamente com “mais novos”, mais assumem que esta disciplina é poucas vezes utilizada.

Quadro III – LXXI

Idade	25	36	44	51	
Aprendizagem em Equipe	35	43	50	60	TOTAL
Poucas vezes	24	12	16	18	70
	24%	11%	14%	22%	17%
Algumas vezes	23	16	19	20	78
	23%	15%	16%	24%	19%
Muitas vezes	53	82	83	45	263
	34%	26%	25%	48%	64%
TOTAL	100	110	118	83	411
	100%	100%	100%	100%	100%

$\chi^2=16,60$ graus de liberdade = 6 significância = 0,01

4.4.5. Aprendizagem em Equipe segundo o Sexo

Os homens assumem mais do que as mulheres a utilização muito frequente da aprendizagem em equipe, como pode verificar-se no quadro seguinte:

Quadro III – LXXII

Aprendizagem em Equipa	Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Poucas vezes		32 19%	48 19%	80 19%
Algumas vezes		65 39%	134 53%	199 48%
Muitas vezes		68 41%	69 27%	137 33%
TOTAL		165 100%	251 100%	416 100%

$\chi^2=9,77$ graus de liberdade = 2 significância = 0,00

4.5.PENSAMENTO SISTÊMICO

No sentido de estudar a frequência da utilização da disciplina de pensamento sistémico na actividade docente formulámos duas perguntas em que solicitámos a opinião dos professores sobre o facto de se esforçarem para ajudar os alunos a encontrar relações entre factos e sobre a preocupação em procurar que os alunos compreendam a importância das diferentes disciplinas na sua formação.

4.5.1. Pensamento Sistémico: indicadores parcelares

Como se pode verificar no quadro seguinte as respostas a ambas as questões apresentam forte concentração na zona de maior frequência.

Quadro III – LXXIII

	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
Esforço-me para ajudar os meus alunos a encontrar relações entre acontecimentos	0 0,00%	2 0,48%	14 3,34%	191 45,58%	212 50,60%	419 100,00%
Procuro que os alunos compreendam a importância das diferentes disciplinas para a sua formação	0 0,00%	1 0,24%	27 6,46%	156 37,32%	234 55,98%	418 100,00%

4.5.2. Pensamento Sistémico: indicador agregado

Como podemos comprovar no quadro que se segue, a distribuição do indicador agregado mostra-nos uma forte concentração de respostas na zona de maior frequência. É ainda de realçar a ausência de respostas nas posições 2, 3, 4, e 5.

Quadro III – LXXIV

Pensamento Sistémico		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Raramente 2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
Algumas vezes 6	6	1,44%
7	26	6,22%
8	110	26,32%
9	115	27,51%
Quase sempre 10	161	38,52%
Totais	418	100,00%

Os intervalos utilizados nas análises subsequentes foram os seguintes: Algumas vezes [6,7]; Muitas vezes [8,10].

4.5.3. Pensamento Sistémico: variações com as características dos respondentes

O quadro seguinte permite verificar que, ao contrário do que esperávamos, apenas se regista variação significativa de respostas com o Sexo dos respondentes.

Quadro III – LXXV

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	1,93	18,31	0,18
Significância	0,59	<0,001	0,67

De novo, esperávamos que se registasse variação significativa com o tipo de oferta formativa já que os docentes que trabalham nas novas ofertas, sobretudo ao nível dos Cursos EFA e Novas Oportunidades, são chamados a um tipo de pensamento sistémico pelas inter-relações que se devem estabelecer entre os diversos saberes.

4.5.4. Pensamento Sistémico segundo o Sexo

As mulheres são quem mais assume recorrer ao pensamento sistémico, pode verificar-se através da leitura do quadro seguinte:

Quadro III – LXXVI

Pensamento Sistémico	Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Poucas vezes		24 15%	8 03%	32 08%
Muitas vezes		141 85%	245 97%	386 92%
TOTAL		165 100%	253 100%	418 100%

$\chi^2=18,31$ graus de liberdade = 2 significância < 0,001

Após ter analisado as respostas dos professores da nossa amostra quer relativamente à expressão das cinco disciplinas de SENGE na escola e no trabalho docente, prosseguiremos, agora, o nosso estudo abordando as percepções dos professores sobre as culturas docentes.

5. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS CULTURAS DOCENTES

Seguimos de perto a tipologia de HARGREAVES (1998) e de THURLER (2001) ², que consideram quatro tipos de cultura docente: individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização.

Procurámos, através de diferentes situações de relacionamento que acontecem no quotidiano das escolas, analisar os tipos de cultura docente aí existentes. As questões reportam-se ao modo como os professores se relacionam e funcionam nas reuniões e nas equipas de trabalho.

² Com excepção do tipo “grande família” de THURLER.

Recorde-se que o individualismo corresponde a uma organização do trabalho rígida, com fragmentação de horários e programas, em que existe pouco ou nenhum feedback do que é feito e a colaboração entre pares é excepcional. Já a colaboração ou cooperação profissional configura atitudes de desenvolvimento profissional e organizacional em colaboração. Por seu lado a colegialidade artificial deriva de determinações superiores, centra-se muito nos resultados e pode conduzir a sobrecargas de trabalho excessivas e desnecessárias. Finalmente, a balcanização representa o apego prioritário de cada um ao grupo de maior proximidade e a rara colaboração com os professores de outros grupos ou graus de ensino.

De acordo com a tipologia muito sinteticamente evocada nos parágrafos anteriores, formulámos doze questões com o intuito de conhecer as percepções dos professores sobre o modo como os professores se relacionam, utilizando indicadores dos tipos de cultura referidos.

A partir das respostas que obtivemos construímos indicadores agregados segundo as categorias definidas e procedemos à análise inferencial dos dados recolhidos segundo as características dos respondentes.

São os resultados que obtivemos que apresentaremos de seguida.

5.1. INDIVIDUALISMO

A cultura de individualismo foi testada a partir de três perguntas que inquiriam o nível de concordância / discordância com um conjunto de asserções relativas ao trabalho em grupo constituir uma perda de tempo, poder ser prejudicado pela preparação das actividades e sobre o horários das reuniões dificultar o trabalho em equipa.

5.1.1. Individualismo: indicadores parcelares

A primeira questão apresenta forte concentração das respostas na zona da discordância, enquanto na segunda e na terceira, em coerência com a distribuição de respostas à primeira pergunta, as respostas se concentram na zona de concordância

Quadro III – LXXVII

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Trabalhar em grupo é uma pura perda de tempo	112 27,18%	169 41,02%	94 22,82%	25 6,07%	12 2,91%	412 100,00%
A preparação das actividades retira tempo ao trabalho em equipa	9 2,18%	100 24,27%	126 30,58%	160 38,83%	17 4,13%	412 100,00%
Os horários das reuniões dificultam o trabalho em equipa	9 2,21%	57 13,97%	103 25,25%	190 46,57%	49 12,01%	408 100,00%

5.1.2. Individualismo: indicador agregado

Quadro III – LXXVIII

Individualismo		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	3	0,74%
7	4	0,99%
8	37	9,11%
Pouca concordância 9	53	13,05%
10	98	24,14%
11	113	27,83%
12	60	14,78%
13	22	5,42%
14	15	3,69%
Total concordância 15	1	0,25%
Totais	406	100,00%

Como se trata de três questões, os valores possíveis variam entre 3 e 15, logo o ponto intermédio situar-se-á no ponto 9. Tendo obtido esta distribuição, os intervalos utilizados nas análises subsequentes foram os seguintes: Discordo [6,8]; Concordo pouco [9,10]; Concordo muito [11,15].

