

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURAS DOCENTES: A CONSTRUÇÃO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COLECTIVA**

Maria Emília Mendes  
Escola Básica 2,3 de Santa Comba Dão  
maria.emilia.mendes@gmail.com

Fernando Ilídio Ferreira  
Instituto de Educação da Universidade do Minho  
filidio@iec.uminho.pt

### **Resumo**

Nesta comunicação apresentam-se resultados de uma investigação empírica desenvolvida num Agrupamento de Escolas. O principal objectivo foi compreender o processo de construção sócio-organizacional desse Agrupamento, o qual envolveu transformações nas culturas, no trabalho e na formação dos professores.

As dinâmicas observadas permitiram identificar diferenças significativas em duas fases do processo. A primeira consistiu na passagem de uma situação de trabalho isolado para uma situação de trabalho conjunto entre educadores de infância e professores do 1º ciclo, através da criação de um “agrupamento horizontal”. A segunda fase correspondeu à passagem do agrupamento horizontal a “vertical”, abrangendo todos os docentes e estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade. Esta mudança não correspondeu a um “casamento desejado”; tendo antes resultado da imposição pela tutela e até acentuado a balcanização ao nível das estruturas e das relações de trabalho.

Salienta-se, contudo, que este processo de construção do Agrupamento tem vindo a tornar-se num processo colectivo de aprendizagem. Sendo atravessado por conflitos e negociações, gerou simultaneamente condições de transformação das culturas e do trabalho docentes e situações de (inter)formação vivenciadas no novo contexto de relações e interacções.

### **Introdução**

Com a presente comunicação pretende-se divulgar o resultado de uma investigação empírica, desenvolvida num Agrupamento de Escolas, que teve como principal objectivo compreender o processo de construção sócio-organizacional desse Agrupamento. Inicialmente, este Agrupamento abrangia apenas o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar, sendo esta modalidade designada “Agrupamento Horizontal”. Posteriormente, passou a “Agrupamento Vertical”, abrangendo também os 2º e 3º ciclos, ou seja, a escolaridade obrigatória de 9 anos. Este processo envolveu e desencadeou transformações nas culturas, no trabalho e na formação dos docentes.

Face à diversidade de tipologias de trabalho docente patente num agrupamento vertical de escolas, abordam-se nesta comunicação, ainda que de forma sucinta, temáticas relacionadas com a cultura e o trabalho docente, alicerçadas na tipologia de culturas profissionais apresentada por Andy Hargreaves (1998). Este autor propõe a seguinte tipologia de culturas profissionais dos professores: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

O estudo empírico adoptou uma metodologia de natureza qualitativa e concretizou-se através de um estudo de caso. Vinculado ao paradigma interpretativo, privilegiaram-se as interacções entre a investigadora e os restantes actores/docentes. Ainda no caso concreto do nosso estudo, foram efectuadas entrevistas semi-estruturadas a dez docentes, suportadas por dois formatos diferentes de protocolos de entrevista: um especificamente dirigido aos Educadores e Professores do 1.º CEB, que acompanharam todo o processo de formação do agrupamento horizontal de escolas e posteriormente do agrupamento vertical; e o outro dirigido aos Professores do 2.º e 3.º CEB, presentes unicamente na formação do agrupamento vertical de escolas. Assim, o protocolo de entrevista direccionado aos docentes do Pré-escolar e Primeiro CEB está temporalmente estruturado em três momentos: as dinâmicas organizacionais e profissionais antes da formação do Agrupamento Horizontal; no Agrupamento Horizontal e, posteriormente, no Agrupamento Vertical. Quanto ao protocolo de entrevista direccionado para os professores do 2.º e 3.º CEB, encontra-se estruturado somente em dois momentos: as dinâmicas organizacionais e profissionais antes da constituição do Agrupamento Vertical e depois da sua constituição.

Tendo-se definido categorias, procedeu-se a seguir à análise de conteúdo das entrevistas transcritas. As vinhetas com as falas dos entrevistados foram extraídas das entrevistas realizadas aos docentes que, no sentido de manter o respectivo anonimato, designámos por: as três educadoras, por ordem alfabética dos nomes próprios – Borboleta, Efêmera e Libelinha; com o mesmo critério, seleccionámos, no primeiro ciclo, duas professoras e um professor, a quem chamámos – Joanhina, Libélula e Guarda-Rios. Este último nome (Guarda-Rios, ave que se coloca num ramo sobranceiro ao rio e vigia a passagem dos peixes) é o ex-delegado escolar, ex-presidente do Agrupamento Horizontal e ex-presidente da Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento Vertical; no segundo ciclo, optámos por dois professores – Barbo e Gaio e por uma professora Hydra, no sentido de um maior equilíbrio em termos de género. A nível do terceiro ciclo só conseguimos entrevistar uma colega que identificámos como Poupa.

Os resultados apresentados na presente comunicação revelam-se como uma síntese do estudo efectuado, com particular enfoque no processo de construção do agrupamento como um processo colectivo de aprendizagem. Os conflitos e as negociações nele presentes geraram simultaneamente condições de transformação das culturas e do trabalho docente e situações de (inter)formação vivenciadas no novo contexto de relações e interacções.

