

O não formal na organização escolar: os grupos de discussão direcionada e as representações dos professores sobre o ensino

Alexandre Gomes¹

Resumo: Este texto surge na sequência de uma investigação realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado (Gomes, 2012) a propósito das representações dos professores e do choque de rationalidades na organização educativa. Centrada em temas basilares à educação (missão de escola, documentos *estruturantes* da organização educativa, avaliação, profissionalidade docente, conflito na organização escolar, papel do diretor, autonomia de escola), foi conferido particular enfoque aos processos que designaremos de *aprendizagem não formal da profissão docente*, isto é, os mecanismos de construção e reconstrução da profissão docente que não resultem de qualquer processo intencional/formal de desenvolvimento profissional ou de *modelagem de normas conduta profissional*, mas que se encontrem enraizados no quotidiano societal e sejam partilhados mediante a experiência vivencial, nomeadamente em contexto de trabalho.

A estratégia metodológica mobilizada teve por base um *estudo de caso instrumental* (Stake, 2007), recorrendo aos *grupos de discussão direcionada* como técnica de recolha de dados empíricos.

Palavras-chave: Aprendizagem não formal, *Focus Groups*; representações.

Introdução

A importância das dimensões não formais da aprendizagem tem merecido um crescente reconhecimento por parte da comunidade académica, sendo várias as contribuições teóricas e empíricas produzidas sobre esta temática (cf. nomeadamente UNESCO, 2004; 2006; Rogers, 2004; Palhares, 2009). Nesta ótica, reveste-se da maior pertinência a realização de trabalhos de investigação que se centrem não só nas aprendizagens não formais e informais dos alunos (que efetivamente se constituem simultaneamente como cerne e *consumidor final* de qualquer sistema educativo) mas também nas dimensões não formais inerentes ao próprio sistema educativo, designadamente as que decorrem da prática quotidiana da atividade educativa, isto é, na *escola em ação*, parafraseando Lima a propósito da *organização em ação* (Lima, 2003). Se, por um lado, importa conhecer, caracterizar e aferir o impacto das dimensões não formais emergentes nos estabelecimentos de ensino atuais, importará certamente por outro, desenvolver e/ou aprofundar perspetivas analíticas que permitam ao investigador a efetiva percepção destas dimensões não formais, raramente assumidas de modo objetivo pelos diferentes atores escolares, e muito menos explicitamente expressas em qualquer documento oficial da organização. Neste contexto, os *grupos de discussão direcionada* (frequentemente referidos por *Focus Groups*) constituem-se como uma técnica investigativa particularmente adaptada a

¹ Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior. Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional.

este propósito, essencialmente pelo acréscimo de informação relevante, produzida como resultado da interação grupal, da conjugação de discursos e da emergência de diferentes formas de comunicação². Desta forma potencia-se, por um lado, um aumento da densidade e conteúdo da informação recolhida e, por outro, um maior distanciamento dos sujeitos participantes na investigação relativamente aos “discursos expectáveis”, especialmente quando comparados com os dados recolhidos mediante entrevista estruturada ou semiestruturada. Com efeito, constatámos que os depoimentos recolhidos em sede dos *grupos de discussão direcionada* resultaram significativamente menos formais e, desta forma, potencialmente mais reveladores das efetivas representações dos participantes sobre os assuntos em debate (a este propósito, cf. nomeadamente, Gibbs, 1997; Morgan, 1997, Ferreira, 2004; Krueger & Casey, 2009).

A investigação que realizámos recentemente (Gomes, 2012) e na qual baseámos este texto centrou-se no mapeamento das principais representações de professores portugueses a propósito de alguns temas basilares à educação, designadamente a missão da escola/professor, os documentos *estruturantes* do agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, entre outros), a avaliação (avaliação interna e externa de escola, bem como avaliação de desempenho docente), as representações sobre a escola/profissionalidade docente, a conflitualidade docente, o papel do diretor e ainda a autonomia de escola. Adicionalmente, procedemos ao confronto destes *retratos construídos* de escola com os *retratos jurídico* e *oficial*, preconizados respetivamente pela tutela e pelo projeto educativo de escola. Desta forma, a problemática que alimentou a nossa demanda investigativa – o choque de rationalidades na organização escolar – assentou na procura de resposta às perguntas de partida: Como se configuram as representações dos professores sobre a escola enquanto organização? O confronto entre as diferentes representações dos professores sobre factos relacionados com a organização educativa é suficientemente considerado por parte das estruturas de coordenação educativa, no sentido de fomentar as mais-valias daí resultantes, e minimizar os inconvenientes deste choque de rationalidades?

O *insight* investigativo prendeu-se, por esta via, na clarificação das lógicas reflexivas mobilizadas pelos professores a respeito da organização escolar, expectavelmente mediadas pelas representações construídas pelos mesmos, bem como nos reflexos desta interpretação, seguramente subjetiva e personalizada, no quotidiano escolar dos professores, e na eficiência e eficácia da escola enquanto organização.

No que se refere às filiações teórico-conceptuais convocadas, optámos por influências de correntes teóricas diversas, no que designámos por *tríade conceptual*, liderada pelos *modelos de subjetividade* (Greenfield, 1994), e suportada pelos *modelos culturais*, na esteira de Torres (1997), bem como pelo modelo teórico conceptualizado por Lima (1992), *funcionamento díptico da escola como organização*. Relativamente à estratégia metodológica, operacionalizámos um *estudo de caso instrumental* (Stake, 2007), de *observação* (Bogdan e Biklen, 1994), recorrendo aos *grupos de discussão*.

² Nomeadamente comunicação não-verbal.

direcionada como técnica principal de recolha de dados empíricos. A informação recolhida foi complementada mediante a realização de uma entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento estudado, bem como pela análise de alguns documentos inerentes à atividade do agrupamento de escolas estudado.

Na sequência destes diálogos e interações entre diferentes atores do sistema educativo, evidenciaram-se dimensões não formais e informais reveladoras de uma significativa produção de conhecimento e de normas de conduta, em franca concorrência de efeitos, fomentando o desenvolvimento de situações de conflito e de ineficiência no seio da organização escolar.

Faces da organização escolar à luz dos modelos culturais – representações dos professores

A investigação que realizámos, apesar de assumidamente não ter subjacente a pretensão audaz de “seleccionar um modelo, eventualmente uma síntese de modelos, como ponto de partida para a construção de um quadro conceptual adequado ao estudo da escola como organização” (Lima, 2003, p. 15), apresentou como um dos objetivos basilares o delinear de um percurso analítico que se afigurasse uma efetiva mais-valia no que ao conhecimento e compreensão das escolas, enquanto organizações, diz respeito.

Nesta linha de raciocínio, apesar do vastíssimo espólio existente relativo a trabalhos de investigação no âmbito da administração educacional em Portugal e, designadamente, sobre as representações dos professores, consideramos existir ainda espaço para a delineação de percursos investigativos suficientemente válidos, pertinentes e originais sobre esta temática. Começámos por convocar influências de correntes teóricas diversas, almejando ultrapassar a “miopia conceptual” (Wallace, 1999), subsidiária da “saturação paradigmática” (Torres, 2005) e decorrente da reiterada mobilização das mesmas lentes conceptuais nas investigações realizadas. Outra questão por nós considerada prende-se com o facto de a maioria dos estudos inerentes à interpretação das organizações escolares ter remetido de forma reiterada para a elaboração de exercícios de síntese dos vários paradigmas, teorias ou metáforas já definidas, ou para o desenvolvimento de “modelos compósitos”, em que se nota a “tendência de cada autor procurar tornar o *seu* modelo mais rico acrescentando-lhe mais faces” (Sá, 2011, p 153, itálico no original), resultando em análises multifocalizadas que, não obstante a sua inquestionável mais-valia na compreensão das organizações, se levadas ao extremo, não conseguem “evitar situações de tipo babélico e propostas que, de tão pretensamente plurais e integradoras, antes acabam por se revelar demasiado sincréticas, ou mesmo resultam em sínteses impossíveis” (Lima, 2003, p 9). Neste sentido, partimos para o terreno mobilizando constructos teóricos e ferramentas metodológicas da forma mais construtiva ao nosso alcance, ainda que alegadamente nos tenhamos limitado a utilizar conceptualizações e instrumentos que nos parecerem, eventualmente por *insipientia* nossa, menos mobilizados nos trabalhos de investigação recentes, especialmente em Portugal.