5.1.3. Individualismo: variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar não se registaram variações significativas de opinião segundo as variáveis que utilizámos para definir o perfil dos respondentes, o que é indicador de uma grande homogeneidade na distribuição de opiniões.

Quadro III – LXXIX

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	5,94	1,31	0,41
Significância	0,43	0,52	0,81

5.2.COLABORAÇÃO

5.2.1. Colaboração: indicadores parcelares

Para estudar a cultura de colaboração formulámos três perguntas em que procurámos apreciar o nível de concordância / discordância dos professores face às seguintes propostas: ‘Os professores apoiam-se na resolução de problemas inesperados’, ‘Nas reuniões, o grupo concebe actividades que todos utilizam’ e ‘Os professores partilham as dificuldades e ajudam-se uns aos outros’. As respostas concentram-se na

zona de concordância para cada uma das três afirmações, como pode ver-se no quadro seguinte.

Quadro III – LXXX

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Os professores apoiam-se na resolução de problemas inesperados	1 0,24%	11 2,67%	154 37,38%	221 53,64%	25 6,07%	412 100,00%
Nas reuniões, o grupo concebe actividades que todos utilizam	5 1,21%	35 8,47%	168 40,68%	194 46,97%	11 2,66%	413 100,00%
Os professores partilham as dificuldades e ajudam-se uns aos outros	6 1,45%	45 10,84%	137 33,01%	209 50,36%	18 4,34%	415 100,00%

5.2.2. Colaboração: indicador agregado

Quadro III – LXXXI

Colaboração		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	4	0,98%
7	13	3,18%
8	35	8,56%
Pouca concordância 9	69	16,87%
10	61	14,91%
11	96	23,47%
12	103	25,18%
13	20	4,89%
14	8	1,96%
Total concordância 15	0	0%
Totais	409	100,00%

Como era esperável dá-se uma concentração das respostas na zona de maior concordância.

Para as análises subsequentes utilizámos os seguintes intervalos: Discordo [6,8]; Concordo [9,11]; Concordo muito [12,14].

5.2.3. Colaboração: variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar não se registam variações significativas de opinião segundo o perfil dos respondentes.

Quadro III – LXXXII

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	9,48	2,98	2,11
Significância	0,15	0,23	0,35

5.3. COLEGIALIDADE ARTIFICIAL

No sentido de analisar a cultura docente colegialidade artificial formulámos três perguntas em que solicitámos aos professores que manifestassem a sua opinião sobre três propostas que se reportavam à consideração de as reuniões serem só o encontro obrigatório de professores, os professores só aplicarem decisões do grupo se as considerarem obrigatórias e de nas reuniões se tomarem decisões que depois poucos seguem.

5.3.1. Colegialidade artificial: indicadores parcelares

Como se pode ver no quadro seguinte, a primeira questão apresenta forte concentração das respostas na discordância, enquanto na segunda as respostas se concentram na zona de maior concordância e na terceira na zona intermédia de concordância.

Quadro III – LXXXIII

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
As reuniões são apenas o encontro obrigatório dos professores	41 9,88%	130 31,33%	129 31,08%	99 23,86%	16 3,86%	415 100,00%
Muitos professores só aplicam decisões tomadas pelo grupo ou departamento se as considerarem obrigatórias	5 1,20%	46 11,08%	92 22,17%	218 52,53%	54 13,01%	415 100,00%
Nas reuniões tomam-se decisões que, depois, poucos seguem	7 1,70%	104 25,24%	126 30,58%	159 38,59%	16 3,88%	412 100,00%

5.3.2. Colegialidade artificial: indicador agregado

As respostas concentram-se, como pode ver-se no quadro seguinte, na zona de maior concordância.

Os intervalos utilizados nas análises subsequentes foram os seguintes: Discordo [3,8]; Concordo [9,11]; Concordo muito [12,15].

Quadro III – LXXIV

Colegialidade artificial		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 3	2	0,49%
4	2	0,49%
5	4	0,97%
6	36	8,76%
7	31	7,54%
8	53	12,90%
Pouca concordância 9	58	14,11%
10	65	15,82%
11	71	17,27%
12	55	13,38%
13	19	4,62%
14	13	3,16%
Total concordância 15	2	0,49%
Totais	411	100,00%

5.3.3. Colegialidade artificial: variações com as características dos respondentes

O quadro seguinte permite verificar a ocorrência de variações significativas das respostas, apenas, com a Idade dos respondentes

Quadro III – LXXXV

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	2
χ^2 observado	17,15	0,26	1,92
Significância	0,01	0,88	0,38

5.3.4. Colegialidade artificial segundo a Idade

São os professores “mais velhos” quem mais assume a existência da colegialidade artificial. A leitura do quadro seguinte permite uma compreensão mais detalhada do sentido global das variações ocorridas.

Quadro III – LXXXVI

Idade	25	36	44	51	
Colegialidade artificial	35	43	50	60	TOTAL
Discordo	35 35%	33 30%	42 36%	17 21%	127 31%
Concordo	39 39%	63 58%	49 42%	38 48%	189 47%
Concordo muito	25 25%	13 12%	26 22%	25 31%	89 22%
TOTAL	99 100%	109 100%	117 100%	80 100%	405 100%

$\chi^2=17,15$ graus de liberdade = 6 significância = 0,01

5.4.BALCANIZAÇÃO

Para estudar a cultura docente balcanização formulámos três perguntas em que se procurava conhecer como os professores se situavam relativamente à possibilidade de, na escola, haver grupos dos quais é difícil fazer parte, de alguns grupos se considerarem mais importantes do que outros e, ainda, de existirem equipas de trabalho que nunca partilham as actividades. A agregação das respostas permitia-nos compreender o nível de balcanização das escolas apreendido pelos respondentes.

5.4.1. Balcanização: indicadores parcelares

As respostas às três questões concentram-se na zona de maior concordância.

Quadro III – LXXXVII

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Há grupos de professores dos quais é difícil fazer parte	5 1,21%	41 9,93%	105 25,42%	197 47,70%	65 15,74%	413 100,00%
Alguns grupos consideram-se mais importantes do que os outros	10 2,43%	68 16,50%	89 21,60%	181 43,93%	64 15,53%	412 100,00%
Há equipas de trabalho que nunca partilham as suas actividades	9 2,18%	68 16,46%	134 32,45%	163 39,47%	39 9,44%	413 100,00%

5.4.2. Balcanização: indicador agregado

Como era esperável a partir da distribuição das respostas aos indicadores parcelares, regista-se concentração na zona de maior concordância.