### **Culturas Profissionais dos Professores**

O estudo empírico realizado teve como contexto um Agrupamento de Escolas que abrange diferentes níveis e ciclos de ensino, pelo que nele encontramos diferentes grupos docentes: educadoras de infância, professores do primeiro ciclo e professores do segundo e terceiro ciclos.

Estes grupos apresentam-se como realidades bem distintas, com culturas e identidades próprias, não só pelos factores estruturais que concorreram para a sua separação, mas também devido a outros factores relacionados com os vários universos relacionais de socialização e identidade. De uma maneira geral, encontramos mais afinidades entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico (CEB), tradicionalmente separados dos segundo e terceiro CEB.

Estamos perante diferentes concepções sobre a profissão e sentidos de pertença, sobre a autonomia individual ou colectiva, diferentes estratégias de reconhecimento dos professores e grupos docentes. De acordo com Sarmiento (1994), o saber profissional, as normas, os valores, as crenças e os artefactos são constituintes fundamentais das várias culturas docentes produzidas pelos professores, enquanto grupo ocupacional. No mesmo sentido, Ferreira defende que “os professores não possuem uma identidade profissional mas várias identidades profissionais e estratégias identitárias pessoais e grupais diversas” (1994:63). Segundo este autor, os professores dos diferentes níveis de ensino possuem representações diversas sobre a profissão, não necessariamente no sentido de uma “identidade dividida”, antes, porém, numa “identidade multiplicada”.

Como sustenta Ferreira (2003), não existe uma identidade profissional em sentido geral, mas em sentido plural, isto é, os professores identificam-se essencialmente com os seus pares do mesmo nível de ensino e ainda de forma mais restrita dentro do seu grupo disciplinar. Esta forma identitária é bem visível a nível do ensino pós-primário, onde os docentes se identificam mais com a disciplina que leccionam, reflectindo-se através de mecanismos de socialização monodisciplinar, de tal modo consistente que conduzem à formação de associações profissionais diversas, que, em vez de unificarem o discurso em torno do saber pedagógico que os identifica, os discursos produzidos apresentam-se antagónicos e por vezes conflituais. O nível de ensino em que os docentes trabalham, a disciplina que leccionam, as habilitações académicas e profissionais, a situação de estabilidade ou mobilidade, entre outros, são factores diversos que, segundo F. I. Ferreira, “sustentam e concorrem para esta heterogeneidade” identitária, levando este autor a concluir que “a profissão docente não pode ser encarada numa perspectiva unificadora e homogeneizante” (2003: 44). Do mesmo modo, os conceitos de culturas e subculturas têm sido associados e “bastante utilizados para dar conta, exactamente, desta diversidade e heterogeneidade que caracteriza a profissão docente”(Id., ibidem), facultando uma abordagem plural e aberta à investigação da diversidade e diferentes formas e “modos de ser profissional” (Gomes, 1993: 98). Esta perspectiva põe em confronto, portanto, uma visão “unificadora da identidade profissional” e uma visão “insolúvelmente fragmentada” (Ferreira, 2003: 46).

Segundo J. A. Lima (2000), ao conceito de cultura profissional dos professores estão associadas teorias “implícitas” e “subjectivas”, onde os comportamentos são guiados por sistemas pessoais de valores, princípios e crenças. Na perspectiva deste autor, estas concepções de cultura revelam uma ideia “excessivamente psicológica” e alvitraram que “cada professor” tem a sua “própria cultura”, configurando o ensino uma “miríade” de “culturas idiossincráticas” (Lima, J.A., 2000). No que concerne aos estudos sociológicos, este autor refere que “esta ideia é insustentável, dá um fraco contributo à compreensão das dimensões culturais da vida quotidiana dos professores” (Lima, J.A., 2002: 17). Para os estudos sociológicos são relevantes as realidades profissionais colectivas, “em interações interpessoais e intergrupais e não em factores personalizados” (id., ibidem.). Como tal, “a forma de evitar as limitações inerentes a esta ‘psicologização’ dos comportamentos docentes é examinar as suas características culturais *enquanto grupo social*” (Lima, J.A., 2002: 17, aspas e itálico no original). Este autor sustenta que as culturas dos professores não deverão ser perspectivadas somente em termos de conhecimento, de valores, de crenças, “mas também de comportamentos e de práticas [...] modos de acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências de trabalho” (Lima, J.A., 2002: 20).

Com a criação dos agrupamentos de escolas, operaram-se transformações significativas nas culturas profissionais dos professores, não apenas ao nível do primeiro ciclo do ensino básico, como também da educação pré-escolar e do segundo e terceiro ciclos. Para uma melhor compreensão destas transformações, apresentamos a seguir uma tipologia de culturas profissionais elaborada por Andy Hargreaves (1998). Segundo este autor “a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade” (Hargreaves, 1998: 185).