No sentido de alcançar os objetivos propostos, consideramos que o estudo das organizações educativas focalizado no mapeamento e caracterização das principais

representações sociais protagonizadas pelos docentes em Portugal pode revelar-se uma forma adequada de apropriação da realidade socialmente construída por este fulcral grupo de atores organizacionais, numa aproximação parcial ao paradigma cultural convocado por Torres (1997). No entanto, conferimos particular predominância às representações individuais dos professores, em alinhamento teórico com o modelo de subjetividade convocado por Greenfield (1973;1994), em detrimento da consideração da evidência de um referencial cultural global, que de certa forma oriente e enquadre a conduta da maioria dos membros de uma determinada organização educativa.

O potencial heurístico desta problematização é suportado, por um lado, pelo crescente relevo que as representações sociais têm evidenciado nas últimas décadas no estudo das organizações (Jodelet, 1989), e por outro, pela ainda incipiente produção investigativa com base neste paradigma, particularmente no que às organizações educativas diz respeito.

O conceito de representação tem apresentado significados que atravessam a generalidade das ciências humanas, sendo reiteradamente convocado em contextos e graus de abrangência muito díspares. O termo original é proveniente da sociologia, mais concretamente dos trabalhos de Émile Durkheim (1858-1917), que se refere à *representação* como modos de atuar, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, e que de alguma forma condicionam a conduta do mesmo (Durkheim, 2001).

Este conceito foi posteriormente reconceptualizado por vários autores, sendo os trabalhos mais proeminentes originários de Serge Moscovici, teórico da Psicologia Social, que propôs em 1961 o conceito de *representação social* (Moscovici, 1961; 1972; 1984; 1993), frequentemente convocado em diferentes áreas da psicologia social, nomeadamente por Jodelet (1989; 1991; 1999), Abric (1994; 1996, 2001), entre outros.

A este propósito, é pertinente a definição de Moscovici (2001), que adapta o conceito de representação defendido por Durkheim (2001), para o conceito de representação social: "[...] social representation chooses and combines our shared concepts, links together accepted assertions, decides which aspects from our categories are examples for classifying people and things" (p. 18).

Através de uma formulação alternativa, Jodelet (1999) define representação social como:

"[...] une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme 'savoir de sens commun' ou encore 'savoir naïf', 'naturel', cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique" (p. 53, aspas e itálico no original).

No âmbito da investigação que realizámos, optámos por definir o conceito de representação como um

[...] conjunto de manifestações cognitivas e afetivas que integram os esquemas interpretativos convocados pelo sujeito para a relação com um objeto, indivíduo, acontecimento, função desempenhada ou instituição (formal, não formal ou informal), conferindo-lhe um juízo de valor e simultaneamente constituindo-se como uma visualização simbólica deste, quer do ponto de vista afetivo, quer sob o aspecto cognitivo, definindo o posicionamento ideológico do sujeito perante o facto em causa (Gomes, 2012, p.15).

Dada a natureza coletiva assumida com frequência pelas representações, ao serem partilhadas por uma fração considerável da sociedade, podemos efetivamente falar de representações sociais, em detrimento de representações individuais, afigurando-se as mesmas como “[...] redes de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos debilmente articuladas, e por isso mais móveis e fluidas do que as teorias” (Moscovici, 2001, p. 153). Estas representações sociais partilhadas funcionam, segundo Moscovici, como encyclopédias pessoais de ideias, metáforas e imagens interconectadas que são mobilizadas de acordo com a conveniência e no contexto da interação social em causa.

Para autores como Moscovici, a representação social assume uma importância preponderante na forma como o indivíduo interage com a sociedade e com o mundo que o rodeia. Pese embora o facto de a representação não ser efetivamente uma “réplica do mundo ou uma reflexão do mesmo”, de acordo com uma perspetiva positivista do conhecimento, efetivamente, “as representações partilhadas, a sua linguagem, penetram tão profundamente naquilo a que denominamos realidade que podemos afirmar que estas *constituem-na*” (*idem, ibidem*, p.154, itálico no original).

Uma outra característica importante referente às representações salientada por Moscovici, comporta aquilo a que o autor conceptualiza como “polifásia cognitiva”, consistindo no facto de que coexistem no indivíduo múltiplas formas de pensar e de convocar representações alternativas, conferindo-lhe desta forma “capacidade de se adaptar perante alterações das necessidades sociais” (Moscovici, 2001, p. 155).

Não obstante o facto de não ser possível “[...] pensar numa psicologia de representações comuns e trabalhar cientificamente com base nesta hipótese” (Moscovici, 2001, p. 131), constata-se efetivamente que tal “[...] é necessário, dado que os dados da psicologia individual são elementares e abrangem apenas fenómenos extremamente limitados” (*idem, ibidem*). Deste modo, e apesar da crítica reiterada por parte de vários autores, torna-se pertinente trabalhar com base nesta tese, indo para além do estudo da mera experiência individual de cada sujeito, tentando encontrar alguma forma de transversalidade e partilha das representações sociais no seio de um determinado grupo, tal como defendido por Moscovici (2001):

We find this better understanding a sufficient motive for going beyond the immediate experience of each person. And if, in another connection, we can show that the psychology of collective representations, contrary to what some people believe, clarifies the mental and linguistic operations of individuals then our hypothesis will have receive a supplementary justification (p. 131).

Em particular no caso dos professores dos ensinos básico e secundário, podemos assumir que estas representações condicionam de forma marcante o quotidiano vivenciado nas escolas, pelo que o conhecimento das mesmas abre espaços que possibilitam uma melhor compreensão das dinâmicas e lógicas inerentes às organizações educativas.

No contexto da investigação efetuada, considerámos que os modelos que melhor se adaptavam à forma de encarar a organização escolar eram os modelos de subjetividade originários de Greenfield (1994), e concetualizados por Bush (2003). Efetivamente, estes modelos privilegiam o foco nos indivíduos da organização em detrimento da instituição como um todo, salientando que “cada pessoa tem uma percepção subjetiva e seletiva da organização, sendo que cada situação tem significados diferentes para os vários participantes da instituição” (Bush, 2003, p. 113). Conciliando a posição de Greenfield com algumas abordagens referentes à organização escolar, o facto de algumas instituições serem consideradas como um “tipo único”, independente das convicções e percepções dos participantes, “blinds us to its complexity and the variety of organizations people create around themselves” (Greenfield, 1994, p. 93).

Weick (1976) assume uma limitação semelhante às perspetivas *convencionais* de análise organizacional, quando adverte:

[there is the] danger of portraying organizations in inappropriate terms which suggest an excess of unity, integration, coordination, and consensus (p. 4).

De modo a concretizar a investigação a que nos propomos, na esteira de Sharma (2009),

The main aim is to seek understanding of the ways in which individuals create, modify and interpret the social world which they inhabit [...] Research findings are interpreted using “grounded” theory (pp. 26-27, aspas no original).

Deste modo, concordamos com Bush (2003), quando afirma:

[...] schools and colleges do not have an existence which is separate from the actions and behaviours of their staff, students and stakeholders (p. 118).

Esta linha de pensamento está em sintonia com as principais críticas apontadas por Greenfield às perspetivas “tradicionais” de análise das organizações, nomeadamente, a consideração que “[...] organizations exist apart from people, thus making it possible to modify organizations or to design new ones without changing people [and that] the goals of an organization are independent of those held by individuals within it” (Greenfield, 1994, p. 81).