Quadro III – LXXXVIII

Balcanização		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Total discordância 3	1	0,25%
4	3	0,74%
5	6	1,47%
6	9	2,21%
7	22	5,39%
8	32	7,84%
Pouca concordância 9	65	15,93%
10	44	10,78%
11	60	14,71%
12	84	20,59%
13	47	11,52%
14	20	4,90%
Total concordância 15	15	3,68%
Totais	408	100,00%

Os intervalos utilizados nas análises subsequentes foram os seguintes: Discordo [3,8]; Concordo [9,11]; Concordo muito [12,15].

5.4.3. Balcanização: variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar não se registam variações significativas de opinião segundo o perfil dos respondentes.

Quadro III – LXXXIX

	Idade	Sexo	Oferta Educativa
Graus de liberdade	6	2	4
χ^2 observado	6,45	4,14	0,16
Significância	0,37	0,13	0,92

5.5. COMPARAÇÃO COM OS RESULTADOS DE P.BORGES

Na sua dissertação de doutoramento, Paula BORGES apresenta os resultados de um estudo que realizou junto de professores dos ensinos básico (segundo e terceiro ciclo) e secundário (cf. 2007, p. 417) sobre o modo como viam as culturas docentes na sua prática quotidiana e no modo de actuar dos seus pares.

Os resultados a que chegou permitem concluir que, ao nível pessoal, o individualismo, que maioritariamente reconhecem existir, “é atribuído pelos professores a constrangimentos que lhes são exteriores” (ibid, p 519); que as práticas de colaboração assumem grande relevo (ibid, pp. 520-521), que existe pouca colegialidade artificial (ibid, p. 522) e balcanização (ibid, p.523).

Ao nível do funcionamento organizacional, analisado através do funcionamento dos grupos/departamentos disciplinares, a autora verifica que os seus respondentes apontam para algum individualismo (ibid, p 523), uma forte colaboração (ibid, p 524-525) uma colegialidade variável com as situações propostas (ibid, p 525-526) e de “alguma balcanização” (ibid, p 527) .

Nos resultados a que chegámos os professores assumem, maioritariamente a existência dos quatro tipos de cultura com que os confrontámos, com particular ênfase para o individualismo e mais baixa admissão de Colegialidade Artificial que mesmo assim é assumida por 55% dos inquiridos.

Estes resultados sobre as culturas profissionais não apontam totalmente na mesma direcção que aqueles que foram obtidos por Paula Borges (2007). A autora realizou o seu trabalho recorrendo a indicadores construídos a partir dos mesmos conceitos mas utilizando formulações e níveis de agregação diferentes dos nossos. Para além disso, a composição da amostra é diferente da nossa e o estudo ocorreu num tempo diverso do actual. Na realidade, mesmo que o número de anos que separa os dois estudos seja relativamente curto (o inquérito de P. Borges realizou-se em 2006), a situação que se vivia nas escolas era muito diferente da actual que está muito marcada pela luta desencadeada pelos professores contra as políticas do Ministério da Educação.

Quando se apreciam os resultados obtidos por Paula Borges ao nível da cultura profissional assumida pelos professores (ibid, pp. 564-567) pode verificar-se que a autora analisa as culturas organizacionais sob três dimensões (planificação de aulas, resolução de problemas e reflexão sobre o insucesso), que no nosso estudo não explorámos, cujos resultados lhe permitem concluir que os professores, por um lado, assumem o

Individualismo nos aspectos profissionais e no sucesso das aprendizagens, e por outro, assumem a Colaboração no que se relaciona com a resolução de problemas.

Numa outra perspectiva, comparável à nossa, a autora analisa as culturas profissionais docentes através de situações relacionadas com o “modo como os professores trabalham nas suas escolas e com o modo de funcionamento dos grupos/departamentos curriculares” (cf., o. c., p. 518).

Borges verificará que o Individualismo é assumido especialmente no que diz respeito à importância conferida por cada professor ao trabalho individual e ao facto de as decisões do grupo serem meramente indicativas para cada um dos professores fazer o que pensa ser melhor. No nosso estudo, a existência de Individualismo aparece-nos através da verificação de os professores considerarem que os horários das reuniões e a preparação das actividades dificultam e retiram tempo ao trabalho em equipa.

Quanto à Colaboração, Paula Borges verifica a existência dessa cultura com expressiva maioria das respostas principalmente no que toca à procura de soluções para os problemas. No nosso caso, confirmam-se aqueles resultados a que se acrescenta, ainda, o facto de os professores assumirem, maioritariamente, existir partilha de dificuldades e ajuda mútua entre eles.

Em seguida, a autora releva dos resultados a existência de alguma Colegialidade Artificial relacionada com a expressiva maioria encontrada na planificação e gestão de programas pelo grupo. Quanto ao nosso estudo, verificámos que os professores assumiram, a existência de Colegialidade Artificial, nomeadamente no que se relaciona com o facto de se considerarem as reuniões apenas como encontro obrigatório dos professores e onde se tomam decisões que, depois, poucos seguem. Deve admitir-se que este último indicador de colegialidade artificial se expressa em termos semelhantes a um

aspecto que Borges escolheu como indicador de individualismo. As repostas, num e no outro estudo, vão no mesmo sentido.

Finalmente, no que toca à Balcanização, Paula Borges não considerou existirem resultados suficientemente significativos para se registar a existência dessa cultura. Pelo contrário, os nossos resultados apontam de forma expressiva para a existência da Balcanização sustentados no facto de haver grupos que se consideram mais importantes que os outros e aos quais não é fácil pertencer.

6. CULTURAS DOCENTES E VALORES ORGANIZACIONAIS

Procurámos, ainda, ver que tipo de relações se poderiam encontrar entre as percepções dos professores relativos às culturas profissionais, vistas através dos tipos de relações que se estabelecem entre pares, e os valores organizacionais que existem nas suas escolas, através dos indicadores que construímos para os aferir.

Não será demais recordar, de novo, que nos referimos a tipos de cultura profissional docente e a valores organizacionais através dos respectivos indicadores que construímos. Assim as conclusões a que chegaremos valerão, apenas, por referência a esses indicadores não devendo ser assumidos em termos absolutos.

6.1. O Individualismo e os valores organizacionais

Não se registaram variações estatisticamente significativas de opinião sobre os valores quando consideramos as posições de individualismo.

6.2. A colaboração e os valores organizacionais

Como os quadros seguintes permitem verificar, regista-se uma relação directa entre as opiniões relativas à cultura de colaboração e o reconhecimento da existência nas escolas dos valores de autonomia, igualitarismo e harmonia.