Nas secções seguintes abordaremos, sucintamente, a tipologia de Hargreaves, que define quatro formatos gerais de culturas profissionais dos professores: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

### **O individualismo**

Andy Hargreaves (1998) considera que o individualismo, o isolamento e o “privatismo” são constituintes peculiares da cultura do ensino, admitindo, no entanto, outros tipos de culturas capazes de influenciar o trabalho dos professores, embora o individualismo continue a prevalecer. O autor refere que o isolamento da sala de aula promove a privacidade e a protecção em relação a interferências exteriores, donde o individualismo está associado a comportamentos defensivos, à desconfiança, a possíveis e “naturais” defeitos e fracassos dos docentes, em consequência das “incertezas do trabalho” docente. Como afirma Dan Lortie (citado por

Hargreaves, 1998: 188) “a incerteza é o fado daqueles que ensinam” que preferem ocupar-se com assuntos relacionados com a sala de aula do que trabalhar com outros docentes. No entanto, Hargreaves (1998: 190) entende que “a interpretação privilegiada do individualismo dos professores, enquanto conjunto de défices psicológicos implícitos, tem pouco ou nenhum fundamento”, considerando igualmente válida a existência de outras explicações alternativas; o individualismo enquanto condição do local de trabalho é percebido não como “uma fraqueza pessoal”, mas como resultado de uma “economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor” (id., ibidem: 191), em consequência de uma estratégia de adaptação ao ambiente de trabalho. Como refere ainda Hargreaves (1998), é necessário algum cuidado, quando se pretende eliminar o individualismo, porque a individualidade manifestada através da competência e eficácia, da imaginação e espírito de iniciativa, da independência de cada professor, podem sair enfraquecidos; a *solidão* é apresentada pelo autor como uma “prerrogativa dos mais fortes”, no sentido em que ela se apresenta como um recolhimento, uma retirada, onde o professor reflecte “consigo próprio”.

Em suma, na perspectiva de Andy Hargreaves, nem todo o individualismo é “perverso” e consubstancia comportamentos profissionais limitados, já que a individualidade pode suportar e potenciar um talento criativo, que de outro modo não tem possibilidade de se manifestar.

### **A colaboração**

A colaboração e a colegialidade têm sido focalizadas como novos paradigmas fundamentais para a promoção da mudança nas escolas, do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de iniciativas internas. Segundo Hargreaves (1998: 209), a colaboração e a colegialidade promovem o aperfeiçoamento “para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros”. Contribuem, ainda, para um melhor desenvolvimento e implementação de mudanças escolares encetadas e introduzidas externamente.

Segundo a opinião de Andy Hargreaves, a colaboração e a colegialidade, não configurando imposições nacionais, são, para muitos reformadores, a chave para a concretização eficaz das reformas educativas implementadas e para a mudança em contexto escolar. No entanto, e parafraseando este autor, elas são alvo de muitas críticas, umas de carácter técnico e administrativo, dirigidas às dificuldades de implementação; outras relacionadas com a apreensão do seu significado e às diversas formas de como podem ser implementadas: como *ensino em equipa, treino com pares, planificação em colaboração, diálogo profissional*, entre outros.

A colaboração e a colegialidade desenvolvem relações de poder que, segundo Blaise (citado por Hargreaves, 1998: 213-214), podem ser enquadradas na perspectiva micropolítica. Esta perspectiva focaliza-se nas questões relacionadas com a posse de poder e de controlo, “na utilização do poder para se atingir resultados preferidos”, enfatizando mais as questões relacionadas com as “diferenças existentes entre os grupos de uma organização do que com as suas semelhanças” (Hargreaves, 1998: 214). As relações de poder e o controlo que determinados grupos organizacionais exercem sobre outros estão na mira da perspectiva micropolítica, e Hargreaves suporta-se nesta perspectiva para explicitar os conceitos de cultura de colaboração e colegialidade artificial que, na sua perspectiva, “constituem duas formas proeminentes e, no entanto, muito diferentes, de culturas docentes ‘colaborativas’ ou colegiais” (Hargreaves, 1998: 215).

Reflectindo sobre estes aspectos, Fullan e Hargreaves (2000) sustentam que a colaboração nas escolas apresenta um cariz bastante limitado, uma vez que não se expande para dentro da sala de aula. A planificação das unidades didácticas e a preparação das aulas até pode ser realizada em conjunto, mas, posteriormente, não se verifica, entre colegas, um mútuo envolvimento na observação do trabalho concretizado.

### **A colegialidade artificial**

Na colegialidade artificial, como argumenta Hargreaves (1998: 219) “as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço imprevisíveis”, surgem, outrossim, de regulamentação administrativa. Nesta linha de pensamento, o grau de previsibilidade apresenta, por vezes, resultados perversos e não garantidos. A colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração dos professores. Esta colaboração entre os docentes é “compulsiva, não voluntária; limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível – ao invés de imprevisível – nos seus resultados” (id., ibidem.: 234), ou seja, tudo é controlado e imposto administrativamente. A criatividade e a iniciativa dos docentes são consideradas despiciendas e as contingências do momento, situações que surgem imprevisivelmente, tendem a ser ignoradas. Num trabalho realizado por Hargreaves, o autor considerou que os principais resultados da colegialidade artificial são a “inflexibilidade” e a “ineficiência”: os professores reúnem de forma obrigatória, não havendo motivos para que o façam e não se encontram quando deviam, os trabalhos de parceria nem sempre juntam adequadamente os colegas, as energias e os esforços dos professores são despendidos com exigências inadequadas ao local onde trabalham.