Esta perspetiva, classificada por Greenfield de “não-convencional”, questiona de forma enfática os aspetos que efetivamente se alteram quando é mudada uma organização, indo ao ponto de equacionar se uma organização poderá ser considerada mais do que a mera soma das suas partes. (*idem, ibidem*, p. 82). Não obstante a pertinência desta forma de pensar *outside the box* como impulso para transpor o conceito *taken for granted*, que se constitui com frequência como uma considerável “força de bloqueio” ao avanço do conhecimento, consideramos que esta conceptualização, se levada ao extremo, poderá conduzir a algumas incongruências, já que dificilmente se poderá aceitar que uma organização possa ter uma “existência” perdurable, se não houver uma considerável coesão e articulação entre os seus membros, independentemente da eventual concorrência entre as suas convicções e motivações pessoais.

Esta abordagem remete-nos para o debate clássico em torno da problemática da estrutura-ação e da influência recíproca exercida por cada uma destas dimensões, justificando a ampla produção teórica que tem sido realizada sobre o assunto.

A propósito dos “esquemas interpretativos” convocados por Giddens (2000), no sentido de “elementos padronizados de reservas de conhecimento aplicados pelos actores na produção da interação” (p. 71), concordamos efetivamente com o autor, quando constata:

Os esquemas interpretativos constituem o âmago do conhecimento comum, por meio do qual um universo de significados que seja considerado referenciável é suportado através dos, e nos, processos de interacção (*idem, ibidem*).

Esta perspetiva enquadra-se na linha de pensamento inerente à conceptualização da *dualidade da estrutura* formulada por Anthony Giddens, como expressão da “[...] dependência mútua entre estrutura e agência” (Giddens, 2000, p. 43, itálico no original). Com efeito, o autor enfatiza a dinâmica da estrutura, sugerindo que:

[...] a estrutura não deve ser concebida como uma barreira à acção, mas sim como encontrando-se envolvida na sua produção, mesmo que nos encontremos em presença dos mais radicais processos de mudança social (*idem, ibidem*, p. 44, itálico no original).

Trata-se, com efeito, de assumir a ação não como resultado linear dos constrangimentos impostos pela estrutura ou agência, rígida e estaticamente considerada, mas antes posicionada perante um quadro de certa forma híbrido entre ação e estrutura, mutuamente interdependentes e constrangedores, mas também reciprocamente capacitadores.

Tendo por objetivo a tentativa de superação de uma das principais limitações inerentes à convocação do modelo de subjetividade na análise das organizações

educativas – a pressuposição da existência de tantas configurações de organização diferentes quantos os membros da mesma – convocámos o modelo cultural, designadamente as três perspetivas da cultura – *integradora*, *diferenciadora* e *fragmentadora*, de forma a agrupar as diferentes representações dos docentes sobre a organização educativa mediante o seu grau de partilha.

Numa tentativa de aumentar o potencial heurístico do modelo de análise, convocámos adicionalmente o *modo de funcionamento díptico* da escola como organização, conceptualizado por Lima (1992). Importará nesta fase realçar o facto de este modelo teórico ser originariamente destinado à caracterização da organização, no que ao seu funcionamento diz respeito, e não propriamente à representação que cada docente constrói sobre o funcionamento da mesma. Todavia, apesar de aceitarmos que cada organização *stricto sensu* é efetivamente apenas uma, e nessa linha de razão, com uma única qualificação de acordo com este modelo de análise, consideramos que o facto de a organização escolar ser representada de forma substancialmente diferente por cada um dos membros da organização, se reveste de consequências inequívocas para o modo como estes interagem com a mesma, bem como à face do funcionamento *díptico* da organização a que cada elemento parece conferir maior relevo.

Em síntese, a nossa proposta teórica para a análise da organização escolar assenta numa *tríade conceptual*, encabeçada pelos modelos de subjetividade inerentes às representações dos docentes, sendo que o modelo cultural serve de mediação entre a análise das representações individuais dos docentes e a reflexão sobre o funcionamento *díptico* da organização, tal como sintetizado no quadro 1.

Quadro 1 – Modelo de Análise da Organização

Constelação de representações dos professores (modelos de subjetividade)	Grau de Partilha	Perspetiva cultural	Funcionamento <i>díptico</i> da organização
	Consenso	Integradora	Face B
	Dissenso/Conflito	Diferenciadora	Face AB
	Fragmentação	Fragmentador	Face A ³

A investigação realizada conferiu especial enfoque às representações dos professores reveladoras de dimensões não formais da organização, designadamente as referentes aos diferentes dispositivos de transmissão de saberes, às evidências da incorporação (não formal) de conhecimentos e de condutas e, consequentemente, as implicações destas dinâmicas na construção e reconstrução da cultura escolar.

³ Utilizamos, neste contexto, a sigla AB para representar simbolicamente o *continuum* entre a *anarquia organizada* (face A) e a *burocracia racional* (face B). Cf. Lima (1998, *op. cit.*).

Os *Grupos de Discussão Direcionada* como técnica investigativa

Esta técnica, designada originalmente de *Focused Interview* (Merton & Kendall, 1946) e mais recentemente de *Focus Groups* (cf. Berg, 1998; Morgan, 1992; 1993; 1997; 1998; Krueger & Casey, 2009, entre outros) tem conhecido uma aceitação crescente no contexto das ciências sociais, sendo convocada por diversos investigadores da área, em particular a partir da década de 1990.

A nossa opção pela designação *grupos de discussão direcionada* surge na sequência de uma revisão da literatura encetada por Ferreira (2004), a respeito das inúmeras designações que esta técnica tem apresentado na literatura nacional e internacional, na qual a autora refere designações como “*focus groups*, grupos focais, *Focused Interview*, discussões focalizadas, *group discussion*, *sensitivity panels*, *entretien focalisé*, réunion-discussion à theme, entrevista de grupo focalizada, ‘*focused interview of small groupings*’, e ainda grupos de discussão focalizada” (Ferreira, 2004, pp. 102-103, aspas e itálico no original). Com argumentações inerentes às vantagens e desvantagens das diferentes designações, a autora opta pela designação “entrevista focalizada de grupo”.

Não obstante a pertinência da análise e das considerações efetuadas por Virgínia Ferreira na tentativa de eleger a designação que melhor represente esta técnica em língua portuguesa, consideramos, no entanto, que esta designação poderá transmitir a ideia de uma alternância reiterada entre o investigador e algum dos elementos do grupo, como é usual ocorrer numa situação de entrevista *convencional*. Esta problemática é efetivamente abordada por David Morgan (1997) quando define os *focus groups* como

[...] group interviews, although not in the sense of an alternation between a researcher's questions and the research participants' responses. Instead, the reliance is on interaction within the group, based on topics that are supplied by the researcher who typically takes the role of a moderator (p. 2).

Deste modo, esta situação poderia ser obviada pela adoção da designação *grupos de discussão direcionada*. Com efeito, esta designação reúne, de forma explícita, as ideias inerentes ao debate, no seio de um grupo de indivíduos, cabendo ao investigador a tarefa de promover e direcionar, salvaguardando a discrição necessária à garantia de mínima influência no mesmo.

Ficam desta forma delimitadas as diferenças entre uma entrevista realizada simultaneamente a um conjunto de indivíduos, que poderíamos denominar *entrevista de grupo*, e a ênfase que é colocada nos *grupos de discussão direcionada* na interação direta entre os vários elementos do grupo, em detrimento da alternância entre as questões colocadas pelo investigador e as consequentes respostas, características das entrevistas individualizadas (ou de grupo). Neste sentido, cabe ao investigador o papel primordial de moderador da discussão, tendo como responsabilidade a garantia de que o tema de discussão se mantém nos limites do preconizado, sem contudo limitar de forma muita acentuada a espontaneidade e o fluxo do debate.