Quadro III- LXXXIII

Colaboração	Autonomia	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa		96 65%	83 33%	179 45%
Elevada		52 35%	171 67%	223 55%
TOTAL		148 100%	254 100%	402 100%

$\chi^2=39,22$ graus de liberdade = 1 significância < 0,0001

Quadro III- LXXXIV

Colaboração	Igualitarismo	Baixo	Elevado	TOTAL
Baixa		138 53%	39 28%	177 44%
Elevada		123 47%	101 72%	224 56%
TOTAL		261 100%	140 100%	401 100%

$\chi^2=23,13$ graus de liberdade = 1 significância < 0,0001

Quadro III- LXXXV

Colaboração	Harmonia	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa		101 53%	62 35%	163 44%
Elevada		89 47%	116 65%	205 56%
TOTAL		190 100%	178 100%	368 100%

$\chi^2=12,51$ graus de liberdade = 6 significância < 0,0001

Contrariamente, e como era esperável, verifica-se que os que mais consideram existir uma cultura de colaboração são os que menos encontram, nas escolas, valores de conservadorismo e hierarquia, como pode ver-se nos dois quadros seguintes.

Quadro III- LXXXVI

Conservadorismo Colaboração	Baixo	Elevado	TOTAL
Baixa	117 41%	54 54%	171 44%
Elevada	171 59%	46 46%	217 56%
TOTAL	288 100%	100 100%	388 100%

$\chi^2=5,39$ graus de liberdade = 1 significância = 0,02

Quadro III- LXXXVII

Hierarquia Colaboração	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa	104 39%	72 55%	176 44%
Elevada	162 61%	58 45%	220 56%
TOTAL	266 100%	130 100%	396 100%

$\chi^2=9,38$ graus de liberdade = 1 significância < 0,01

6.3. A colegialidade artificial e os valores organizacionais

Os professores que mais assumem que as relações entre pares se caracterizam por um tipo de cultura identificada como colegialidade artificial são os que mais consideram que os valores da autonomia e da harmonia são pouco assumidos pela escola, como pode ver-se nos dois quadros seguintes.

Quadro III- LXXXVIII

Autonomia Colegialidade artificial.	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa	67 45%	177 69%	244 60%
Elevada	82 55%	78 31%	160 40%
TOTAL	149 100%	255 100%	404 100%

$\chi^2=23,50$ graus de liberdade = 1 significância < 0,01

Quadro III- LXXXIX

Harmonia Colegialidade artificial	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa	93 48%	131 73%	224 60%
Elevada	99 52%	48 27%	147 40%
TOTAL	192 100%	179 100%	371 100%

$\chi^2=23,71$ graus de liberdade = 1 significância < 0,01

Em sentido semelhante ocorre a variação da colegialidade artificial com o igualitarismo. Em sentido semelhante mas não igual; na realidade o que se verifica é que são os professores que consideram existir baixa colegialidade artificial que mais assumem elevado igualitarismo na escola.

Quadro III- XC

Igualitarismo Colegialidade artificial	Baixo	Elevado	TOTAL
Baixa	139 53%	105 74%	244 61%
Elevada	123 47%	36 26%	159 39%
TOTAL	262 100%	141 100%	403 100%

$\chi^2=17,60$ graus de liberdade = 1 significância < 0,01

A colegialidade artificial varia, directamente, com a percepção dos valores de conservadorismo, de domínio e de hierarquia, como pode ver-se nos três quadros seguintes:

Quadro III- XCI

Conservadorismo Colegialidade artificial	Baixo	Elevado	TOTAL
Baixa	186 65%	45 45%	231 60%
Elevada	102 35%	55 55%	157 40%
TOTAL	288 100%	100 100%	388 100%

$\chi^2=11,82$ graus de liberdade = 1 significância < 0,01

Quadro III- XCII

Domínio Colegialidade artificial	Baixo	Elevado	TOTAL
Baixa	204 63%	26 45%	230 60%
Elevada	119 37%	32 55%	151 40%
TOTAL	323 100%	58 100%	381 100%

$\chi^2=6,91$ graus de liberdade = 1 significância = 0,01

Quadro III- XCIII

Hierarquia Colegialidade artificial	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa	176 66%	65 50%	241 61%
Elevada	92 34%	65 50%	157 39%
TOTAL	268 100%	130 100%	398 100%

$\chi^2=9,00$ graus de liberdade = 1 significância < 0,01

6.4. A balcanização e os valores organizacionais

Os professores que assumem elevada balcanização são os que mais assumem que, nas suas escolas, a autonomia, o igualitarismo e a harmonia são baixos, como pode ver-se nos três quadros seguintes.

Quadro III- XCIV

Autonomia Balcanização	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa	42 28%	136 54%	178 44%
Elevada	108 72%	115 46%	223 56%
TOTAL	150 100%	251 100%	401 100%

$\chi^2=26,08$ graus de liberdade = 1 significância < 0,01

Quadro III- XCV

Igualitarismo Balcanização	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa	85 33%	92 65%	177 44%
Elevada	174 67%	49 35%	223 56%
TOTAL	259 100%	141 100%	400 100%

$\chi^2=38,92$ graus de liberdade = 1 significância < 0,01

Quadro III- XCVI

Harmonia Balcanização	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa	73 38%	89 50%	162 44%
Elevada	120 62%	90 50%	210 56%
TOTAL	193 100%	179 100%	372 100%

$\chi^2=5,35$ graus de liberdade = 1 significância = 0,02

Como os quadros seguintes permitem verificar, regista-se uma relação directa entre as opiniões relativas à cultura de balcanização e o reconhecimento da existência nas escolas dos valores de conservadorismo e de hierarquia.

Quadro III- XCVII

Conservadorismo Balcanização	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa	135 47%	31 32%	166 43%
Elevada	151 53%	67 68%	218 57%
TOTAL	286 100%	98 100%	384 100%

$\chi^2=7,21$ graus de liberdade = 1 significância = 0,01

Quadro III- XCVIII

Hierarquia Balcanização	Baixa	Elevada	TOTAL
Baixa	134 50%	39 30%	173 44%
Elevada	134 50%	90 70%	224 56%
TOTAL	268 100%	129 100%	397 100%

$\chi^2=13,84$ graus de liberdade = 1 significância < 0,01

CONCLUSÃO

O trabalho que desenvolvemos orientou-se, desde o início, para a exploração de uma possível relação entre a introdução das Novas ofertas educativas e uma “orientação aprendente” que pudesse contribuir para a mudança cultural das escolas públicas

O presente capítulo centrou-se no tratamento dos dados resultantes da recolha de opiniões realizada junto de professores que trabalham nas diversas ofertas formativas de nível não superior nas escolas públicas portuguesas relativamente a diversos aspectos do funcionamento, interacções e vivências da e na escola.

As questões que colocámos referiram-se, essencialmente, aos valores que os docentes reconheciam na cultura organizacional das suas escolas, para o que nos baseamos na tipologia de valores de SCHWARTZ, às atitudes individuais e de grupo que podiam constituir-se em pré-requisitos das organizações aprendentes, no que tivemos em conta a tipologia das cinco disciplinas de P. SENGE, e aos tipos de culturas profissionais docentes analisados através das relações estabelecidas na escola, para o que nos socorremos das propostas de HARGREAVES e THURLER.