### **A balcanização**

As relações de trabalho e de organização estabelecidas entre os docentes, isto é, as relações de colaboração e de colegialidade, configuram tipologias culturais da profissão docente, que, tanto podem unir como dividir os professores, no interior do estabelecimento de ensino, em grupos ou subgrupos isolados, apresentando-se, por vezes, adversários uns dos outros (Hargreaves, 1998). Este autor chamou a esta tipologia específica de interacção do trabalho docente de *cultura balcanizada*.

Para uma melhor caracterização da cultura balcanizada, Andy Hargreaves regista os seguintes factores: os professores não trabalham nem isoladamente nem com a maior parte dos seus colegas do estabelecimento escolar; os professores encontram-se associados em subgrupos mais pequenos (os departamentos disciplinares, os departamentos das educadoras, dos professores do primeiro ciclo, ensino especial), comportando-se por vezes como adversários. A partir de pesquisas realizadas por Johnson, Lima, J.A., (2002: 29) refere que “os departamentos intensificam a competição entre professores nas escolas, conduzindo à perda de uma perspectiva interdisciplinar” (Lima, J.A., 2002: 29). Ainda baseado nos trabalhos produzidos por Siskin, que afirma que “o mundo social da escola se expandiu de tal maneira que finalmente acabou por se contrair, ou estilhaçar, ao ponto de ser o departamento, mais do que a escola, que marca efectivamente os laços das interacções principais da maior parte dos professores” (citado por Lima, J.A., 2002: 31), este autor considera “que os departamentos criam fronteiras no interior das escolas e representam barreiras a eventuais padrões de interacção ao nível do estabelecimento de ensino” (Lima, J.A., 2002: 31). Para Hargreaves (1998: 240), a “balcanização não consiste simplesmente num trabalho ou numa associação entre colegas”, pois pode apresentar implicações, positivas ou negativas, na aprendizagem dos alunos. Segundo Ball (citado por Hargreaves, 1998), nas culturas balcanizadas há interesses próprios e dinâmicas de poder, micropolíticas que determinam de forma relevante o modo como os professores se comportam enquanto comunidade.

Sintetizando, e embora esta tipologia de culturas profissionais desenvolvida por Andy Hargreaves tenha sido realizada em contexto de escolas do ensino secundário, não nos parece despropositado analisá-la num contexto de escolas do ensino básico e jardins-de-infância que se encontram associados num agrupamento de escolas. Na génese política desta nova organização das escolas, pretende-se um ensino mais sequencial e articulado entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, com base no pressuposto de que o desenvolvimento de projectos comuns e a articulação pedagógica fomentam um trabalho mais colaborativo e de maior colegialidade entre os docentes, questionando o isolamento e o individualismo. Se, por um lado, os Conselhos de Docentes agregando educadoras e professores do primeiro ciclo, trabalhando

de uma forma mais colaborativa, promovem uma maior planificação conjunta e uma maior articulação pedagógica, por outro lado, a existência de vários Conselhos de Docentes distintos e bem delineados pode consubstanciar uma cultura balcanizada, ao nível destes sectores de educação e ensino, contribuindo para o aparecimento de micropolíticas, pela apresentação de melhores projectos e pelo aparecimento de pequenos conflitos e “lutas” por melhores condições de participação e financiamento dos projectos apresentados. O trabalho colaborativo desenvolvido nos Conselhos de Docentes, e porque imposto administrativamente, pela necessidade de planificação conjunta e articulação pedagógica, pode também apresentar-se como resultante de uma colegialidade artificial, cooptada com directrizes hierárquicas e superiores.

Do mesmo modo, a departamentalização curricular do segundo e terceiro ciclos do ensino básico pode configurar uma cultura balcanizada com a existência de micropolíticas e de “lutas” pela valorização de umas disciplinas em relação a outras. As relações entre os docentes dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino tendencialmente configuram uma cultura balcanizada, de permeabilidade baixa, onde a formação académica dos professores e a idade dos alunos pode influenciar e privilegiar um *status* mais baixo ou mais elevado aos diversos docentes que leccionam nos diferentes níveis de educação e ensino. Sendo assim, algumas questões afloraram, como hipóteses exploratórias, para a investigação empírica:

- A formação do agrupamento de escola promoveu e consubstanciou uma maior relação entre os docentes dos diferentes níveis de ensino?
- As interações entre os docentes dos diversos níveis de ensino promoveram a diminuição do isolamento e do individualismo?
- A colaboração e colegialidade encetadas com a formação dos agrupamentos de escolas desenvolveram-se de forma espontânea e voluntária ou foram impostas administrativamente?

Esperamos poder responder a estas e outras questões, com base nos relatos dos professores, que apresentaremos seguidamente.

### **A educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico: diferentes realidades, diferentes culturas**

Antes da formação do agrupamento horizontal de escolas, os docentes da educação pré-escolar e do ensino básico conviviam quase num total isolamento ao nível da organização administrativa e pedagógica. Apesar da maioria das salas do pré-escolar se encontrar acoplada ao 1.º CEB, não havia um trabalho articulado, partilhado e colaborativo entre os docentes destes dois sectores de ensino.