A potencialidade desta técnica no âmbito das ciências sociais tem sido defendida por vários investigadores que a utilizam quer como técnica principal - em alternativa à utilização de observação participante ou de entrevistas individuais (Morgan, , 1997, p. 3) - quer como técnica suplementar (usualmente para recolha de dados preliminares tendo em vista a concretização da investigação subsequente), ou ainda como parte de uma metodologia múltipla. Nesta última formulação, os *grupos de discussão direcionada* podem ser conjugados nomeadamente com a realização de entrevistas individuais ou de observação participante, aproveitando o que de único e insubstituível cada uma das técnicas fornece, no sentido da melhor compreensão por parte do investigador do fenómeno em estudo. (*idem, ibidem*).

Em termos de posicionamento metodológico, podemos, na esteira de Morgan, considerar os *grupos de discussão direcionada* como algo de intermédio entre a observação participante e as entrevistas individualizadas, possuindo esta técnica vantagens que a distinguem claramente de ambas.

Estas qualidades particulares podem revelar-se indispensáveis ao sucesso de um processo investigativo, tal como defende David Morgan (1997): “On the other hand, focus groups provide access to forms of data that are not obtained easily with either of the other two methods [participant observation and open-ended interviews]” (p. 8).

Comparativamente à observação participante, a principal vantagem reside no facto de ser expectável a recolha de um grande volume de informação (resultante da interação no seio do grupo), num período de tempo consideravelmente inferior (Morgan, 1997, p. 8). Um argumento semelhante é apontado por Ferreira (2004), ao considerar que esta técnica não apresenta alguns dos defeitos característicos de outras “[...] nomeadamente, a morosidade que é própria de uma metodologia que “espera que as coisas aconteçam” para obter informação”⁴ (p. 103, aspas no original).

Relativamente à entrevista individual, Gibbs (1997) destaca como principal vantagem o acréscimo de informação relevante que é conseguido por via da interação promovida entre os vários participantes:

[...] interaction is the crucial feature of focus groups because the interaction between participants highlights their view of the world, the language they use about an issue and their values and beliefs about a situation. Interaction also enables participants to ask questions of each other, as well as to re-evaluate and reconsider their own understandings of their specific experiences (p. 2).

Para Jenny Kitzinger (1995), esta técnica permite o acesso a uma forma significativamente mais substancial de conhecimento por parte do investigador, enfatizando:

⁴ A propósito da observação participante.

Group work also helps researchers tap into the many different forms of communication that people use in day interaction, including jokes, anecdotes, teasing, and arguing. Gaining access to such variety of communication is useful because people's knowledge and attitudes are not entirely encapsulated in reasoned responses to direct questions (p. 299).

A mesma autora destaca a importância dos *grupos de discussão direcionada*⁵ como técnica de investigação, considerando que a mesma

[...] can highlight (sub)cultural values or group norms, through analyzing the operation of humour, consensus, and dissent and examining different types of narrative used within the group [and (...)] what information is censured or muted within the group (*idem, ibidem*, p. 311).

Naturalmente, e à semelhança do sucedido com qualquer técnica de investigação, vários investigadores têm apontado algumas limitações desta técnica, pelo que será importante considerá-las, nomeadamente aquando da análise de resultados obtidos e da formulação de conclusões.

No que a este assunto diz respeito, David Morgan aponta algumas desvantagens deste tipo de técnica comparativamente à observação participante, enfatizando que os “[...] focus groups are (a) limited to verbal behaviour, (b) consist only of interaction in discussions groups, and (c) are created and managed by the researcher” (Morgan, , 1997, p. 8). Não obstante, o facto de patilharmos a profissão com os sujeitos sobre os quais incidiu nosso estudo permitiu-nos uma abordagem privilegiada da problemática. Com efeito, os temas abordados afiguraram-se suficientemente familiares para que, em momentos estratégicamente delineados, participássemos na partilha de experiências (e de representações) de uma forma natural, e de certa forma, mitigada. Desta forma, além de se ter tornado mais fácil a gestão da discussão, conduzindo-a de forma a responder aos objetivos traçados, a percepção de algumas formas de comunicação não verbal entre os participantes (nomeadamente hesitações e expressões faciais de concordância ou de discordância) sugeriam pistas pertinentes para a prossecução da mesma.

Anita Gibbs (*op. cit.*) destaca o facto de esta técnica poder fugir parcialmente ao controlo do investigador, não podendo ser totalmente predeterminada: “The moderator has to allow participants to talk to each other, ask questions and express doubts and opinions, while having very little control over the interaction other than generally keeping participants focused on the topic” (p. 2).

Na esteira da mesma autora, é de esperar algum enviesamento em relação às opiniões individuais de cada participante, já que as informações recolhidas por via dos *grupos de discussão direcionada* são produzidas num contexto específico (e de certa forma artificial), que poderá constituir-se como um obstáculo a que um participante menos confiante manifeste a sua verdadeira opinião, em especial se esta se revelar

⁵ *Focus Groups*, nas palavras da autora.

contrária à opinião expressa pela maioria. No entanto, o facto de termos constatado que aquilo que designámos de “discursos expectáveis” dos participantes rapidamente deram lugar a uma intensa e informal troca de opiniões entre os mesmos, leva-nos a considerar que esta dificuldade foi claramente ultrapassada nos grupos de discussão direcionada realizados.

Face ao exposto, consideramos pertinente salientar a constatação de Berg (1998) quando, ao comparar esta técnica com a observação participante, considera: “[...] if you are interested in collecting data on a large range of behaviours, a wide variety of interactions, and comprehensive and open discussions about certain topics or issues, focus group interviews work well” (p. 106). Desta forma, o autor defende que optar por uma técnica em detrimento de outra (designadamente os *grupos de discussão direcionada* em alternativa à observação participante ou à entrevista individual) resulta sempre numa permuta entre mais e menos valias, argumentando:

The decision you make when selecting one over the other, of course, is based on what you are willing to give up or trade off. You must be willing to trade off emergent observations in a natural setting for concentrated interactions in a short time frame (*idem, ibidem*).

A este propósito, Kitzinger (1995) é particularmente incisiva:

Group data are neither more nor less authentic than data collected by other methods, but focus groups can be the most appropriate method for researching particular types of question (p. 311).

Para a implementação dos *grupos de discussão direcionada* constituiu-se três conjuntos de docentes⁶, tendo em atenção não só a composição da amostra face à população estudada, mas também a maior heterogeneidade possível dentro de cada grupo. Esta opção prendeu-se com o intuito de fomentar o debate entre opiniões potencialmente divergentes, expectavelmente resultantes da diversidade de representações construídas pelos docentes sobre os temas inerentes à organização educativa.

De forma a harmonizar os temas debatidos em cada *grupo discussão direcionada*, favorecendo o posterior cruzamento de dados entre estes, foi conceptualizado um guião envolvendo a abordagem de sete temas principais, designadamente, missão da escola/professor, documentos *estruturantes* do agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, entre outros), avaliação (avaliação interna e externa de escola, bem como avaliação de desempenho docente), representações sobre a

⁶ Totalizando 19 docentes de um Agrupamento de Escolas de Entre Douro e Vouga, divididos em grupos de seis ou sete elementos.

escola/profissionalidade docente, conflitualidade docente, papel do diretor e ainda autonomia de escola.