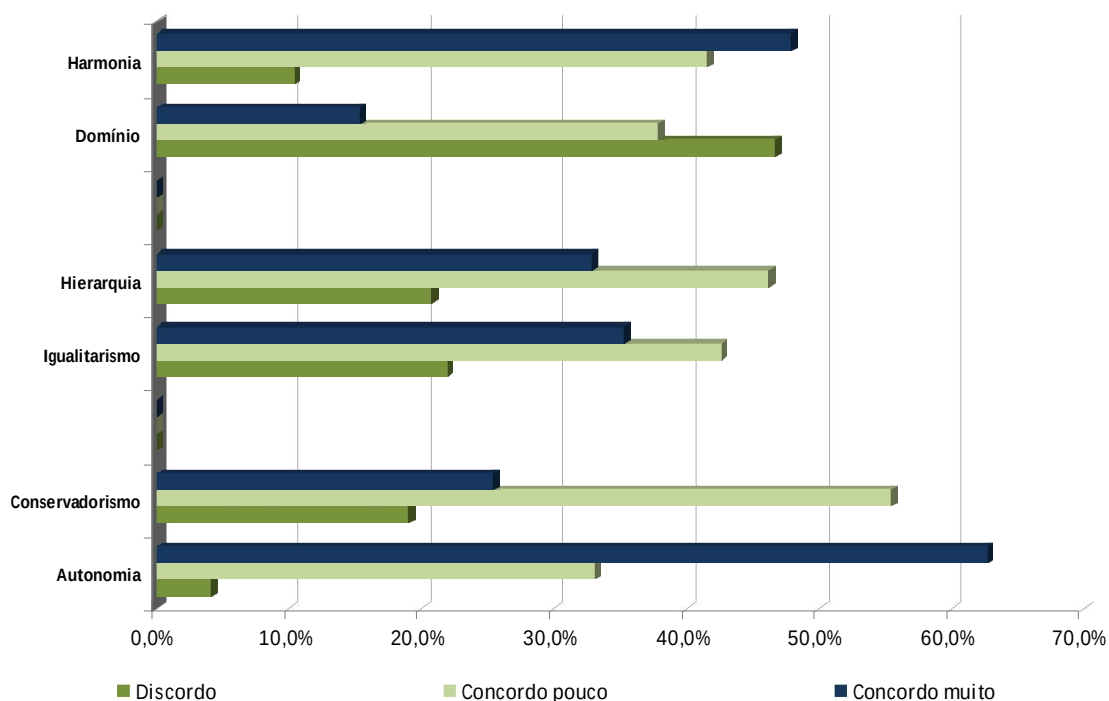
Em todos os casos procuramos verificar se as opiniões variavam ou não com as características do perfil dos respondentes, particularmente, procurando verificar se existiam diferenças que relevassem do tipo de oferta educativa em que os professores trabalhavam: ensino regular ou novas ofertas formativas.

Consciente de que a dimensão do estudo realizado e o tipo de amostra de que nos socorremos não nos permitiria efectuar grandes generalizações, e tendo consciência de que os indicadores que utilizámos em cada caso são indicadores limitados, o que nos

obriga a realçar que as conclusões que retirámos devem ser sempre lidas por referência a esses indicadores, passaremos a sintetizar os resultados que obtivemos.

Relativamente à **cultura organizacional da escola**, limitada ao facto de a termos analisado, apenas, através das imagens dos professores sobre valores organizacionais propostos, pudemos concluir que os valores mais reconhecidos foram os de autonomia e harmonia e o menos admitido o de domínio, como pode ver-se no seguinte gráfico resumo:

Gráfico VI



Refira-se que os valores se apresentam no gráfico aproximados em pares que correspondem aos pólos opostos de cada dimensão proposta por SCHWARTZ.

Uma análise mais detalhada do gráfico anterior permite, ainda, verificar que:

- a Autonomia, valor que privilegia a pessoa em relação ao grupo, é considerado muito presente por mais de 60% dos professores que responderam ao nosso inquérito;

- embora sem uma percentagem semelhante, a Harmonia, traduzida pelo respeito pela ecologia e pelos parceiros da instituição, recebe um reconhecimento bastante elevado, com 48% dos respondentes a considerá-la muito presente na escola;

- em sentido inverso encontra-se o Domínio, supremacia sobre a ecologia e os parceiros da instituição, que recolhe mais de 46% de professores a discordar que ele exista nas suas escolas.

Registe-se, ainda, que os outros dois pólos (Hierarquia e Igualitarismo) apresentaram uma estrutura de distribuição dos resultados semelhante, com percentagens que apresentam o Igualitarismo mais presente do que a Hierarquia, sem porém se verificar a oposição apontada por Schwartz.

A aplicação **das disciplinas das organizações aprendentes** é apresentada nos gráficos seguintes estabelecendo-se a comparação entre a prática assumida a nível pessoal e de escola :