*“Havia uma grande separação entre o jardim-de-infância e a escola primária (...) Não havia projectos em comum, não sabíamos quais eram as orientações curriculares do pré-escolar, não havia apoio nem articulação do pré-escolar para o 1.º CEB; nós não sabíamos o trabalho que elas faziam.” (Entrevista, Joaquina)*

As escolas do 1º CEB trabalhavam de forma muito isolada, não só em consequência do isolamento físico dos pequenos estabelecimentos de ensino, mas também porque, como refere Joaquina, professora do 1.º CEB, “não havia muito intercâmbio, não havia projectos em comum” entre os docentes das várias escolas. “Havia um trabalho individual por escola. Não havia articulação”. O professor leccionava, na sua sala, de forma isolada, como corrobora Libélula. “Leccionávamos de forma mais isolada... penso que trabalhávamos de forma isolada, ... não havia partilha... principalmente nesse aspecto.”

Esse isolamento do trabalho docente é apontado como negativo e manifestado com algum desagrado por esta professora do 1.º CEB, Libélula. Os professores trabalhavam sozinhos, no seu *quintal* e ao desenvolverem a sua actividade de forma isolada não partilhavam a sua experiência. Havia uma cultura de isolamento, do “guardar para si” as boas práticas, de um conhecimento que só devia pertencer ao professor, que o colocava numa posição superior em relação aos restantes elementos da comunidade escolar, e muitas vezes em relação aos colegas mais novos e menos experientes. Como diz Libélula, havia “uma menor responsabilização” do acto educativo.

Com a criação do Agrupamento Horizontal, esta professora considera que se operaram mudanças positivas: “uma maior colegialidade, trabalho colectivo, trabalho de grupo”. Esta ideia é corroborada por Joaquina, também professora do 1º CEB, afirmando que, antes da criação do Agrupamento, “de escola para escola, não havia muito intercâmbio, não havia projectos em comum, [...] não havia articulação”. Importa, pois, perguntar porque continuavam os professores a desenvolver, de forma muito isolada, a sua actividade docente, quando os próprios manifestam algum desagrado em relação a essas práticas. A resposta, em parte, é-nos oferecida por Joaquina que, mais adiante, justifica este comportamento pela inexistência de incentivos que promovessem práticas colaborativas, de participação, partilha e articulação colectivas.

*“A cultura que na altura tínhamos não era essa. Vínhamos de uma época em que trabalhávamos muito individualmente. De uma escola isolada da outra, cada uma fazia o seu trabalhinho, não sabíamos muito bem o que uns e outros faziam, e eventualmente, se um resolvia fazer um projecto ou uma visita de estudo, isso não contagiava as outras escolas. Estávamos realmente muito isolados.” (Entrevista, Joaquina)*

Os poucos projectos que surgiam eram incrementados individualmente por cada professor na sua escola/sala. Não eram do conhecimento geral dos colegas nem tão pouco divulgados no concelho.

*“A escola era um espaço fechado, fechado à comunidade... ninguém nos pedia responsabilidades, quer dizer, [...] estávamos sujeitos às inspecções, mas não era a mesma responsabilidade de hoje. Era bastante diferente”. (Entrevista, Libélula)*

A relação e o contacto entre colegas de outras escolas aconteciam ocasionalmente, de forma bastante informal, quando se dirigiam à Delegação Escolar ou nas reuniões do sindicato. Como refere Libélula, “não havia realmente uma reunião geral para tratar, especificamente, de assuntos da vida profissional [...], não havia um trabalho sistemático, nem sistematizado.”

Esta realidade alterou-se com a formação do Agrupamento Horizontal e com a constituição dos Conselhos de Docentes, facto que, como veremos mais adiante, gerou oportunidades de relacionamento e de superação do isolamento neste nível de ensino.

Numa perspectiva um pouco diferente, Efémora, educadora com muitos anos de permanência neste concelho, refere que, apesar de não terem um programa nacional, tinham orientações curriculares a partir das quais desenvolviam todo o seu trabalho anual. Nas reuniões de Núcleo Concelhio, que ocupavam um dia inteiro de trabalho, delineavam, de forma colaborativa, estratégias comuns de actuação, assim como as actividades que cada uma iria desenvolver no seu Jardim.

*“Nessa época, as Educadoras levaram a cabo bons projectos porque trabalhavam mais unidas e de forma mais colaborativa. Todos os meses tínhamos um dia para reunir e era nessas reuniões que se programavam as actividades a nível concelhio. Esses dias para reunir foram-nos retirados quando surgiu o Agrupamento Horizontal e surgiram os Pólos que integraram Professoras e Educadoras. (Entrevista, Libelinha)*

Cada educadora, e tendo em consideração as especificidades do seu grupo/ turma, tinha a autonomia suficiente para planificar a curto prazo ou diariamente as respectivas actividades. As referidas reuniões mensais, apesar de impostas pela legislação em vigor na altura, tornaram-se importantes pela necessidade de organização do trabalho das educadoras, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho de projecto.