A análise de conteúdo que sucedeu à realização dos *grupos de discussão direcionada* foi precedida pelo recurso a um *software* específico de transcrições.⁷ Na primeira audição do registo sonoro, foram adicionados *marcadores de referência* ao longo de todo o ficheiro áudio, tornando possível a execução de um ensaio de *redução* imediata das diferentes intervenções registadas. Nesta fase foram especialmente tidas em consideração as “*passagens ‘significativas’*” (Maroy, 1997, p. 130, aspas e itálico no original), com o intuito de destacar “[...] as que parecem contrastar, distinguir-se relativamente a outros materiais, ou ainda ser paradoxais, tendo em conta o contexto” (*idem, ibidem*). Desta forma, constituímos uma espécie de *índice digital*, que funcionou não só como um eficaz resumo do conteúdo de todo o ficheiro, mas também como localizador individualizado de cada uma das intervenções. Este procedimento justificou a exequibilidade da análise de conteúdo diretamente a partir do registo sonoro, reduzindo de forma significativa o tempo despendido na mesma, sem perda relevante de informação pertinente.

A sequencialidade e a continuidade da análise (cf. Krueger & Casey, 2009, p. 115) foram asseguradas pelo facto de cada *grupo de discussão direcionada* ser operacionalizado apenas após a transcrição do grupo antecessor, de forma a que se tivesse em consideração a especificidade da informação que seria necessário ainda recolher. Este procedimento foi repetido até considerarmos suficiente a informação disponível, em linha com o “*princípio de saturação da informação*” (Maroy, 1997, p. 143, itálico no original).

A *redução dos dados*, entendida pelos “[...] processos de seleção, de focagem, de simplificação, de abstração e de transformação do material recolhido” (Maroy, 1997, p. 123) foi iniciada pela transcrição integral apenas das intervenções consideradas pertinentes para o nosso objeto de estudo (recorrendo aos *marcadores de referência* anteriormente definidos).

Para cada ideia expressa nos *grupos de discussão direcionada*, foi definido um conceito-chave implícito na representação convocada, de modo a traduzir de forma razoável o conteúdo da intervenção, com recurso a duas ou três palavras, possibilitando a posterior categorização da mesma e facilitando as comparações “*verticais e horizontais*” (Maroy, 1997, p. 143, itálico no original).

Explicitamos este procedimento para a intervenção que se segue, referida por um docente a propósito da pertinência dos diferentes documentos construídos no contexto do agrupamento: “[...] O que é que queremos fazer? Transmitir conhecimentos e formar minimamente. O resto é folclore... o resto é folclore...”

Com efeito, a representação que parece estar envolvida na génesis desta afirmação prende-se com uma desvalorização da importância operacional dos documentos ditos *estruturantes* das escolas, remetendo-os para o mero cumprimento de obrigações legais e não lhes reconhecendo um valor efetivamente orientador da ação. Deste modo, a expressão “é só folclore” parece-nos uma eficaz sinopse do

⁷ Express Scribe® Pro V.5.48 - NCH Software.

conteúdo desta intervenção, tendo a vantagem de evocar claramente junto do investigador o contexto em que a mesma foi proferida.

No que concerne à etapa de *organização dos dados*, foram conceptualizados para cada um dos sete temas abordados indicadores figurativos das principais representações convocadas pelos professores. Cada um dos indicadores foi classificado mediante a face mais proeminente do *funcionamento díptico da organização* que lhe subjaz, tal como exemplificado no quadro 2.

Quadro 2 – Codificação da intervenção FG1.1 (32).

Intervenção	Tema	Indicador	Codificação		
			Funcionamento díptico da organização		
			B	AB	A
É só folclore...	Documentos estruturantes	F – Cumprimento de Obrigações			X

Representações dos docentes e o *retrato construído* da organização

Mobilizando o modelo de análise que nos propusemos utilizar no âmbito desta investigação, ensaiámos uma aferição do grau de partilha das representações percecionadas para cada um dos temas de análise, designadamente o *consenso*, o *dissenso/conflito* ou a *fragmentação*, a que correspondem as perspetivas culturais *integradora, diferenciadora ou fragmentadora*, respetivamente.⁸

⁸ Torres (1997), na esteira de Martin e Meyerson (1987), mobilizou com sucesso estas perspetivas de análise no estudo das representações dos professores numa escola portuguesa. No que se refere à perspetiva integradora, a autora destaca a “[...] consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização” (p. 40), pressupondo “[...] uma análise focalizada no plano dos consensos da organização” (p. 41). Relativamente à perspetiva diferenciadora, a autora enfatiza a evidência simultânea de subculturas diferenciadas, partilhadas por grupos específicos de membros da organização, dado que estes “[...] tendem a construir grupos e modos de comportamento diferentes, [...] assim como a produzir interacções segmentadas” (*idem, ibidem*, p. 43). Por último, e no que concerne à perspetiva fragmentadora, que podemos considerar parcialmente filiada nos modelos de ambiguidade, Torres destaca que “[...] apesar da possibilidade de os diferentes membros de uma organização partilharem de orientações e objectivos comuns e problemas e experiências similares, são as diversas crenças, as distintas tecnologias, as diferentes soluções para os mais variados problemas e os diversos significados dados às

Esta análise, assumidamente interpretativa e eventualmente parcial, foi operacionalizada pela observação da dispersão da percentagem de ocorrência dos vários indicadores definidos para cada tema. Importará salientar que os dados quantitativos apresentados, nomeadamente os referentes às percentagens de ocorrência de um determinado indicador, são por nós encarados como meramente indicativos, dada a prevalência do pendor qualitativo que conferimos à nossa investigação.

Nesta linha de raciocínio, quando verificámos a clara predominância de um dos indicadores em detrimento dos restantes num determinado tema, julgámos lícito considerar que existe um *consenso razoável* sobre o tema em causa.⁹ No outro extremo, em que se verifica uma divisão quase equitativa entre os vários indicadores de análise, considerámos a existência de *fragmentação*, no que ao grau de partilha das representações diz respeito. Naturalmente, a situação intermédia em relação às duas anteriores foi associada a uma situação de *dissenso / conflito*.

O quadro 3 apresenta uma síntese da codificação de todas as intervenções recolhidas em sede de *grupos de discussão direcionada*, bem como a indicação do grau de partilha aferido, mediante o procedimento acima descrito.

Quadro 3 – Representação dos professores – codificação global.

Tema	Indicador	% de Ocorrência	Grau de Partilha
Missão de escola	A – inclusiva	25	Dissenso / conflito
	B – meritocrática	14	
	C – socializadora	11	
	D – depósito	17	
	E – burocrata	33	
Documentos estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	51	Consenso
	G - Identidade instituição	3	
	H - Bandeira utópica	26	
	I - Orientação ação	20	
Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	18	Consenso
	K - Valorização do mérito profissional	3	
	L - Promoção de conflito	28	
	M - Objetivos ocultos tutela	10	
	N - Retrato distorcido	41	
Conflito	S - Representações divergentes	37	Consenso
	T - Avaliação de desempenho docente	51	

experiências vividas que contribuem para a fragmentação desta aparente homogeneidade e, concomitantemente, condicionam as práticas organizacionais” (*idem, ibidem*, pp. 46,47).

⁹ No âmbito da nossa investigação, consideramos existir *consenso razoável* sempre que a percentagem de ocorrência de um dos indicadores é igual ou superior ao dobro da média aritmética simples da percentagem de ocorrência de todos os indicadores, para um dado tema de análise.

Tema	Indicador	% de Ocorrência	Grau de Partilha
Diretor	U - Concorrência ao acesso a recursos	4	Consenso
	V – Tutelas	8	
	X - Escola à imagem do director	11	
	Y - Excesso / <i>deficit</i> de poder	27	
	Z - Instrumentalização pela tutela	0	
Autonomia	AA - Condicionante da organização	42	Dissenso/ conflito
	AB - Não legitimado pelos docentes	19	
	AC - Autonomia meramente ideológica	34	
	AD - Importante e desejada	11	
	AE - Desresponsabilização do estado	12	
	AF - Não constitui preocupação	4	
	AG - Receio de autonomia	39	

Fonte: Análise de conteúdo relativa aos *grupos de discussão direcionada* (cf. Gomes, 2012)
A negrito são assinalados os indicadores predominantes, em torno dos quais parece existir o que designámos de *consenso razoável*.

