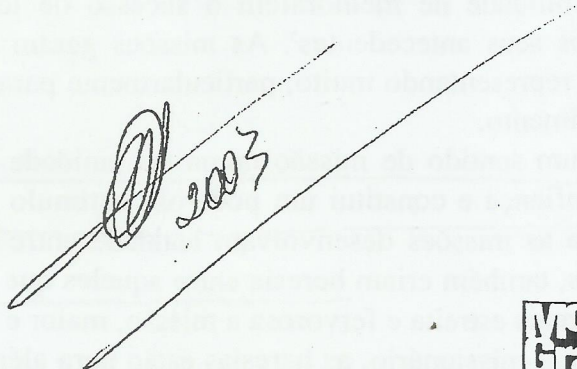


COPY
PASTA Nº 01
Folhas
X 56
P.V.

Andy Hargreaves

**OS PROFESSORES
EM TEMPOS DE MUDANÇA**

O TRABALHO E A CULTURA DOS PROFESSORES
NA IDADE PÓS-MODERNA





Mc Graw - Hill

LISBOA • RIO DE JANEIRO • BOGOTÁ • BUENOS AIRES • GUATEMALA
MADRID • MÉXICO • NOVA IORQUE • PANAMÁ • SAN JUAN • SANTIAGO
AUCKLAND • HAMBURGO • LONDRES • MILÃO • MONTREAL • NOVA DELI
PARIS • SINGAPURA • SYDNEY • TÓQUIO • TORONTO

INDIVIDUALISMO E INDIVIDUALIDADE

COMPREENDER A CULTURA DOS PROFESSORES

A HERESIA DO INDIVIDUALISMO

No âmbito da liderança educacional, da eficácia da escola, do desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino (*school improvement*) e do desenvolvimento profissional dos docentes (*staff development*), a ideia de que as escolas deveriam ter uma missão, ou um sentido de missão, tem cada vez maior aceitação¹. As missões desfazem as incertezas do ensino que são indutoras de sentimentos de culpa, forjando crenças e objectivos comuns no seio da comunidade docente². Através da construção de finalidades comuns, bem como da partilha da expectativa de que estas podem ser atingidas, as missões também fortalecem o sentido de eficácia dos professores, ou seja, as suas crenças relativamente à possibilidade de melhorarem o sucesso de todos os seus alunos, independentemente dos seus antecedentes³. As missões geram motivação e investem as coisas de sentido, representando muito, particularmente para aqueles que participaram no seu desenvolvimento.

O desenvolvimento de um sentido de missão numa comunidade escolar gera lealdade, empenhamento e confiança e constitui um poderoso estímulo para o aperfeiçoamento. Contudo, embora as missões desenvolvam lealdade entre os crentes e confiança entre os empenhados, também criam heresia entre aqueles que questionam, discordam e duvidam. Quanto mais estreita e fervorosa a missão, maior e mais amplamente difundida a heresia. Para o missionário, as heresias estão para além dos muros da sabedoria e das fronteiras da crença. Não devem ser depreciadas nem descartadas. Considerar que uma ideia é herética é recusá-la, sem qualquer consulta ou consideração. A construção social da heresia é, neste sentido, uma força ideológica poderosa que suprime a discussão apropriada das escolhas e alternativas, menosprezando paternalmente a sua seriedade ou minando a credibilidade pessoal daqueles que as propõem. Neste sentido, os heréticos não são simplesmente discordantes ou desagradáveis: são

1ª
ideia

de crença

As heresias
lealdade e
confianças

também pessoalmente defeituosos. A fraqueza, a loucura ou a maldade são as imagens de marca do herético, as qualidades que o distinguem dos restantes indivíduos.

Na sua extensa e intrigante discussão da heresia enquanto fenómeno social, Szasz defende que ela

[se refere] ao não se acreditar naquilo em que todas as outras pessoas acreditam ou naquilo em que se deveria acreditar; ao proclamar-se a descrença, quando a coisa certa a fazer seria manifestar crença ou, pelo menos, permanecer silencioso⁴.

A heresia existirá, diz Szasz. «sempre que houver tensão entre o indivíduo e o grupo»⁵. Os indivíduos devem pensar por si próprios: é isso que faz deles indivíduos. Porém, o grupo quer que os seus membros façam eco das suas crenças. Szasz chama a isto a estrutura permanente da heresia.

A heresia é uma companheira bem conhecida das crenças e doutrinas religiosas, mas também pode estar associada a ideais científicos e tecnológicos ou a sistemas de crenças políticas e culturais. Proclamar que o parto da Virgem Maria não é uma verdade literal mas antes uma metáfora literalizada, é uma heresia, segundo a tradição cristã. Afirmar que o Ocidente tem muito a aprender com o Oriente (e não apenas vice-versa), ou que o progresso nem sempre é bom, é uma heresia, no contexto das democracias ocidentais. Os sistemas educativos, bem como aqueles que trabalham neles (ou em nome deles), também possuem as suas heresias. Que as escolas poderiam ser mais bem dirigidas sem o cargo de director; que deveriam ser as principais responsáveis pelo desenvolvimento dos seus próprios *curricula*; que muitas crianças com necessidades especiais têm mais a ganhar em *não serem* integradas em salas de aulas normais; estas são heresias do pensamento educacional contemporâneo. Nos sistemas educativos actuais, tais heresias são indizíveis. Proferi-las não é simplesmente manifestar discordância: é ser-se malévolo ou fraco. As heresias estão para além dos limites da razão.