Gráfico VII

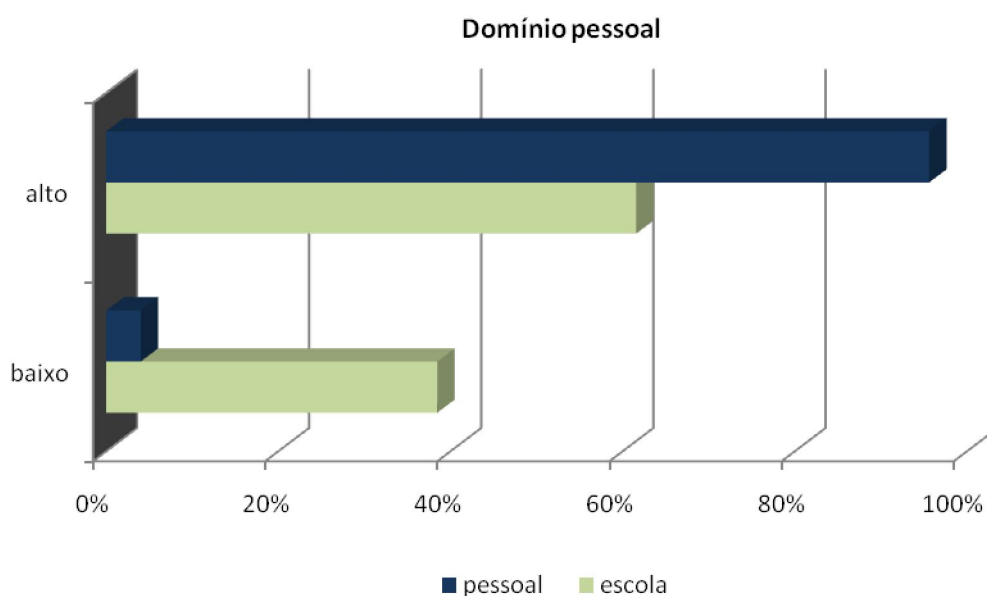


Gráfico VIII

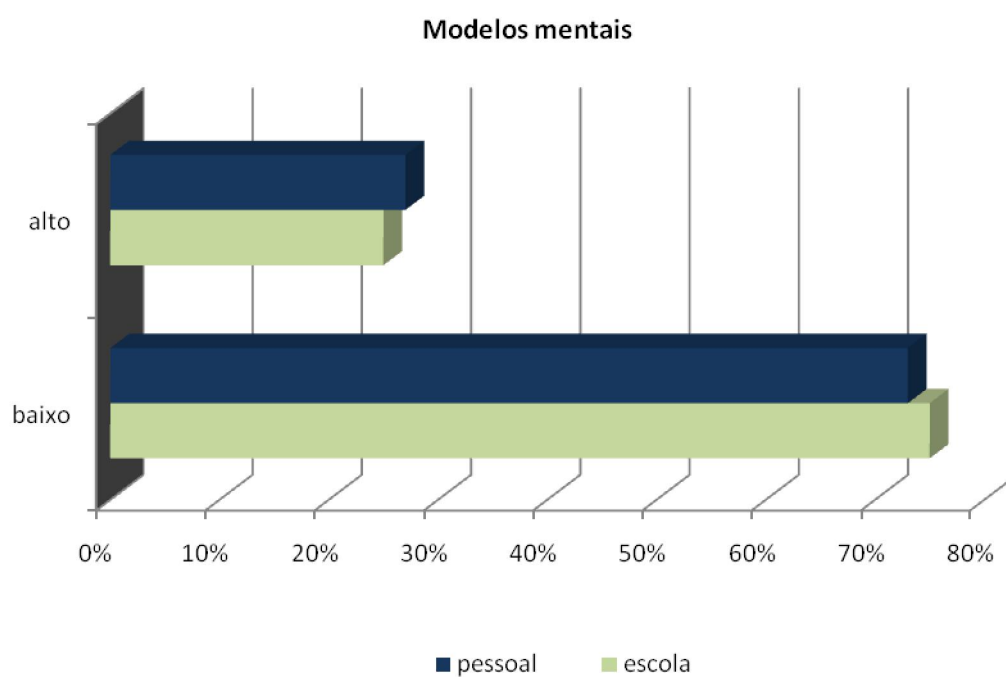


Gráfico IX

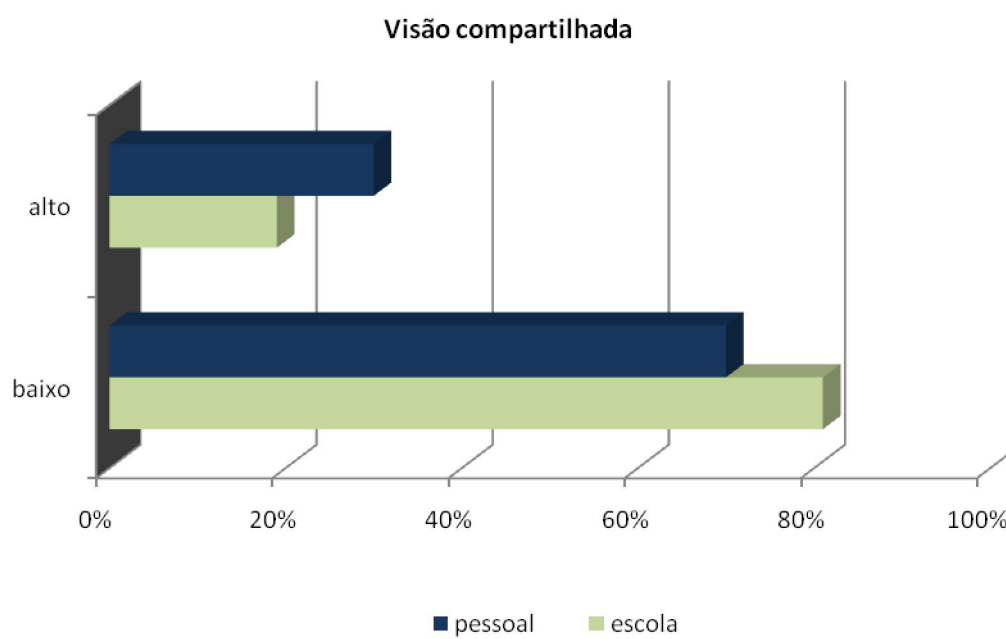


Gráfico X

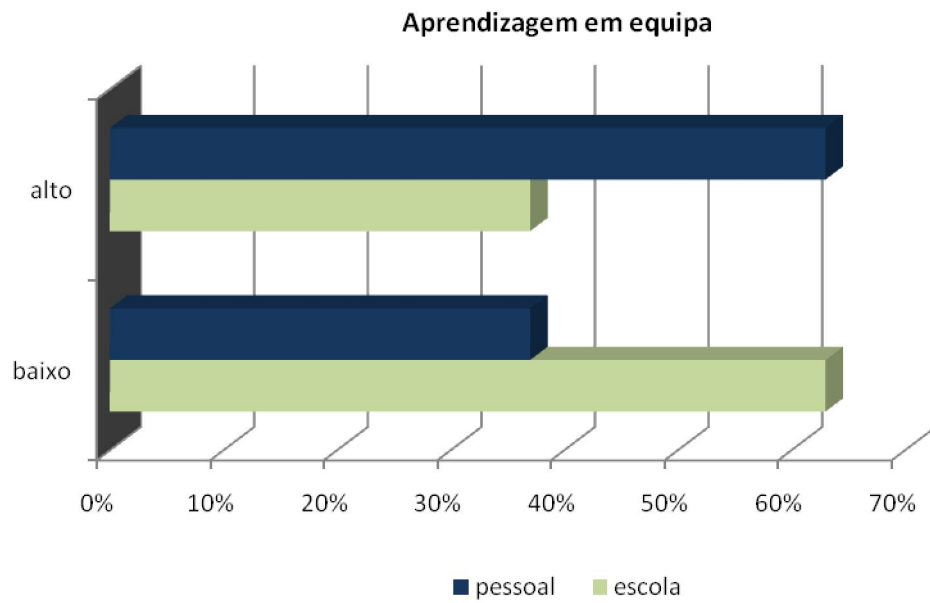
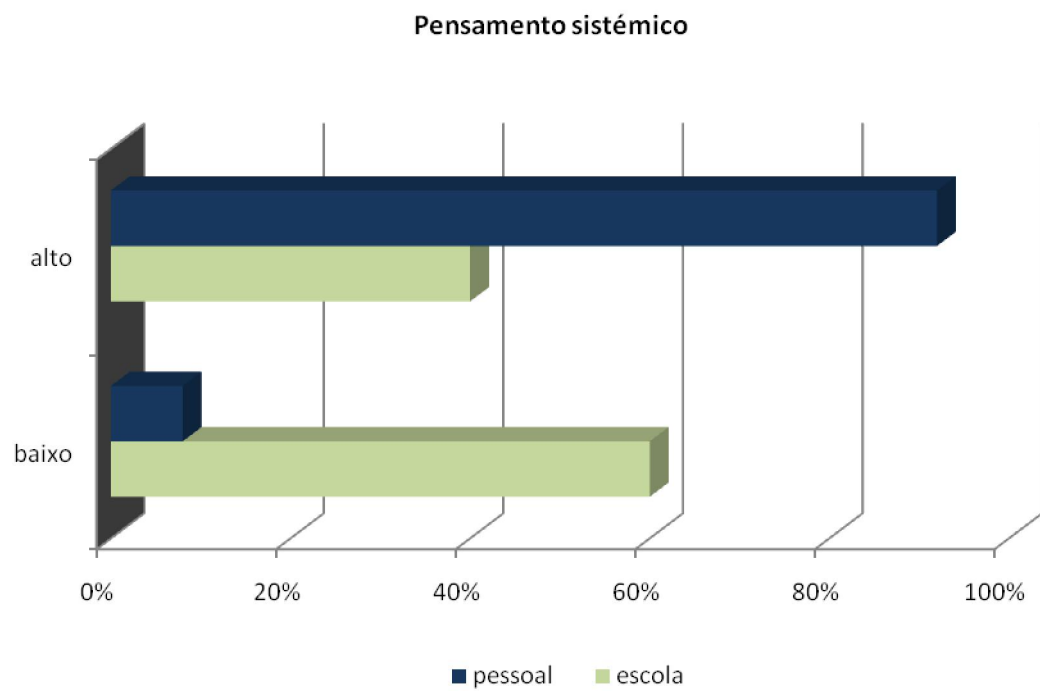