Pela análise dos dados recolhidos, parece-nos evidente a significativa divergência entre os normativos legais que regulamentam o sistema educativo em Portugal, e o conjunto de representações construídas pelos professores, quando *interpretam* os papéis que lhes são cometidos.

No que se refere à missão de escola, encontrámos evidências de que as representações dos docentes se encontram dispersas em torno de diferentes valências, não tendo sido conjecturada nenhuma *representação dominante* a este respeito. Efetivamente, o facto de nenhuma das representações ter evidenciado uma percentagem de ocorrência igual ou superior a 40 %, leva-nos a considerar que, relativamente a este tema, vigoram o dissenso e conflito no seio do corpo docente estudado. Pelo exposto, podemos concluir que as representações dos professores sobre as *missões* confiadas à escola vão desde a formação integral do aluno, a resolução de problemas sociais, a ocupação dos jovens com *deficit* de acompanhamento familiar, passando igualmente pela valorização do mérito, entre várias outras. Todavia, parece existir uma *ancoragem*¹⁰ em torno de duas missões mais proeminentes, concretamente a missão integradora, ou inclusiva, que no entanto se afigura particularmente dificultada pelo pendor excessivamente burocrático enfaticamente associado ao quotidiano escolar. Notámos nestes dados a coexistência igualmente expressiva de várias representações divergentes sobre a missão de escola, dado que nenhum dos indicadores apresenta uma taxa de ocorrência inferior a 11% (vertente socializadora) ou superior a 33 % (vertente burocrata). Estaremos eventualmente a caminho de uma *fragmentação* no que concerne ao grau de partilha das representações dos docentes respeitantes a esta problemática, parecendo-nos um preocupante sinal de algum desnorte inerente à profissão docente atual, na sequência

¹⁰ Cf. Moscovici (2001)

da crescente disparidade de solicitações e exigências. Pela análise das intervenções dos docentes da amostra, esta situação parece-nos genericamente transversal a todos estes, não sendo evidentes diferenças significativas na predominância de algum tipo de representação, mediante a categoria socioprofissional do docente em causa.

Relativamente ao tema *documentos estruturantes*, o indicador *cumprimento de obrigações* obteve uma percentagem de ocorrência superior a 50%, razão suficiente para considerarmos que prevalece o que qualificamos como *consenso razoável* junto dos docentes estudados, no que respeita a este assunto. Contrariamente ao que verificámos no caso inerente à *missão de escola*, evidenciaram-se a propósito dos documentos estruturantes outros dois padrões de representações dos docentes, designadamente *bandeira utópica* e *orientação para a ação*. Relativamente ao último, foi perceptível uma tendência de afinidade com grupos específicos de professores, mediante algumas características socio-organizacionais e profissionais dos mesmos. Com efeito, este indicador afigura-se mais vinculado a docentes que exercem (ou exerceam) cargos de gestão, e especialmente a docentes que integram (ou integraram) equipas afetas à elaboração dos documentos referenciados (cf. Gomes, 2012).

No caso do tema subjacente à avaliação, constatámos a existência de um *consenso razoável* em torno do indicador *retrato distorcido*, dado que apresenta uma taxa de ocorrência superior a 40%. Fica desta forma ressalvada a pouca legitimidade conferida pelos docentes estudados à avaliação em contexto escolar. Se associarmos os indicadores *retrato distorcido* e *promoção de conflito*, no sentido em que ambos se constituem como expressões de representações depreciativas a respeito da avaliação, este cenário adquire proporções ainda mais significativas, totalizando 69% das intervenções, uma expressiva maioria. No que se refere aos outros dois padrões de representações, associados aos indicadores *melhoria da organização educativa* e *objetivos ocultos da tutela*, com taxas de ocorrência respetivamente iguais a 18% e 10%, notámos novamente uma clara diferenciação relativamente aos professores que evidenciam *ancoragem* em torno destas representações. Com efeito, a consideração da avaliação como responsável pela melhoria da organização educativa não foi referenciada por nenhum docente contratado (presumivelmente por força da influência que a mesma exerce em termos de concursos de pessoal docente), sendo aparentemente associada a docentes com mais tempo de serviço e com funções inerentes a cargos de gestão intermédia ou de direção (cf. Gomes, 2012). Por outro lado, e revelando, a nosso ver, alguma incongruência face a esta situação, a construção de representações inerentes à avaliação subjacentes a *objetivos ocultos da tutela*, não aparece associada de forma particular a docentes contratados, ou em início de carreira. De forma concordante com o observado a propósito do tema *avaliação*, verificámos que as representações, expressas pelos docentes da amostra estudada a respeito das causas do *conflito na organização escolar*, apontam precisamente a avaliação como principal responsável (totalizando mais de 50 % das intervenções, e por esse motivo revelando a existência de um *consenso razoável* sobre o assunto). As restantes representações agrupam-se essencialmente em torno do indicador *representações divergentes*, com quase 40 % de ocorrências. A análise das intervenções dos docentes permite percecionar uma quase correspondência entre os docentes que exprimem

afinidades com estes dois indicadores, o que nos parece coerente, dado que consideramos existir um significativo grau de justaposição entre os mesmos.

No que se refere ao diretor e ao seu papel no seio da organização educativa, consideramos que o critério que definimos para aferir o grau de consenso das representações dos professores poderá revelar-se, neste caso, parcialmente desajustado. Com efeito, o indicador *condicionante da organização* apresenta uma taxa de ocorrência superior a 40%, e desta forma indicaria a existência de um *consenso razoável* em torno do mesmo. No entanto, dado que o diretor pode naturalmente condicionar a organização por aspetos positivos e/ou negativos, o facto de existirem dois padrões adicionais de representações dos professores com taxas de ocorrência não desprezáveis, designadamente 27% de ocorrências para o indicador *excesso / deficit de poder*, e 19% para o indicador *não legitimado pelos docentes*, deixa antever que uma parcela significativa dos docentes que qualificam a figura do diretor como condicionante da organização, o faz pelos aspetos negativos. Desta forma, parecem existir *ancoragens* em torno de dois padrões de representações, respetivamente conotadas com aspetos positivos ou negativos da influência do diretor na organização, o que poderá invalidar a anterior consideração de *consenso razoável* a respeito deste tema.

Por último, e no que se refere ao tema *autonomia*, mais uma vez se verifica a ocorrência de dissenso e de conflito no seio dos professores estudados, pois nenhum dos indicadores reúne taxas de ocorrência superiores a 40% (pese embora o facto do indicador *receio de autonomia* ficar significativamente perto, com 39%). No entanto, julgámos que o conflito, neste caso, assume características bastante peculiares, quando comparadas com os outros temas. Com efeito, se agruparmos, por um lado, os padrões de representações inerentes a aspetos indicadores da demanda de autonomia por parte dos professores (designadamente a *autonomia meramente ideológica e importante e desejada*, totalizando uma taxa de 45%), e por outro, aqueles que parecem destacar os aspetos mais perniciosos da autonomia (designadamente *desresponsabilização do estado e receio de autonomia*, totalizando uma taxa de 43%), poderia transparecer a ideia de uma classe docente praticamente cindida em duas, antagonicamente posicionadas. Todavia, uma análise mais fina aos dados empíricos recolhidos, deixa antever que este conflito é essencialmente intrínseco a cada um dos docentes que, mediante o contexto e as contingências, ora reclama por autonomia, ora manifesta receio da mesma. Este *conflito interior* parece-nos transversal à generalidade dos docentes estudados.

Outra das dimensões de análise por nós preconizada nesta investigação prendeu-se com a aferição das representações dos professores a respeito da organização escolar à luz do funcionamento *díptico* da organização. Deste modo, para cada referência expressa pelos docentes pertencentes à nossa amostra, tentámos associar a representação inerente ao funcionamento da organização à luz deste modelo, concretamente quanto à face do *díptico* mais proeminente. O resultado deste exercício é apresentado no quadro 4.