Todas estas heresias são aquilo a que poderíamos chamar *heresias substantivas*, ou heresias de conteúdo. Trata-se de heresias que questionam, que ameaçam partes específicas de um sistema de crenças, de doutrinas particulares muito queridas pelos crentes. Mas, por detrás destas heresias, existem outras ainda mais profundas. Chamar-lhes-ei *heresias genéricas*, ou heresias de forma. As heresias genéricas desafiam o propósito central da própria missão e os princípios que a fundamentam. No âmbito do desenvolvimento das escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e da mudança educativa, uma heresia genérica e crucial é a do individualismo. As qualidades e características que cabem na alçada das etiquetas de «individualismo», «isolamento» ou «privatismo» dos professores, são amplamente entendidas como ameaças ou barreiras significativas ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança ou ao desenvolvimento de objectivos educativos compartilhados.

heresia não é só de crenças, mas uma descrença, esquizofrenia.

heresia do individualismo
solamente
privatismo

Contudo, termos como «individualismo» e «colegialidade» são bastante vagos e imprecisos, estando abertos a uma diversidade de sentidos e interpretações. A respeito da colegialidade, por exemplo, Little observou que o termo é «conceptualmente amorfo e ideologicamente sanguinário»⁶. O mesmo pode ser dito do individualismo. Tais termos não são, em muitos sentidos, utilizados e entendidos enquanto descrições precisas de tipos de práticas, de políticas ou de aspirações. Pelo contrário, são essencialmente simbólicos, motivando a retórica, num discurso mítico de mudança e de aperfeiçoamento. Neste contexto, a colaboração e a colegialidade transformaram-se em imagens poderosas de aspirações preferidas; o isolamento e o individualismo, em imagens igualmente poderosas de aversão profissional. O individualismo, o isolamento e o «privatismo» tornaram-se, portanto, preocupações e alvos-chave dos movimentos de reforma educativa. A sua erradicação, tal como a erradicação da heresia, passou a ter uma prioridade elevada.

Neste capítulo analisa-se o fenómeno do individualismo enquanto heresia genérica da mudança educativa. Começa-se por fazer uma revisão crítica da investigação existente e de outra bibliografia sobre o individualismo, o isolamento e o privatismo dos docentes e identifica-se aqueles que têm sido considerados os seus traços constitutivos essenciais e os seus padrões de causalidade. Posteriormente, os resultados do estudo sobre o tempo de preparação são contrapostos a esta base de conhecimento. Esta pesquisa qualitativa revela as explicações fornecidas pelos professores para dar conta das suas preferências pela utilização individualista do tempo de preparação, as quais fornecem pontos de contraste interessantes e surpreendentes relativamente à bibliografia existente. No seu conjunto, a revisão crítica desta bibliografia e os resultados do estudo do tempo de preparação fornecem bases para uma reinterpretação e reconstrução do conceito de individualismo docente e das suas implicações para a mudança, de modos que são menos consistentemente negativos do que muitos autores e investigadores nos fizeram supor.

AS CULTURAS DO ENSINO

O individualismo, o isolamento e o «privatismo» constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado a cultura do ensino. Mas existem no ensino outros tipos importantes de cultura que influenciam o trabalho dos professores. Em geral, estas várias culturas fornecem um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo. Neste sentido, as culturas do ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos⁷. A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade. Constitui, portanto, um enquadramento para a aprendizagem

Culturas
do
Ensino

Estas culturas
discutidas
nos capítulos
CP 5

gem ocupacional. A este respeito, as estratégias de ensino dos professores do jardim infantil, por exemplo, evoluem de modo diferente das que são utilizadas pelos que ensinam adolescentes, porque os problemas que enfrentam rotineiramente são diferentes. Do mesmo modo, as estratégias de ensino dos professores de Estudos da Família (*family studies*) evoluem de modo diferente das dos de Matemática; as dos que ensinam na cidade das dos que trabalham nos subúrbios, e assim por diante. Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte.

As culturas do ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão. Aquilo que fazem, em termos de estilos e estratégias de sala de aula, é afectado fortemente pelas perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presente-mente ou trabalharam no passado. Neste sentido, as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho⁸. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina. O que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior.

Existem duas dimensões importantes nas culturas do ensino (tal como, aliás, em todas as culturas): o conteúdo e a forma. O conteúdo consiste nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhados no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade docente mais vasta. Este conteúdo pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem. Trata-se da «forma como nós fazemos as coisas por aqui». O conceito essencialmente normativo de partilha (crenças partilhadas, atitudes partilhadas), de consenso explícito ou implícito, ocupa um lugar central nesta perspectiva sobre o conteúdo das culturas dos professores, óptica esta que está subjacente e atravessa toda a bibliografia genérica sobre as culturas organizacionais⁹. É ao conteúdo das culturas dos professores que nos referimos quando discutimos as culturas académicas, as culturas «pastorais» (de orientação), as culturas disciplinares, e assim por diante. É aqui que a diversidade cultural existente no seio do corpo docente é mais óbvia. Existe indubitavelmente trabalho importante a ser feito na classificação de tais culturas, no exame das suas origens, das suas inter-relações e da maneira como mudam ao longo do tempo. Contudo, esta não é a minha preocupação principal neste livro. Neste capítulo e nos dois que se lhe seguem, o essencial da minha atenção incide sobre a forma.

A forma das culturas dos professores consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas. Ela pode ser observada na maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam. O conceito normativo de partilha não é essencial nesta definição, pois a forma destas culturas pode ser individualista ou antagonista, por exemplo. As relações entre os professores e os seus colegas, ou a forma da sua cultura, por assim dizer,

Identidade do ensino
e do trabalho
e do professor

(A)
conteúdo

(B)
forma

podem mudar ao longo do tempo. Efectivamente, é através destas formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos. Posto de outro modo, as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem no corpo docente podem depender de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os seus colegas, nos seus padrões característicos de associação¹¹. Compreender as formas destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa.

Parece-me existirem quatro formas gerais de culturas docentes, cada uma das quais com implicações diferentes para o seu trabalho e para a mudança educativa. São elas:

- o individualismo;
- a colaboração;
- a colegialidade artificial;
- a balcanização.