Gráfico XI



A análise de cada gráfico e da comparação entre os gráficos permite-nos concluir que:

1º - os professores assumem sempre maior prática das disciplinas das organizações aprendentes ao nível pessoal do que ao nível de escola;

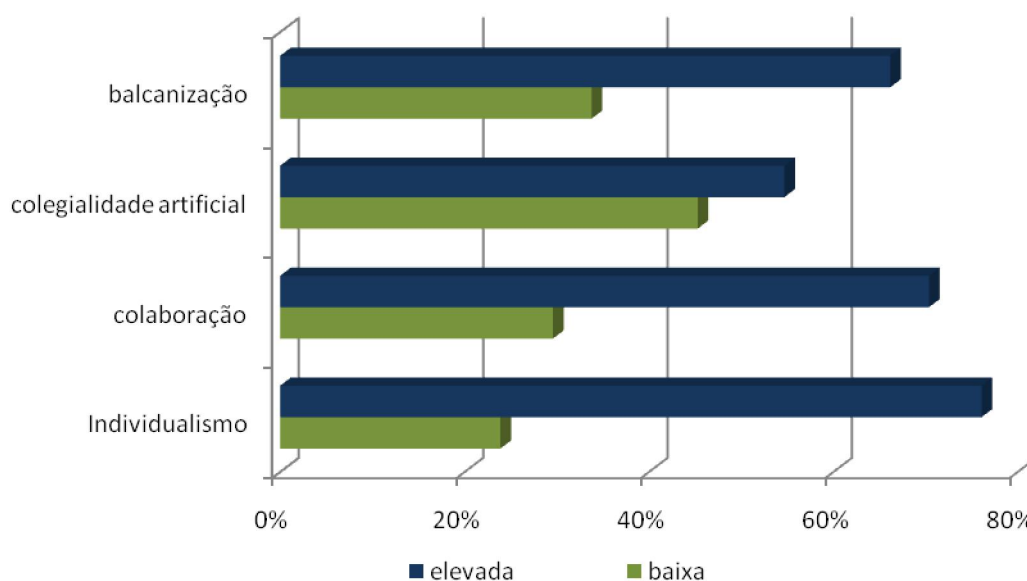
2º - o nível a que situam a sua prática é, sempre, maioritariamente elevado com excepção do que se refere à visão compartilhada, onde a prática baixa se situa acima dos 65% ;

3º - é muito relevante a maioria que assume a utilização do domínio pessoal (mais de 90% de respostas ao nível elevado) e do pensamento sistémico (90% de respostas ao nível elevado);

4º - as respostas relativas à prática das disciplinas pelas escolas apontam, maioritariamente para uma aplicação baixa com excepção da disciplina do domínio pessoal que se situa ao nível elevado, com 60% a partilharem essa opinião.

Os tipos de **cultura profissional docente**, testados através das representações que os professores têm das relações que estabelecem entre si, aponta, ao contrário do que a literatura pertinente costuma apontar, para a existência de traços das quatro culturas propostas, como pode ver-se no gráfico seguinte em que se sintetizaram as respostas obtidas.

Gráfico XII



Analisando o gráfico em mais pormenor pode verificar-se que:

- o individualismo é o traço mais fortemente assumido pelos respondentes;
- no extremo oposto situa-se a colegialidade artificial em que, apenas, 55% dos respondentes encontram indicadores deste tipo de cultura;
- a colaboração é mais assumida do que a balcanização que, contudo, é considerada bastante presente por mais de 60% dos professores consultados.

A dispersão de opiniões verificada na Colegialidade Artificial ficou, em nossa opinião, a dever-se ao facto de existir uma significativa concentração de opiniões discordantes de que nas reuniões obrigatórias se tomassem decisões que depois poucos seguem;

No sentido de tentar encontrar algumas pistas que se relacionassem mais de perto com a nossa pergunta de partida sintetizaremos, de seguida, o sentido das variações de opinião dos professores segundo a Oferta Educativa em que trabalham.

No que se refere aos **valores organizacionais** registou-se variação significativa, apenas, do Domínio que, recorde-se, teve como indicadores a preservação dos costumes vigentes a todo o custo e a manutenção dos mesmos projectos de um ano para o outro.

O conservadorismo foi menos assumido pelos professores que trabalham nas Novas ofertas formativas. Como tivemos ocasião de referir tal fica, possivelmente a dever-se ao facto de serem menos conservadoras, neste tipo de oferta de formação, as soluções a que se recorre para resolver os problemas que surgem.

No tocante às **disciplinas** verificámos que, ao contrário do que esperávamos, se registam poucas variações e apenas uma delas no sentido esperado. Assim:

- Ao nível das práticas de escola apenas se registam variações relativamente ao domínio mental e à aprendizagem em equipa sendo os professores que trabalham nas Novas ofertas que mais assumem a aprendizagem em equipa, como era esperável; já quanto ao domínio pessoal são os professores do ensino regular têm uma opinião mais positiva; curiosamente, são também eles que assumem uma opinião mais negativa relativamente ao seu exercício na escola.

- A nível da prática pessoal das disciplinas verificou-se que, apenas, se regista variação significativa com a oferta formativa relativamente ao exercício dos modelos mentais, sendo os professores que trabalham no ensino regular que mais dizem assumir a sua prática.

Relativamente às **culturas profissionais** não se verificou nenhuma variação significativa com a Oferta Educativa.

Os resultados obtidos parecem permitir que se conclua que a nossa pergunta de partida não se verifica. Ou seja, não parece que as Novas ofertas estejam a introduzir “orientação aprendente” que constitua um contributo relevante para uma mudança significativa na cultura das escolas. Isto, talvez se deva ao facto de os professores trabalharem nas Novas ofertas com os velhos princípios.