Quadro 4 – Posicionamento das representações dos professores relativamente ao funcionamento *díptico* da organização escolar.

Tema	Face da organização (% de ocorrência – por tema)			Face da organização (% de ocorrência - global)		
	B	AB	A	B	AB	A
Missão de escola	36	32	32			
Documentos estruturantes	28	22	50			
Avaliação	21	42	37			
Representações	38	45	17	30	39	31
Conflito	1	62	37			
Diretor	61	32	6			
Autonomia	38	27	34			

Fonte: Análise de conteúdo relativa aos *grupos de discussão direcionada* (cf. Gomes, 2012)

Legenda: B – face burocrática da organização; AB – continuum entre face burocrática e anárquica da organização; A – face anárquica da organização (cf. Lima, 1992)

A análise dos dados constantes nos quadros 3 e 4 à luz do *funcionamento díptico da organização*, faz transparecer que a natureza das representações construídas pelos professores, a respeito da organização escolar, afigura-se francamente concorrente com a linha preconizada quer nos *documentos oficiais públicos* quer nos *documentos públicos produzidos no contexto da organização educativa*.¹¹ Com efeito, a

¹¹ No âmbito desta investigação, considerámos *documentos oficiais públicos* todos aqueles que são produzidos fora da organização e que têm como objetivo a regulação do sistema educativo e da profissão docente. Integram este nível os diversos diplomas legais produzidos ao nível do governo central, bem como os normativos e deliberações emitidas pelas diferentes estruturas externas de coordenação educativa (designadamente o documento *Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2010-2011* (IGE, 2011), o Decreto Lei 75/2008, de 22 de Abril - regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino - e o Decreto-Lei 75/2010, de 23 de junho – 10.ª alteração ao estatuto da carreira docente). Relativamente aos documentos com uma abrangência mais restrita, produzidos pela própria organização e que visam essencialmente a regulação, a nível local, da organização e da profissão docente (Projeto Educativo, Relatório de Autoavaliação, Regulamento Interno, e Relatório de Avaliação Externa

análise documental realizada aos diversos documentos que regulam a atividade educativa do agrupamento em causa, faz transparecer os princípios do funcionamento *burocrático* e meticulosamente planificado da organização, a *missão inclusiva e socializadora da escola*, a *orientação para a ação* intrínseca aos documentos estruturantes, a *avaliação* enquanto meio para a promoção do mérito e para a melhoria da organização educativa, bem como o papel preponderante do diretor, na qualidade de responsável máximo pela operacionalização da significativa margem de autonomia alegadamente conferida às escolas. Em conflito com estas conceções de escola, justapõem-se representações significativamente divergentes por parte dos docentes, quer no que diz respeito ao funcionamento geral da organização (com uma relevância bastante expressiva das faces menos *normativizadas* e previsíveis da mesma – correspondentes a cerca de 70% do total das codificações efetuadas respeitantes às *faces A e AB*), quer no que à representação dominante sobre os temas intrínsecos à escola diz respeito, frequentemente desviante em relação ao oficialmente assumido pela tutela (ou mesmo pela escola). Assim, as representações dos docentes parecem centrar-se em torno de uma escola *inclusiva*, mas restringida por uma teia *burocrática* excessivamente densa, que operacionaliza uma considerável quantidade de procedimentos e de documentos, basicamente como um mero *cumprimento de obrigações*, sendo avaliada no seu desempenho (e consequentemente no desempenho dos respetivos docentes) por procedimentos deficitariamente estruturados e articulados, resultando num *retrato distorcido* face ao objeto em avaliação, e consequentemente em *conflito* no seio da escola. Adicionalmente, as representações dos professores sugerem um claro reconhecimento da figura do diretor como um elemento *condicionante da organização*, pese embora o facto de tal poder dar origem a resultados antagónicos, favoráveis ou perniciosos, consoante o ponto de vista ou o contexto.

Tendo em consideração os resultados da nossa análise, somos levados a concluir que merece especial relevo o processo que poderemos designar de *aprendizagem não formal da profissão docente*. Efetivamente, afigura-se-nos evidente a manifestação de representações significativamente partilhadas pelos professores que não parecem ser resultado de qualquer processo intencional/formal de desenvolvimento profissional ou de *modelagem de normas de conduta* dos mesmos. Pelo contrário, esta hegemonia figurativa parece ser consequência da rápida proliferação e apropriação de alguns padrões de representações, porventura fruto da permeabilidade destas a um variado conjunto de influências (algumas eventualmente exteriores e transversais ao contexto educativo - como sejam, reivindicações sindicais, redes sociais e *blogues*, ideias disseminadas por “fazedores de opinião”, entre outros), contribuindo para a emergência de aprendizagens informais não formais (cf. Rogers, 2004) enraizadas no quotidiano societal e partilhadas mediante a experiência vivencial, nomeadamente em contexto de trabalho.

Desta forma, assume particular relevo o conhecimento da influência das aprendizagens não formais, inerentes não apenas aos alunos, mas que incluem as aprendizagens não formais ligadas à *construção da profissão docente* e à influência

do agrupamento) optámos por designá-los de *documentos públicos produzidos no contexto da organização*.

destas na eficiência e eficácia da organização em geral e do processo educativo em particular.

Conclusão

A análise global dos dados recolhidos no âmbito desta investigação permite inferir a significativa importância das representações dos professores inquiridos e das respetivas dimensões não formais por estes protagonizadas na relação que estabelecem com a profissão desempenhada, em geral, e com a instituição de ensino onde prestam serviço, em particular. A este propósito, resultou para nós efetivamente clara a sistemática proeminência de dimensões não formais da organização, manifestadas no que optámos por designar como *retrato esboçado* da organização. Com efeito, e numa clara oposição às dimensões formais emanadas pela tutela a propósito da organização escolar (implícitas no respetivo “*retrato jurídico*”, e ainda que com menor assertividade, no “*retrato oficial*” formalmente assumido pela instituição mediante os diversos documentos que produz), encontrámos ao nível dos professores e dos respetivos discursos evidências de expressivas dimensões não formais ligadas à aprendizagem e construção da profissão docente, protagonizadas e assumidas pelos mesmos, fortemente condicionantes dos *diálogos* e das interações entre os diferentes atores do sistema educativo.

Para além de termos notado a existência de conflito entre os professores pelo facto de não existir um grau de partilha satisfatório relativamente às representações construídas sobre alguns dos temas estudados no âmbito desta investigação, podemos considerar igualmente que, mesmo nos casos em que há *consenso* razoável em torno de um determinado padrão de representações, tal não significa que existam necessariamente condições favoráveis à eficiência da organização¹², já que estas representações se afiguram com frequência substancialmente divergentes em relação ao preconizado pela tutela.

Estas *constelações de representações* são reveladoras de importantes dimensões não formais da organização escolar que importará certamente conhecer e caracterizar, por forma a serem avaliados os consequentes efeitos ao nível da eficiência e da eficácia organizacional.

Nesta linha de raciocínio e na esteira de Lima (2008), a propósito dos vários sentidos, implícita ou explicitamente conferidos à escola, nos múltiplos contextos em que a mesma é referenciada (Lima, 2008), afigura-se-nos que por parte da tutela a escola é tida como um *reflexo*, na medida em que é representada como “um *locus de reprodução*, mais ou menos perfeita e mais ou menos integral das [...] orientações e regras, [...] apresentando] mais regularidades políticas, estruturais e morfológicas do que diferenças, constituindo-se como reflexos das [...] sobredeterminações” (Lima, 2008, p. 85). Desta forma, a *Escola*, “jurídica e racionalmente estabelecida *a priori* face às suas materializações” (*idem, ibidem*), apesar da alegada margem de autonomia operacionalizada por via do projeto educativo, acaba de certa forma por resultar numa

¹² Nomeadamente à luz do consignado nos normativos legais que regulamentam o sistema educativo português.

conceptualização unificada, numa espécie de *ideal-tipo weberiano*, normativizada, perfeitamente definida e balizada pela letra da lei, sendo convenientemente monitorizada pela estrutura hierárquica estabelecida.