Explorarei e compararei estas formas nos três capítulos que compreendem esta secção. No último deles, também procurarei esquematizar uma quinta forma, mais adequada do que as outras quatro, no seu conjunto, às exigências e desafios do mundo pós-moderno. Por agora, começarei pela muito discutida (e, a meu ver, muito incompreendida) cultura do individualismo.

O INDIVIDUALISMO ENQUANTO DÉFICE PSICOLÓGICO

A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula. A maioria das escolas elementares continua a ter aquilo que Lortie descreveu como uma estrutura em forma de caixa de ovos: salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo com que observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem¹¹.

O isolamento da sala de aula oferece a muitos professores uma medida bem-vinda de privacidade, uma protecção em relação a interferências exteriores, a qual é frequentemente valorizada por eles. No entanto, este isolamento também acarreta problemas. Embora purgue a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fontes potenciais de elogio e de apoio. Os professores isolados recebem pouco *feedback* por parte de outros adultos no que concerne o seu mérito, valor e competência.

A presença contínua e alargada do isolamento, do individualismo e do «privatismo» na cultura do ensino não constitui motivo de dúvida ou de desacordo sério entre os autores que se debruçam sobre o assunto¹². Embora a existência de bolsas de práticas colaborantes e colegiais entre professores seja reconhecida, estas são largamente entendidas como excepções à regra geral, que requerem condições especiais

Caixas de ovos
 30
 20
 15
 10
 5
 0
 10
 20
 30
 40
 50
 60
 70
 80
 90
 100

para se desenvolverem e persistirem¹³. Não obstante os inúmeros esforços de aperfeiçoamento e de reforma que têm sido feitos, o individualismo continua a prevalecer teimosamente no seio da cultura dos professores. Porquê?

Na bibliografia da investigação, são comumente avançados dois tipos de explicação para os factores que determinam o individualismo. No primeiro e mais tradicional, o individualismo é associado à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade; a defeitos e fracassos dos professores, que seriam em parte «naturais» e em parte o resultado das incertezas do seu trabalho.

Dan Lortie, o primeiro a discutir o individualismo dos professores de uma forma sistemática, associou-o a qualidades de incerteza e de ansiedade que levavam os docentes a basearem-se em doutrinas ortodoxas, bem como na sua própria experiência passada enquanto alunos, para formarem os seus próprios estilos e estratégias de ensino¹⁴. «A incerteza», observou Lortie, «é o fado daqueles que ensinam»¹⁵, pois os fins do ensino são difusos, e o *feedback* que é recebido sobre o sucesso obtido na sua realização não é fiável. A maioria dos professores entrevistados por Lortie não se limitavam a estar isolados entre si pela arquitectura do edifício escolar: preferiam vivamente o isolamento, argumentando que, se lhes fosse concedido mais tempo, o gastariam em questões relacionadas com a sala de aula e não trabalhando com colegas¹⁶.

Numa série de ensaios sobre a cultura ocupacional do ensino, David Hargreaves reiterou a opinião de Lortie, segundo a qual o individualismo dos professores «não é arrogante e convencido, mas antes hesitante e inquieto»¹⁷. A caracterização que Hargreaves faz deste individualismo é salpicada pela linguagem metafórica da deficiência e da patologia. «O culto do individualismo», defende ele, «tem infectado profundamente a cultura ocupacional dos professores»¹⁸. Estes «guardam ciosamente a sua autonomia»¹⁹. Não gostam de ser observados, e ainda menos avaliados, porque *receiam* as críticas que podem acompanhar tal avaliação. A defesa de um isolamento e de uma independência de natureza mais digna e virtuosa é posta de lado, sendo considerada uma racionalização. «Autonomia», afirma Hargreaves, «é a palavra delicada utilizada para mascarar a apreensão dos professores relativamente à sua avaliação e para servir de justificação à exclusão de observadores»²⁰.

Num estudo realizado em 78 escolas elementares do estado norte-americano do Tennessee, Rosenholtz identificou 15 a que chamou *isoladas* e 50 que denominou de *moderadamente isoladas*²¹. Foram então seleccionados e entrevistados 55 professores, que compunham uma subamostra destas escolas. Trata-se de um dos estudos mais abrangentes até hoje realizados sobre as relações colegiais entre os professores, no qual Rosenholtz faz algumas observações úteis, perspicazes e bem fundamentadas sobre as afirmações por eles feitas acerca do seu comportamento em ambientes isolados. A autora verifica que os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, que raramente se estendem para além dos materiais ou das ideias já existentes (à semelhança do estudo de Lortie), que a planificação e a resolução de problemas através de contactos com colegas praticamente não acontece e que os professores «isolados» preferem guardar

relacionado com
aspectos do
isolamento

o que
relacionado com
autonomia

os seus problemas de disciplina para si próprios.

Trata-se de uma análise informativa e bem documentada. Contudo, ao esboçar algumas das associações psicológicas e das implicações dos seus dados, Rosenholtz desloca-se, de modo decepcionante, para além deles. Por exemplo, um dos temas cruciais da organização social do ensino que associa ao isolamento dos professores é aquilo a que chama, na linha de Lortie, a incerteza dos professores²². Os professores isolados entrevistados por Lortie não afirmam realmente sentir tal incerteza. Pelo contrário, Rosenholtz invoca o construto da *incerteza* para descrever a organização social do seu grupo, da cultura do ensino, no seu todo, em cenários isolados²³. Neste caso, usa a «incerteza» para descrever a falta de um acordo claro, de uma definição comum ou de uma confiança colectiva em tecnologias de ensino partilhadas. Aqui, não há qualquer problema de interpretação. É perfeitamente correcto desenvolver e utilizar conceitos deste modo para articular, por inferência conceptual, as relações entre os elementos mais directamente visíveis de uma estrutura social ou de uma cultura organizacional.