CONCLUSÃO GERAL

Relembremos a nossa questão de partida:

Terão os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) uma “orientação aprendente” que possa contribuir para a mudança cultural das escolas públicas?

A questão suscitou-nos, ao longo da investigação, um conjunto de outras questões que não foram, por exiguidade de tempo, objecto de estudo e que esperamos retomar em investigações futuras.

O facto de continuar a não ser fácil encontrar elementos substantivos diferenciadores entre escolas e de termos, entretanto, encontrado resultados que não apontam para perspectivas significativamente diferentes entre professores segundo a oferta formativa em que exercem a sua profissão, não limitou a nossa vontade de aprofundar a problemática da cultura organizacional da escola, das práticas escolares, como explicitadoras de cultura, e da sua relação com as culturas profissionais dos professores.

Estruturámos a dissertação em três capítulos; os dois primeiros explicitam a base conceptual do estudo e no terceiro apresentam-se os resultados que obtivemos a partir dos dados recolhidos através de um processo de investigação que teve como instrumento de recolha de dados um questionário.

No desenvolvimento do primeiro capítulo, procurámos aprofundar os conceitos de cultura organizacional, de cultura de escola e explorar a sua relação com as culturas dos docentes que nela desenvolvem a sua actividade.

Tendo em conta a consulta bibliográfica realizada verificámos que existe uma diversidade de abordagens polarizadas, essencialmente, em duas perspectivas, a perspectiva funcionalista e a perspectiva crítica, o que nos permitiu concluir que a cultura organizacional se pode assemelhar a um ágil esquema mental utilizado pelos grupos em presença nas organizações, de tal modo adaptável e aglutinador que sendo constituído por valores, mitos ritos, crenças e modos de agir, é utilizado como instrumento de referência, afirmação e reconhecimento pelas pessoas que assumem, como seus, os objectivos da organização a que pertencem.

Partindo daqui demos especial relevância, no estudo sobre a cultura organizacional, ao eixo dos valores, que representam um nível de consciência e de visibilidade a todos os níveis notórios e que constituem senão o mais importante, pelo menos, o mais estável e profundo dos aspectos que permitem a clarificação do conceito de cultura organizacional. São eles que de alguma forma nos permitem perceber, compreender o agir das pessoas nas organizações, o que é a expressão das metas motivacionais. A partilha, o nível a que se situam e a forma como orientam as pessoas fará dos valores um indicador da estabilidade e força da cultura organizacional.

Verificámos, também, que continua a ser difícil vislumbrar nas nossas escolas públicas, com clareza e, sobretudo, demonstrando intencionalidade, um conjunto partilhado de representações, valores e comportamentos identificadores de cada escola.

Na realidade, torna-se difícil que as escolas assumam uma cultura própria quando lhes é negado um nível mínimo de autonomia que lhes permita fazer verdadeiras opções e quando se vêem submetidas a uma pluralidade de regras que lhes impõem um exercício profissional extremamente dirigido pela administração educativa que está situada fora da escola.

Finalmente, abordámos as culturas profissionais docentes e concluímos que a literatura especializada, de diversos países, aponta para o predomínio do individualismo e que, em Portugal, apesar das alterações de política e de sistema educativo, não se vislumbram indicadores de processos de afirmação de culturas profissionais que se afastem desse mesmo individualismo.

Verificámos, também, que nas escolas portuguesas, apesar de todo o enquadramento legislativo apontar para a colaboração, se têm gerado múltiplos processos de balcanização.

Resumindo, concluímos, por um lado, que as interações entre os profissionais e os outros actores no processo educativo são determinantes na definição da matriz cultural de uma organização como a escola e, pelo outro, que os professores, enquanto pessoas, tendem a desenvolver referenciais simbólicos e universos de socialização próprios que funcionarão ou não como matizes enriquecedores da diversidade das culturas profissionais.

No segundo capítulo debruçamo-nos sobre a problemática das organizações aprendentes. Partindo de uma proposta da OCDE de 1991, baseamos a nossa análise essencialmente da perspectiva de Peter Senge e concluímos com a apresentação de dados recolhido por Teixeira, que analisou a presença / ausência, na escola portuguesa, de características das culturas aprendentes, concluindo-se pela pouca efectividade dessa cultura no momento actual.

No terceiro capítulo centrámo-nos no tratamento dos dados resultantes da recolha de opiniões realizada junto de professores que trabalham nas diversas ofertas formativas

de nível não superior nas escolas públicas portuguesas relativamente a diversos aspectos do funcionamento, interacções e vivências da e na escola.

As questões que colocámos referiram-se:

- aos valores que os docentes reconheciam na cultura organizacional das suas escolas,
- às atitudes individuais e de grupo que podiam constituir-se em pré-requisitos das organizações aprendentes, e
- aos tipos de culturas profissionais docentes analisados através das relações estabelecidas na escola.

Relembre-se que sempre tivemos a consciência de que a dimensão do estudo realizado e o tipo de amostra de que nos socorremos não nos permitiria efectuar grandes generalizações e que os indicadores que utilizámos em cada caso são indicadores limitados, ou seja, as conclusões que retirámos devem ser sempre lidas por referência a esses indicadores.

Relativamente à cultura organizacional da escola, analisámo-la através das imagens dos professores sobre valores organizacionais propostos e concluímos que os valores mais reconhecidos são os de autonomia e harmonia e o menos admitido o de domínio.

Analisou-se a aplicação das disciplinas das organizações aprendentes nas escolas, estabelecendo-se a comparação entre a prática assumida a nível pessoal e de escola, concluindo-se o seguinte:

- os professores assumem, sempre, maior prática das disciplinas das organizações aprendentes ao nível pessoal do que ao nível de escola;

- o nível a que situam a sua prática é, sempre, elevado com exceção do que se refere à visão compartilhada;

- é muito relevante a elevada utilização do domínio pessoal e do pensamento sistémico;

- as respostas relativas à prática das disciplinas pelas escolas apontam para uma aplicação baixa com exceção da disciplina do domínio pessoal.

Os tipos de cultura profissional docente, testados através das representações que os professores têm das relações que estabelecem entre si, apontam, contrariamente ao que a literatura pertinente costuma assumir, para a existência de traços das quatro culturas propostas, sendo o individualismo o traço mais fortemente assumido pelos respondentes e a colaboração, ao contrário do que esperávamos, mais assumida do que a balcanização.

Procurámos verificar se as opiniões variavam ou não com as características do perfil dos respondentes, focando-nos, sobretudo, na verificação de eventuais diferenças que relevassem do tipo de oferta educativa em que os professores trabalhavam, ensino regular ou novas ofertas formativas, procurando, por esta via, dar resposta à nossa pergunta de partida.

Os resultados obtidos não evidenciam alterações significativas com influência na mudança organizacional para que apontávamos e que consideramos fundamental para que a escola cumpra a sua missão social e ética, de transformadora da Sociedade.