Relativamente ao isolamento da actividade pedagógica, as educadoras apresentam uma perspectiva diferente da dos docentes do 1º ciclo. A ausência de um currículo e de um programa emanado da tutela espiciava-lhes a necessidade de um trabalho conjunto, colaborativo, de partilha de experiências e materiais. As reuniões permitiam, portanto, que as educadoras trabalhassem de forma menos isolada, remando contra a maré do isolamento instituído administrativamente. O facto de todas as educadoras reunirem e trabalharem em conjunto

permitia-lhes o desenvolvimento de projectos concelhios comuns que conferiam uma certa identidade a este sector educativo. Por outro lado, sentiam necessidade de envolver e de mostrar à comunidade local o trabalho produzido com as crianças.

*“Todos os anos desenvolvíamos um projecto, a nível concelhio, que envolvia todos os Jardins-de-infância. Lembro-me que um dos projectos culminou com a montagem de uma sala de Jardim-de-infância na Casa do Povo de ..., que esteve aberta a todas as crianças do concelho. De salientar que nessa altura ainda não existia Jardim-de-infância Público em ..., e esta foi a forma que encontramos para fazer a sensibilização à comunidade em geral de como se trabalhava no jardim-escola e como era importante abrir um jardim-escola público na própria sede do concelho.” (Entrevista, Efêmera)*

As dinâmicas e as necessidades de formação contínua estiveram sempre presentes na mente das educadoras, também como forma de quebrar o isolamento. Borboleta dinamizou alguns projectos relacionados com acções de formação para educadoras. Como coordenadora das reuniões concelhias, contactava com os formadores, preparava toda a logística, estabelecia os contactos com as outras educadoras e encontrava formas diversas de angariar dinheiro.

*“Como forma de angariarmos dinheiro, abrimos a formação a colegas educadoras de outros concelhos e assim pagávamos às formadoras. Tudo isto era impulsionado só pelas educadoras. À excepção da Câmara Municipal que participava dando uma medalha do município para os formadores e não tenho a certeza se pagava os almoços deles” (Entrevista, Borboleta).*

Com a formação do Agrupamento Horizontal, as educadoras passaram a estar reunidas em Conselhos de Docentes separados, o que causou um maior isolamento entre as educadoras de todo o concelho. Os projectos e as actividades passaram a ser desenvolvidos com os professores do 1.º CEB e não entre todas as educadoras.

*“Estamos mais ligadas ao 1.º Ciclo do que às restantes educadoras do Concelho. Se por um lado damos a conhecer o trabalho desenvolvido no pré-escolar e há um trabalho mais articulado com os professores do 1º ciclo, por outro há um maior isolamento entre pares. As educadoras dos diferentes Conselhos de Docentes já não se encontram porque nos tiraram esse dia que tínhamos para as reuniões concelhias.” (Nota de campo, 25/10/07)*

*“Dantes as educadoras estavam menos isoladas.” (Entrevista, Efêmera)*

Na mesma linha de pensamento, os professores do 2.º e 3.º Ciclos afirmam que antes da formação do agrupamento vertical se sentiam menos isolados.

*“Era muito melhor antes do agrupamento do que depois do agrupamento. Sentíamos-nos mais à-vontade aqui na escola, parece que havia mais comunicação entre nós, (...) juntávamo-nos mais na hora de almoço, agora quase não conheço as pessoas porque o contacto é quase nulo.” (Entrevista, Poupa)*

Neste momento os Departamentos Curriculares possuem uma maior diversidade de disciplinas e de docentes, o que restringe o “tempo de antena” para cada participante.

*“Agora uniram o departamento da língua materna ao departamento da língua estrangeira e aí os interesses da minha disciplina já são capazes de ficar um bocadinho mais para trás. A nível dos interesses, apesar de tudo, penso que aquilo que tenho e que quero fazer vou conseguir por esforço próprio.” (Entrevista, Poupa)*

Se antes da formação do agrupamento horizontal a forma de trabalhar no pré-escolar, resultante da consecução de um trabalho de projecto anual criado e participado por todas as educadoras do concelho, não ‘contagiava’ os docentes do 1.º CEB; com a formação do agrupamento, as educadoras “influenciaram e motivaram” os professores a alterar as suas práticas e a desenvolver projectos concelhios com a participação de todas as escolas.

*“A educadora Efêmera referiu que os professores do 1.º CEB ganharam bastante com a formação dos Conselhos de Docentes porque passaram a presenciar o modo como se preparavam as actividades no pré-escolar e o que lá se ensinava. (...) Começou a verificar-se uma maior articulação e partilha entre ambos.” (Nota de campo, 21 Novembro de 2007)*

*“Os Conselhos de Docentes protagonizaram a união de professores e educadoras. (...). As reuniões dos docentes, depois da formação do agrupamento horizontal, passaram a ser feitas com mais frequência e passámos a trabalhar um pouco mais em conjunto. Mas no início não foi fácil porque os interesses não eram os mesmos e o modo de trabalhar com as crianças também não. Tivemos que ajustar muita coisa e adaptarmos os modos de trabalhar nos dois níveis para haver uma certa articulação.” (Entrevista, Libélula)*

Os Conselhos de Docentes surgiram pela necessidade de articulação e de trabalho colaborativo entre as educadoras de infância e os professores do 1º ciclo. Guarda-rios optou por criar uma estrutura onde estivessem incluídos professores e educadores, e este aspecto foi bastante inovador.