Contudo, Rosenholtz desvia-se quase imperceptivelmente desta utilização da ideia de incerteza, enquanto propriedade de uma *organização social*, para a transformar numa *qualidade psicológica* dos próprios professores, afirmando então que estes *sentem* certeza ou incerteza²⁴. Desta forma, uma utilização perfeitamente legítima da ideia, para descrever a articulação vaga de finalidades e de propósitos na *organização social* dos ambientes «isolados», transforma-se subtilmente numa *qualidade psicológica* defeituosa, com fortes insinuações de défice individual e de desorganização pessoal. Em certas ocasiões, tais imputações subtis de insuficiência psicológica alargam-se, de modo a assumir a forma mais lata da invectiva e da hipérbole violenta, como é o caso da seguinte passagem:

Tal como a ostra que neutraliza um grão de areia irritante, cobrindo-o com camadas de pérola, os professores isolados parecem cobrir as suas dúvidas e inadequações irritantes com camadas reconfortantes de ilusão pessoal²⁵.

Os dados de Rosenholtz não fornecem qualquer justificação para que privilegie a sua própria interpretação dos significados atribuídos pelos professores, colocando-a acima das interpretações feitas por eles próprios por considerarem que se enganam a si mesmos. O mesmo acontece com os atributos psicológicos de hesitação e inquietação inferidos por Lortie a partir dos seus dados. Num longo estudo sobre a relação entre os sentimentos de eficácia dos professores e as suas condições de trabalho, Ashton e Webb também se dão a uma pequena liberdade interpretativa para descrever o modo como, «ao nível psicológico, a insularidade funciona no sentido de proteger a imagem profissional de cada professor, colocando um amortecedor entre este e as críticas de que receia ser alvo, no caso de os outros o virem a trabalhar» (sublinhados meus)²⁶. As alegações de Ashton e Webb relativamente às «críticas receadas» não são observadas

directamente, mas antes imputadas funcionalmente. Por fim, a caracterização que David Hargreaves faz do individualismo dos professores não assenta em quaisquer dados em primeira mão, mas simplesmente na aplicação, ao contexto inglês, de resultados extraídos essencialmente de investigações americanas, particularmente a de Lortie²⁷. Em todos estes casos, resultados e interpretações que são relativamente são e bem estabelecidos, relativos a condições de isolamento e de individualismo nos *locais de trabalho*, são transformados enganadoramente em atribuições de *características psicológicas* (pouco lisonjeiras) aos próprios professores que trabalham nesses locais²⁸.

A transformação do sentido do individualismo, do isolamento e do «privatismo» (que passam de uma propriedade de culturas que são próprias dos locais de trabalho, a um conjunto de características psicológicas dos próprios professores) assume um significado especial quando ocorre no contexto de intervenções concebidas com o intuito de desenvolver relações de trabalho colectivas entre os professores e os seus colegas. Com efeito, no contexto da mudança e do desenvolvimento, tais transformações de sentido podem fazer com que a resistência oposta pelos docentes seja interpretada como um problema seu, e não do sistema. Neste sentido, o professor pode transformar-se, muito facilmente, no bode expiatório da mudança não concretizada. Bruce Joyce e os seus colegas caem nesta armadilha, na sua descrição de uma iniciativa para desenvolver relações de trabalho em colaboração entre docentes ao nível do estabelecimento de ensino. Comentando a presença substancial de ansiedade entre os indivíduos envolvidos no projecto, os autores afirmam acreditar que «[tal] ansiedade é uma síndrome natural que advém de duas fontes [nomeadamente] o medo da exposição ao olhar dos outros e o medo da atribuição de incompetência da sua parte, no ambiente público do ensino»²⁹. Neste caso, as raízes da ansiedade são situadas, não nas condições do local de trabalho; nem sequer em qualquer objecção racional relativa àquilo a respeito do qual se espera que os professores colaborem: mas, antes, situadas nos próprios professores, nas suas competências e qualidades, «naturalmente» vulneráveis.

Não quero com isto dizer que os docentes nunca devem ser culpados pela preferência que manifestam em permanecer num esplêndido isolamento. É possível que o tipo de personalidades que são atraídas pelo ensino se sintam mais confortáveis na companhia de crianças do que na companhia de outros adultos. Estas heresias também devem ser admitidas. É igualmente possível que a desconfiança e os comportamentos defensivos, bem como o medo de ser-se observado e avaliado, sejam de facto aquilo que move primordialmente a maior parte dos professores em direcção à segurança imaginada das suas salas de aula. Tudo isto é possível. Mas não está provado. A presença destas ideias nos dados dos estudos acima revistos não é forte. Não se trata de ideias inerentes aos dados, tendo-lhes sido, pelo contrário, essencialmente enxertadas *a posteriori*. Em suma, parece que a interpretação privilegiada do individualismo dos professores, enquanto conjunto de défices psicológicos implícitos, tem pouco ou nenhum fundamento. Existem outras explicações alternativas que também merecem ser consideradas seriamente.

Handwritten notes in the left margin, including a circled letter 'I' and some illegible text.

Handwritten notes in the left margin, including the word 'Teacher' and other illegible text.

O INDIVIDUALISMO ENQUANTO CONDIÇÃO DO LOCAL DE TRABALHO

As interpretações reformuladas do individualismo dos professores optam por uma via diferente: encaram-no, não tanto como uma fraqueza pessoal, mas mais como uma economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor. A um nível mais simples e mais óbvio, tal individualismo é visto como um resultado do isolamento enquanto facto físico, embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas de aula. Estes factos físicos do isolamento formam, por exemplo, uma segunda linha explicativa avançada por Lortie a este respeito.