O enquadramento teórico do nosso estudo centra-se desta forma na convicção de que é pertinente reconcretualizar a forma como é encarada a administração educacional em Portugal.

Efetivamente, tem-se assistido nos últimos anos a uma tentativa marcadamente crescente de centralização e de *hiper-racionalização* por parte da tutela, não só na forma como pretende normativizar e avaliar cada vez com mais pormenor a atividade docente nas escolas (apesar do discurso de autonomia explicitamente assumido e referido nos sucessivos decretos inerentes à gestão escolar), mas, acima de tudo, pela forma como interage com as escolas do país, com mecanismos de supervisão e de controlo de índole cada vez mais imediatista e congruentes com uma “educação contábil” (Lima, 2011b, p. 3), suportados por meios eletrónicos cada vez mais imediatos e fiáveis, “por uma espécie de taylorismo informático que impõe novas formas de controlo automático nas escolas” (*idem, ibidem*, p. 10) numa ilusão de eficiência e de eficácia que só o desconhecimento da efetiva atualização das regras por parte dos atores escolares (ou pelo menos a sua negligência) o podem de alguma forma justificar.

Parecem desprezar-se, desta forma, a ação dos atores locais, na reinterpretação e na produção das regras preconizadas a nível central.

Na sequência das reiteradas reformas do sistema educativo português, bem como da administração educacional que lhe subjaz, é sobejamente interessante a constatação de Weick (1976), ainda perfeitamente atual:

[...] despite all kinds of changes in curriculum, materials, groundings, and so forth the outcomes in an educational situation remain the same (p. 5).

No que se refere à seleção dos *grupos de discussão direcionada* como técnica de recolha de dados empíricos, constatámos que, por um lado, a informação recolhida resultou significativamente mais densa e rica (consequência do amplo debate promovido junto dos docentes participantes em cada *grupo de discussão direcionada*), e por outro lado, especialmente por comparação com a entrevista semiestruturada, afigura-se-nos significativamente mais provável que os depoimentos recolhidos tenham resultado em discursos menos formais, e simultaneamente menos depurados por força do “discurso expectável”, sendo presumível que se constituam muito mais reveladores das efetivas representações dos professores sobre os assuntos em debate.

Ademais, a referência explícita de alguns professores participantes neste estudo, às mais-valias que reconheceram nesta técnica, nomeadamente como estratégia para debater, de uma forma mais profícua, temas de interesse à sua atividade educativa, com o intuito de serem encontradas soluções mais consensualmente consolidadas, e expectavelmente mais eficientes do que a resultante das reuniões de *trabalho*, em sede dos diversos conselhos ordinariamente

constituídos,¹³ faz-nos reforçar a convicção do potencial desta técnica, não só do ponto de vista investigativo, mas inclusivamente dos pontos de vista pedagógico e formativo. Outra vantagem adicional que encontrámos prende-se com o facto de, como resultado da já referida interação entre os participantes, ter-se tornado mais fácil assegurar a fluidez da conversação e da expressão de opiniões, em especial por comparação com o sucedido na entrevista semiestruturada. Trata-se de um quase paralelismo com a conceptualização originária de Vicente de Gournay (1712-1759)¹⁴, *Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui-même*. Com efeito, reiteradamente constatámos que, uma vez iniciado o debate, foi-nos possível assumir uma postura de significativa discrição (dado que sentimos necessidade de intervir apenas de forma muito moderada), resultando no que, com frequência, se nos afigurou como uma amena e desprendida *conversação convival*, porém riquíssima em conteúdo relevante para a problemática em estudo. Consideramos ter, desta forma, demonstrado a significativa pertinência e adequabilidade dos *grupos de discussão direcionada* enquanto técnica de recolha de dados no âmbito das ciências sociais, em particular para o estudo das dimensões não formais da aprendizagem, pelo que nos parece sensato que novas contribuições investigativas mobilizem esta técnica, ainda parcamente utilizada nas investigações em ciências da educação em Portugal.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In: Jean-Claude ABRIC (Dir.). *Pratiques sociales e représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 11-35.
- _____(1996). Les représentations sociales: une notion en construction, des méthodologies spécifiques, un champ d'application considérable celui des pratiques sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (28), 14-15.
- _____(2001). O estudo experimental das representações sociais. In: D. Jodelet (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 155–172
- BERG, Bruce (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences (3rd edition)*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BUSH, Tony (2003). *Theories of educational leadership and management. (3rd ed.)*. London: Sage.
- DURKHEIM, Émile (2001). *Las Reglas del Método Sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRA, Virgínia (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. In: *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexibilidade e Ação*. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs/prv/docs/DPR46291f9a72c00_1.pdf.

¹³ E num acrescento nosso, basicamente como resultado de *procedimentos institucionalizados*.

¹⁴ Economista francês, precursor de Adam Smith (1723, 1790), por sua vez considerado o “pai” do *liberalismo económico*.

O não formal na organização escolar: os grupos de discussão direcionada e as representações dos professores sobre o ensino

- GIBBS, Anita (1997). *Focus Groups*. Department of Sociology, University of Surrey. Disponível em <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>.
- GOMES, Alexandre (2012). *Escola Mosaico: As representações dos professores e o choque de rationalidades na organização escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- GREENFIELD, Thomas (1994). Organizations as social inventions: rethinking assumptions about change. In: Tony Bush (Ed) *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, 81-95.
- JODELET, Denise (1989). *Représentions sociales: un domaine en expansion*. Paris: P.U.F..
- _____. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KITZINGER, Jenny (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- KRUEGER, Richard, Casey, Mary (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage.
- LIMA, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- _____. (2003). *A Escola como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez.
- MAROY, Christian (1997), Análise Qualitativa das Entrevistas, In Albarello, Luc et al *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, 117-155
- MERTON, Robert & KENDALL, Patricia (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- MORGAN, David (1993). *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park, CA: Sage.
- _____. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research (2nd edition)*. London: Sage.
- _____. (1998). *The Focus Group Guidebook*. London: Sage.
- MOSCOVICI, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. (2. éd. entièrement refondue). Paris: Presses universitaires de France.
- _____. (1972). Theory and Society in Social Psychology. In: J. ISREAL; H. TAJFEL (Eds.). *The Context of Social Psychology: A critical assessment*. London: Academic Press, 17-68.
- _____. (1984). The phenomenon of social representations. In: R. FARR; S. MOSCOVICI (Eds.), *Social Representations* . Cambridge: Cambridge University Press, 3-69.
- _____. (1993). *The invention of society: psychological explanations for social phenomena*. Cambridge: Mass: Blackwell.
- _____. (2001). *Social representations - explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- PALHARES, José (2009). *Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela*. Revista Portuguesa de Educação, 22(2), 53-84.
- ROGERS, Alan (2004) *Non-formal Education: Flexible schooling or participatory education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.

- SHARMA, S. (2009). *Educational Management: A Unified Approach of Education*. New Delhi:Global India Publications.
- STAKE, Robert (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TORRES, Leonor (1997). *Cultural Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- _____ (2005). Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 435-451.
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes*. Education Sector Position Paper.
- UNESCO (2006). *Non-formal education and basic education reform: a conceptual review*. Paris: International Institute for Educations Planning.
- WALLACE, Mike (1999). Combining Cultural and Political Perspectives on Educational Administration: The Best or Worst of Both Conceptual Worlds?. In: T. Bush et al. (eds.) *Educational Management: redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman, 129-141.
- WEICK, Karl (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.