Guarda-rios recorda que, nas primeiras reuniões, as actas reflectiam uma postura passiva dos docentes, postulada pela ausência de propostas por eles formuladas, facto que indiciava uma cultura de não participação, habituados que estavam ao mero cumprimento de tudo o que era imposto pelos superiores hierárquicos. Progressivamente, foi-se desenvolvendo uma cultura de maior participação nas estruturas organizacionais do agrupamento, o que contribuiu para dar visibilidade a alguma autonomia construída. Guarda-rios voava de Pólo em Pólo, nas reuniões mensais, para incentivar os colegas a uma nova postura de participação e colaboração nas actividades que tinham de ser organizadas em sede de Pólo/Conselho de Docentes.

*“Lembro-me que da primeira inspecção que tivemos, fui chamado à atenção. O facto de nas actas das várias estruturas organizacionais, as propostas apresentadas serem quase exclusivamente oriundas da minha pessoa. Quase não apareciam propostas dos docentes. Estes não tinham essa postura de participação na vida organizacional das escolas.” (Entrevista, Guarda-rios)*

Terminamos este ponto com uma afirmação da professora Joaquina, que reflecte a evolução e o “crescimento” profissional dos docentes, após a formação do Agrupamento Horizontal, quando constataram que possuíam alguma autonomia no desenvolvimento das suas actividades docentes.

*“Muitos professores, ao olharmos para eles pareciam pessoas passivas (...); mostraram-se grandes profissionais, em termos de dinâmicas, sugestões que apareceram, projectos que começámos a desenvolver em conjunto (...) E as pessoas mais tarde vieram a reconhecer que um agrupamento horizontal era o ideal, porque os professores estavam mais abertos uns com os outros, não tínhamos tantos receios, trocávamos muitas ideias, muitas dinâmicas de trabalho.” (Entrevista, Joaquina)*

Em suma, a formação do Agrupamento Horizontal consubstanciou um processo de transformação da cultura organizacional e profissional. Com a criação das novas estruturas do Agrupamento, passou a verificar-se maior articulação, colaboração e participação na actividade pedagógica e na organização do próprio agrupamento, por parte das educadoras e professores do 1.º Ciclo. Embora no início da formação do Agrupamento Horizontal, a formação dos Pólos/Conselhos de Docentes pudesse fomentar uma colegialidade artificial, dinamizada pelo Presidente, rapidamente os docentes acharam proveito em trabalhar de forma colaborativa, seguindo a forma de trabalhar já desenvolvida anteriormente pelas educadoras.

### **O discurso oficial da articulação e as culturas de balcanização**

Com a formação do Agrupamento Vertical de Escolas, o Conselho Executivo e os restantes professores têm tentado, apesar das adversidades, manter um bom clima de trabalho e de relações interpessoais.

*“Eu penso que esta escola é privilegiada nesse aspecto em relação a outras que ouço comentar das minhas colegas e onde também já estive. Não é fácil encontrar uma escola onde as pessoas se dêem tão bem como esta (...) nota-se pela participação nos almoços e jantares, principalmente os docentes do 1º Ciclo e pré-escolar. Eles são uma presença bastante assídua.” (Entrevista, Poupa)*

*“Penso que o distanciamento inicial, a pouco e pouco se foi suavizando, se bem que esse distanciamento se notasse mais por parte dos docentes do 2º ciclo em relação a nós, pois o pré-escolar e o 1º ciclo já vinham de um agrupamento horizontal, portanto já tinham realizado uma caminhada conjunta, e já se relacionavam bem.” (Entrevista, Efémora)*

Um dos factores que acentua a dificuldade de relacionamento e articulação tem a ver com as representações que os docentes dos diferentes níveis de ensino tinham, e ainda hoje têm, em certa medida, uns sobre os outros.

*“Há alguma sobrançeria, arrogância sobre os professores do primeiro ciclo, que estes provavelmente apresentavam sobre os educadores de infância, que os do ensino secundário terão sobre nós e assim sucessivamente.” (Entrevista, Barbo)*

Ainda hoje, ao nível de todo o Agrupamento, as relações inter-pessoais são esporádicas e com carácter informal, não se verificando uma articulação entre as actividades desenvolvidas pela E.B. 2,3 e as restantes escolas do agrupamento.

*“Eu sempre tive a noção de que numa fase inicial não iria haver uma grande interacção, as pessoas centrar-se-iam no seu feudo e “status” anterior, não tive ilusões de união, de colaboração e implementação de projectos conjuntos, pois sabia que haveria uma resistência, já que as pessoas estão mais seguras no seu próprio quintal do que na quinta toda” (Entrevista, Gaio)*

*“Tirando aspectos de convívio informal é quase inexistente” (Entrevista, Barbo)*

*“Raramente, muito raramente, mas olha que agora também não existem muitas.” (Entrevista, Hydra)*

De igual modo, Hydra, professora do 2.º CEB, opina em favor do trabalho desenvolvido na E.B. 2,3, enquanto escola não agrupada, afirmando que se trabalhava “mais em conjunto... até se planificava em conjunto”. Neste momento, em consequência da grande dimensão dos Departamentos, e dos múltiplos problemas burocráticos e do foro administrativo para resolver, não há tempo para o debate pedagógico, para a concertação de modos de actuação e planificação conjunta.