Mas os aspectos do individualismo que decorrem do local de trabalho vão muito para além da questão do isolamento físico, enquanto tal. Flinders ajuda-nos a distinguir três perspectivas diferentes sobre o isolamento dos professores: o isolamento enquanto estado psicológico, enquanto condição ecológica do trabalho (no sentido de isolamento físico), e enquanto estratégia adaptativa utilizada para conservar recursos ocupacionais escassos — alternativa esta que é defendida pelo próprio autor. Para Flinders, «o isolamento é uma estratégia adaptativa porque protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução»³⁰. Neste caso, o isolamento é algo que é auto-imposto e por cuja existência se trabalha activamente. Rechaça as digressões e diversões inerentes ao trabalho realizado com os colegas, permitindo um centramento sobre a instrução dos próprios alunos. Esta necessidade de tempo para apoiar a instrução é sentida de modo particularmente urgente, dada a natureza aberta e infinita do ensino e os constrangimentos associados a turmas grandes, exigências de avaliação e outros factores semelhantes. De acordo com esta perspectiva, o isolamento é uma estratégia sensata de adaptação ao ambiente de trabalho do ensino. Flinders defende que o enraizamento do isolamento neste tipo de condições de trabalho explica porque é que as tentativas para o eliminar através da remoção de barreiras físicas (por exemplo, derrubando paredes) ou do desenvolvimento de destrezas e qualidades psicológicas indicadas para o trabalho em colaboração, não têm normalmente sucesso: tais tentativas são apontadas às causas erradas.

McTaggart refere um outro conjunto de condições de trabalho que explicam a persistência daquilo a que chama o «privatismo», mesmo no âmbito de uma iniciativa no campo da educação estética que goza de apoios especiais e tem sido ostensivamente concebida para promover a colaboração entre professores³¹. McTaggart observa que, neste projecto, os desincentivos à colaboração têm as suas raízes num sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática, que sufocam as iniciativas dos docentes e oferecem pouca coisa acerca da qual colaborar. Os sistemas de prestação de contas e de avaliação promovidos pelo distrito escolar colocam os «fundamentos» (*basics*) no topo das prioridades dos professores, empurrando a estética para as margens. Os *curricula* e os livros escolares também foram standardizados ao nível do distrito. Uma vez realizadas estas mudanças, tornaram-se obrigatórias. Consequente-

As melhores
buscantes
que existem
de...

mente, a participação dos professores no desenvolvimento curricular torna-se circunscrita, controlada e cooptada. Reflectindo sobre as recomendações de Joyce e de Fullan relativamente ao «derrube dos muros do privatismo»³² no ensino, McTaggart conclui no seu estudo que:

Não eram os muros do privatismo que necessitavam de ser derrubados neste distrito escolar, mas antes o meio social e as condições de trabalho que minavam tão eficazmente a confiança e desvalorizavam o conhecimento, a sabedoria e a credibilidade dos seus melhores professores³³.

Nestas interpretações reformuladas do individualismo, a cultura do ensino é situada, de um modo realista, nos contextos de trabalho. O individualismo é encarado como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta, se o quisermos remover. Mas é interessante notar que o pressuposto de que o individualismo e o isolamento são, em última instância, nocivos, e que necessitam de ser eliminados, continua a não ser posto em causa: esse pressuposto não está, de modo algum, em dúvida.

Embora existam diferenças importantes entre as interpretações tradicionais do individualismo e as reformuladas, existem também, muito claramente, algumas semelhanças imprevistas. Em ambas, o individualismo é essencialmente tido como uma fraqueza, não uma força; um problema, não uma possibilidade; algo que deve ser removido, e não respeitado. A heresia do individualismo permanece, em grande medida, intacta.

REDEFINIR AS CAUSAS DO INDIVIDUALISMO

Defendi que o individualismo tem vindo a ser associado a práticas más e fracas, a deficiências dos professores e a coisas que necessitam de ser mudadas. Contudo, na prática, o individualismo tem outros sentidos e conotações que não têm, nem de perto nem de longe, uma natureza tão negativa. Flinders, por exemplo, na sua análise do conceito (bastante afim) de isolamento nota que «aquilo que um ((...)) grupo de professores considera ser o isolamento pode ser visto por outros como autonomia individual e apoio profissional»³⁴. Até Lortie, de quem são oriundos grande parte dos escritos sobre o individualismo dos professores, apontou aspectos do fenómeno, não só negativos, mas também positivos. Em particular, o autor chamou a atenção para aquilo que designou de *recompensas intrínsecas* do ensino nas escolas elementares: as alegrias e satisfações dadas aos professores pelas relações intensas, continuadas e carinhosas que mantêm com as crianças. Mesmo para Lortie, o individualismo não é totalmente mau. Dadas as já velhas tradições filosóficas e políticas subjacentes ao conceito, as coisas dificilmente poderiam ser de outro modo. Com efeito, ao rever tal conceito no contexto

da filosofia política e social, Steven Lukes identificou, nada mais nada menos, do que 11 significados do termo, incluindo alguns associados à dignidade humana, à autonomia, à privacidade, ao desenvolvimento pessoal, ao individualismo possessivo, económico, religioso e ético³⁵.

Portanto, quando falamos de individualismo, estamos a referir claramente, não uma única coisa, mas antes um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos. Se quisermos desenvolver um entendimento sofisticado (e não estereotipado) do modo como os professores trabalham com os seus colegas e dos benefícios e desvantagens que estas diferentes maneiras de trabalhar comportam, então é importante que decomponhamos mais cuidadosamente este conceito e o reconstruamos de formas que possam ser úteis, do ponto de vista profissional. É tempo de abordarmos o individualismo com um espírito de compreensão e não de perseguição.

No estudo sobre o tempo de preparação, foram identificados três factores gerais do individualismo que têm paralelismos aproximados, mas não exactos, com a tipologia do isolamento do professor proposta por Flinders³⁶. São eles o individualismo *constrangido*, o *estratégico* e o *electivo*. Reverei brevemente os dois primeiros (indiscutivelmente, os mais conhecidos), para me concentrar depois numa análise mais detalhada do terceiro.

O *individualismo constrangido* (a condição ecológica de que fala Flinders) ocorre quando os professores ensinam, planificam e, de um modo geral, trabalham a sós, devido a constrangimentos administrativos ou de outro tipo que apresentam barreiras ou que desencorajam significativamente a possibilidade de procederem de outro modo. No estudo sobre o tempo de preparação, tais constrangimentos incluíam estilos de administração não-envolventes; estruturas arquitectónicas escolares de tipo celular; escassez e baixa qualidade dos espaços disponíveis para os adultos trabalharem em conjunto; escassez de professores provisórios que substituam temporariamente os professores que se encontram de baixa; sobrelotação, com a consequente proliferação de salas de aula temporárias e segregadas; e dificuldades em conseguir horários que permitam aos professores trabalhar em conjunto, devido à complexidade da feitura de tais horários nas grandes escolas secundárias, à inexistência de parceiros disponíveis para substituir os colegas nas mais pequenas, e às complicações resultantes da constituição de turmas que incluem alunos de dois níveis etários diferentes (*split-grade classes*), em todas elas.

O *individualismo estratégico* (a estratégia adaptativa de Flinders) refere-se às maneiras através das quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualistas, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho. A sua dedicação profissional, os objectivos difusos deste trabalho e as crescentes pressões e expectativas externas relacionadas com a prestação de contas e as modificações dos programas (introduzidas devido ao número crescente de alunos com necessidades educativas especiais que são colocados nas salas de aula normais), todos estes factores fazem com que os professores se centrem nas suas salas de aula, perseguindo padrões de exigência exageradamente elevados e programas de trabalho infinitos que são, ou estabelecidos por si próprios, ou estipulados para si por outros. Neste caso, o individualismo decorre de uma

concentração calculada de esforço: trata-se de um individualismo estratégico. Neste contexto, o tempo de preparação representa um recurso escasso que não pode ser desperdiçado no relaxamento, necessitando antes de ser gasto nas muitas pequenas coisas que compreendem a lista infinita das tarefas a realizar. O mesmo princípio estratégico contribui para as preferências que os professores manifestam no âmbito da sua substituição por colegas, durante o tempo de preparação, sendo esta exercida em favor de especializações segregadas e contidas, tais como a música e a arte, os quais não requerem a realização de qualquer planificação adicional com o professor substituto.

O *individualismo electivo* alude à opção pelo trabalho a sós, por uma questão de princípio, sempre ou durante parte do tempo, e por vezes até em circunstâncias em que o trabalho em colaboração com outros colegas é encorajado e existem oportunidades para que seja realizado. O individualismo electivo descreve uma forma preferida de se estar e de trabalhar, mais do que uma mera reacção constrangida ou estratégica a exigências ou contingências ocupacionais. Trata-se de uma forma de individualismo que é vivida menos como resposta à força das circunstâncias, ou como cálculo estratégico de investimento eficiente em termos de tempo e de energia, mas antes como forma preferida de se agir profissionalmente, durante todo ou parte do tempo. É claro que, na prática, a escolha voluntária e o constrangimento institucional não são tão facilmente distinguíveis como este argumento sugere. As próprias escolhas resultam muitas vezes da história, da biografia e da socialização profissional. Mas, sejam quais forem as suas origens últimas, o individualismo electivo descreve, em qualquer momento, modelos preferidos de trabalho pelos quais se opta por razões pedagógicas e pessoais, mais do que por razões decorrentes da obrigação, da falta de oportunidades e do dispêndio eficiente de esforço.

No nosso estudo sobre o tempo de preparação, o individualismo electivo compreendeu três temas intimamente inter-relacionados: o *cuidado pessoal*, a *individualidade* e a *solidão*.

INDIVIDUALISMO E CUIDADO PESSOAL

As maiores satisfações que se retiram do ensino na escola elementar encontram-se, por regra, não no salário, no prestígio ou nas promoções, mas antes naquilo a que Lortie chamou as recompensas psíquicas do ensino³⁷: as alegrias e satisfações retiradas do acto de se cuidar de crianças e de se trabalhar com elas. Os professores que participaram no estudo falaram largamente do prazer de estarem «com os miúdos». Num ou dois casos, preferiam ocupar os seus intervalos e almoçar na sala de aula com as crianças, em vez de irem para a sala dos professores e gozarem a companhia de outros adultos. Falaram do imenso prazer que sentiam ao ouvir uma criança ler a sua primeira palavra ou frase. Um professor comentou que, quando as crianças regozijavam por lhes ter sido dado um novo projecto, «essa era a própria recompensa do projecto». No fim

da entrevista, alguns apressaram-se a dizer que, embora tivessem criticado algumas das maneiras pelas quais o tempo de preparação era atribuído ou utilizado, não queriam que julgasse que não gostavam de ensinar. O ensino dava-lhes imensa satisfação, diziam. Para alguns, tratava-se de «um trabalho maravilhoso». «Por vezes penso que me pagam demais». Mesmo quando as pressões e os constrangimentos burocráticos pareciam ser opressivos, as crianças e o facto de se estar com elas faziam com que alguns destes professores suportassem melhor as circunstâncias. Alguns questionavam o valor das reuniões, dos requisitos relativos à planificação cooperativa, bem como de outras iniciativas administrativas que os afastavam das crianças.