Em síntese, dado o carácter imposto pela tutela da formação do Agrupamento Vertical, e apesar das tentativas dos sucessivos órgãos executivos do Agrupamento Vertical em fomentar uma maior interacção e articulação entre os docentes dos diferentes níveis de educação e ensino, estes não se revêem, ainda, nesta forma organizacional. Verifica-se, na prática, uma cultura balcanizada, em que cada ciclo de ensino trabalha de forma isolada, desarticulada, sem saber muito bem que projectos são desenvolvidos em cada ciclo.

## **Conclusão**

Antes da formação do agrupamento horizontal os docentes do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar viviam separados por uma ‘fronteira imaginária’ suportada na diferença do nível educativo: o pré-escolar para um lado e o primeiro ciclo para outro, apesar de, na maioria dos casos, os estabelecimentos da educação pré-escolar e do primeiro ciclo morarem no mesmo espaço físico e os docentes se encontrarem quase diariamente. A cultura do isolamento e do individualismo era notória no modo como interagiam estes dois níveis de educação e ensino. Havia, portanto, uma cultura do isolamento, do “guardar para si” as práticas pedagógicas. Os professores do primeiro ciclo “viviam” isolados na sua sala de aula e as escolas não mantinham contactos entre si. Era então notória uma cultura de individualismo, como forma de não partilhar as experiências, onde o professor era o centro nevrálgico de todo o ensino. No pré-escolar, pelo contrário, desenvolvia-se um trabalho de projecto pensado, construído e implementado por todas as educadoras do concelho, onde a participação da comunidade envolvente, principalmente os encarregados de educação e as Juntas de Freguesia, foi apontada, como importante e imprescindível.

Após a formação do agrupamento horizontal, os professores do 1.º CEB iniciaram um percurso onde o trabalho de projecto, de partilha, de colegialidade e de articulação começou a fazer parte do dia-a-dia, iniciando-se uma cultura de colaboração já evidenciada no pré-escolar. Outro ponto interessante na formação das estruturas de gestão intermédia foi o facto de, neste agrupamento, os Conselhos de Docentes, protagonizarem a ‘união de facto’ entre professores e educadores. Os docentes foram capazes de criar de raiz um agrupamento e nessa caminhada se envolveram tenazmente, construindo de forma inédita as suas estruturas, participando e colaborando na construção dos designados documentos de autonomia, planificando e projectando a respectiva actividade pedagógica, revelando uma aprendizagem e um crescimento profissional. De uma cultura do isolamento e individualismo transitaram para uma cultura de colaboração, tendo porventura passado, no início, por uma colegialidade artificial, imposta hierarquicamente, mas que rapidamente souberam metamorfosear e tirar partido assimilando uma nova forma de trabalho mais partilhado e interventivo.

A passagem para agrupamento vertical, imposta unilateralmente pela tutela, não configurou um “casamento desejado”, nem promoveu uma melhor organização, articulação e sequencialidade para o ensino básico, tão apregoado pela letra da lei dos normativos que retoricamente a isso aludiam. Na verdade, observa-se uma maior balcanização e afastamento entre os diversos níveis e ciclos de educação e ensino; entre os próprios departamentos curriculares da E.B. 2,3, perante o “gigantismo” dos mesmos e do próprio agrupamento no seu conjunto. De um modo geral, os

contactos entre os docentes surgem apenas informalmente, ocorrendo durante os convívios que o Agrupamento tem por norma organizar e implementar ao longo do ano.

Como possibilidade de futuras pesquisas, gostaríamos de deixar em aberto algumas questões que se prendem, sobretudo, com a questão das culturas profissionais docentes. Os futuros Centros Educativos, onde leccionarão educadores e professores, irão fomentar a colaboração docente, abrindo as portas das salas de aula à presença de outros docentes e a um trabalho mais colaborativo dentro da sala de aula? A balcanização patente no trabalho entre os diversos níveis e ciclos de ensino diluir-se-á e dará lugar a um trabalho colaborativo, articulado e sequencial entre os três ciclos do ensino básico? Como podem os docentes desenvolver uma cultura de colaboração face à estrutura organizativa imposta administrativamente fomentadora de uma colegialidade artificial? Estas são algumas questões que poderão suportar desafios possíveis para estudos sobre a cultura organizacional escolar, em contexto de agrupamento de escolas, a encetar posteriormente.

### **Bibliografia**

- Ferreira, F. I.** (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I.** (2003). “Para o Estudo das Identidades Profissionais dos Professores”. In F. Ilídio Ferreira *et al.* *Formação e Identidade*. Braga: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura. Pp. 33-53.
- Fullan, M; Hargreaves, A.** (2000). 2.<sup>a</sup> Edição. *A Escola como Organização Aprendiz: buscando uma organização de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gomes, R.** (1993). *Culturas de Escola e Identidade de Professores*. Lisboa: Educa.
- Hargreaves, A.** (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Amadora: Editora Mcgraw-Hill de Portugal, L.<sup>da</sup>
- Lima, J. A.** (2000). “Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia”. In Educação Sociedade & Culturas, n.º 13. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, J. A.** (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J.** (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.