Tais recompensas intrínsecas do ensino são vitais para a manutenção do sentido de individualidade, de valor e de mérito profissional dos professores. Em muitos sentidos, a primazia destas recompensas aponta para a centralidade, entre os docentes do ensino elementar, daquilo a que Gilligan chama a *ética do cuidado*³⁸, na qual as acções são motivadas por preocupações de cuidado com os outros e de ligação a eles. Trata-se de uma ética extremamente comum entre as mulheres, mas que não é delas exclusiva, diz Gilligan. Como é óbvio, as mulheres constituem uma vasta proporção dos professores do ensino elementar. Aliás, em muitos sentidos, foi o seu empenhamento numa ética de cuidado que as trouxe para o ensino em primeiro lugar.

Frequentemente, as justificações administrativas dadas para a necessidade da colaboração entre colegas parecem ser apresentadas, não em termos de uma *ética do cuidado* mas, pelo contrário, de uma *ética da responsabilidade*³⁹. A ênfase é colocada nas obrigações profissionais e no aperfeiçoamento da planificação e da instrução. Perante tais exigências, aquilo que parece ser uma fuga em direcção a um individualismo inseguro pode muito bem ser uma forma de preservar o cuidado.

Contudo, na sala de aula, o cuidado está frequentemente imbricado com outros sentimentos e orientações, o que torna a sua presença menos óbvia e o seu impacto mais complexo. Em particular, tal cuidado está geralmente ligado estreitamente a orientações de posse e de controlo. A posse implica mais do que o mero cuidado, a preocupação com os outros e a ligação que caracterizam as relações desenvolvidas pelos professores nas suas turmas: sugere que os professores são os principais responsáveis (talvez mesmo os únicos) por essas turmas; que, de certa forma, os alunos lhes pertencem, como se fossem propriedade sua. Como observou o director de uma escola, «os professores são um grupo muito possessivo». Quando, por exemplo, trabalhavam em salas temporárias que os isolavam dos seus colegas, tendiam a tornar-se excessivamente possessivos e protectores em relação às «suas» crianças.

Parte do problema de se trabalhar em salas portáteis [salas de aula temporárias] é que nunca se ensina em equipa. Porque o problema é o isolamento. Se precisar de ir à casa de banho, nem sequer posso deixar a minha sala temporária — enquanto que, na escola, posso bater à porta de um professor e dizer: «Olha lá, vê se podes manter a minha turma debaixo de

olho». Mas tornamo-nos muito maternas. Pensó que isso acontece naquelas salas, pois é como se eles fossem a nossa família e nós tivéssemos esta espécie de pequena casa. Não acho que as pessoas (...) não acho que sejam intrusas. Simplesmente, parece que as coisas não fluem. Ninguém vem, ninguém vai. Assim, tornamo-nos num pequeno grupo de pessoas, que é muito nosso.

Por um lado, a posse pode implicar a assunção de responsabilidades onerosas. Por outro, pode assumir laivos de possessividade, resultando numa relutância em partilhar aquilo que se possui com os outros. Entre os professores que entrevistámos, nas situações em que podia ser necessário partilhar com outros decisões relativas aos seus alunos, existiam claramente problemas de ameaça ao sentimento da posse. Isto ocorreu em diversos casos nos quais os docentes tinham sido instruídos para se encontrarem com um colega de apoio no âmbito da educação especial (CAEE) e programarem em conjunto actividades a realizar pelas crianças da sua turma que tinham sido identificadas como necessitando de programas adaptados. Ao falar destas consultas, os professores revelaram a existência de conflitos nos estádios iniciais das suas relações com tais colegas. Quem era responsável pelas crianças? Quem tinha autoridade para tomar decisões? Parecia terem ocorrido lutas pelo poder, relacionadas com a posse dos alunos de «educação especial» que estavam integrados nas turmas regulares, embora, na maioria dos casos, por altura das entrevistas, tais conflitos parecessem estar a abrandar. Após descrever as dificuldades iniciais que sentira com o seu CAEE, um professor resumiu as coisas do seguinte modo:

Se os professores da turma têm a maior responsabilidade, 85 a 90 por cento da expectativa de modificação dos programas, para ir ao encontro de necessidades de aprendizagem únicas e individuais, então também devem ter a expectativa de disporem de pessoal de apoio, com qualificações especializadas, com quem seja possível partilhar ideias, de modo a que o tempo seja gasto proveitosamente.

Não obstante o valor das consultas e da complementaridade das qualificações especializadas, para este professor era absolutamente claro quem detinha a posse da turma: ele próprio.

Se a separação entre o cuidado e a posse não é clara, o mesmo acontece com o cuidado e o controlo. Por vezes, parece que agimos como se estivéssemos a ter a gentileza de sermos cruéis. Socialmente, o controlo compreende a capacidade de regular, determinar e dirigir o curso da nossa vida ou da vida dos outros, bem como de evitar ou opor resistência a intrusões e imposições que possam interferir com tal capacidade. O controlo do próprio destino e do destino dos outros tem implicações positivas e negativas. A sala de aula fechada, na qual o professor tem um contacto quase exclusivo com mentes jovens e impressionáveis e assume responsabilidade pelo seu desenvolvimen-

to, tem imensas implicações ao nível do controlo. Com efeito, muitos docentes são atraídos àquele local por razões ligadas ao impulso para controlar. O seguinte extracto de uma entrevista ilustra algumas das questões que estão aqui em causa:

I. Então, qual foi a maior diferença que encontrou, ao deixar a Educação Especial, para passar a ter uma turma só sua?

P. Controlo! Quem manda sou eu. Sou eu que dou as ordens, que digo o que é que se vai fazer. Como professores de apoio, estamos com outras pessoas, adaptamo-nos a qualquer estilo, método ou filosofia que os outros possam ter (...) Gosto de deter o poder, de controlar as coisas.

O cuidado, a posse e o controlo combinam-se frequentemente nos sentimentos dos professores, numa mistura subtil e complicada. Isto teve implicações importantes e inesperadas ao nível das suas práticas, durante o tempo de preparação, particularmente no que se referia aos juízos manifestados por uma subamostra de professores a respeito das possíveis desvantagens de uma extensão desse tempo, a qual foi na altura proposta pelos seus representantes federativos. No *board* que estudámos, o qual estava empenhado no desenvolvimento da planificação em colaboração num grupo de escolas, as observações dos professores e directores de escola sobre o valor da extensão do tempo de preparação dividiram-se equitativamente entre o apoio e a discordância. Dos dez professores que forneceram perspectivas claras a respeito das possíveis vantagens e desvantagens de tal extensão, cinco foram, no mínimo, ambivalentes (e, em muitos casos, fortemente críticos) no que se referia ao impacto que ela poderia ter sobre a coerência do programa que desenvolviam com os seus alunos, a estabilidade do ambiente na sala de aula e a qualidade da instrução. A maior parte deles estava genuinamente dividida quanto ao seu empenhamento e aos seus desejos. A maioria disse que o tempo adicional dava jeito, mas este desejo era ultrapassado por uma preocupação com as consequências negativas que o tempo extra, passado longe da turma, poderia ter ao nível da instrução e daquilo a que chamavam o «fluir» das aulas.

Uma das minhas preocupações é que é bom dispormos de tempo de preparação, e eu de facto aprecio isso, mas, se começamos a retirar mais tempo, a afastarmo-nos mais vezes das crianças, então aí fico preocupada. Porque um professor tem um certo nível de exigência relativamente àquilo que elas são capazes de fazer, e outro professor tem outro.

Comentando as pressões das federações sindicais no sentido de garantir a concessão de 200 minutos de tempo de preparação, de modo a aproximá-los dos seus colegas do ensino secundário, um professor disse:

P. 200 minutos seria bom, mas pergunto-me que impacte isso terá nos miú-

dos. Eles já lidam com um professor de Francês, um de Educação Física, um de Artes. Agora têm de lidar com alguém que chega lá (...) e muitos não conseguem lidar com todos esses professores diferentes ao longo do dia. Isso retrai muito os miúdos.

I. Então está a sugerir que 200 minutos pode ser um tecto, ou que é um pouco alto demais?

P. Sim (...) Os outros professores davam-me um tiro se me ouvissem dizer isto! Para mim, é agradável dispor do tempo de preparação. E é realmente bestial, especialmente agora, que estou a trabalhar com os miúdos. Descobri que consigo fazer bastantes coisas e que dessa maneira consigo manter muitos deles em cima do acontecimento. Mas realmente sinto que, quando os deixamos, ficamos sem saber se aquilo que queríamos que atingissem é de facto atingido. Outro professor observou:

Suponho que, pelo facto de ter ensinado numa altura em que isso não existia, estou tão contente por dispor agora de algum. Penso que é difícil — podia dizer: «Sim, mais dava-me jeito». Mas é preciso lembrar que, quanto mais tempo passamos longe da sala de aula, mais professores diferentes eles têm. Neste momento há três professores a trabalhar com a minha turma. Para preparar as crianças para quando chegarem ao 4º ano, ainda podem ter um professor de Francês, mais dois ou três professores que vão trabalhar com elas por causa do tempo de preparação, o seu próprio professor — não será isto demais para os miúdos? Não será demais para o professor da turma, que tenta manter-se ao corrente daquilo que toda esta gente faz?

Outros dois professores fizeram comentários semelhantes:

Eu não queria 200 minutos com uma turma (...), a não ser que uma parte do programa fosse assumida por outro professor, porque caso contrário os alunos iriam ficar a perder de algum modo.

Quando o tempo aumentou, pensei: «Ótimo». Mas há uma quantidade até à qual ele pode ser aumentado e a partir daí sentimos falta dos nossos alunos. Foi isso que disse [ao director] no outro dia: «É ótimo termos todas estas sobras, mas quando é que agarramos mesmo os alunos? Eu disse: «É para isso que estamos cá, para estar com os miúdos, também».

Nos argumentos e preocupações desenvolvidos em torno da concessão de mais tempo de preparação, podemos observar o modo como aspectos diferentes — mas intimamente inter-relacionados — do individualismo (que têm a ver com o cuidado,

o controlo e a posse) se combinam e manifestam. Existem preocupações com a fragmentação do programa dos alunos e dos seus contactos com os adultos, bem como com a possibilidade de os professores perderem o contacto com as crianças. O cuidado, a posse e o controlo estão subjacentes a muitas das ligações que estes docentes mantêm com as suas turmas, bem como às suas preocupações relativamente à possibilidade das relações na sala de aula e a continuidade do programa serem interrompidas e prejudicadas pela existência de demasiados professores visitantes. A partir de um certo ponto, o trabalho desenvolvido com outros colegas não é encarado de um modo tão válido como o tempo gasto com as crianças.

Os professores que têm uma posição crítica em relação a este alargamento do tempo de preparação receiam as consequências da perda do contacto contínuo com as suas turmas. As preocupações com o cuidado, o controlo e a posse assumem uma importância primordial. Contudo, também é interessante notar que tais professores partem do princípio de que o tempo de preparação significa passar tempo *longe* das suas turmas. Na sua perspectiva, nas discussões relativas ao modo de organização do tempo de preparação, pode ser importante que se desenvolvam formas de utilização desse tempo que apelem ao seu empenhamento numa ética de cuidado, construindo-se a partir dele, em vez de o ameaçarem. Isto poderia significar, em primeiro lugar, que uma parte desse tempo adicional fosse passada trabalhando de maneiras diferentes com as turmas existentes, — por exemplo, com determinados alunos, em particular, ou com pequenos grupos de entre eles (ao mesmo tempo que um professor substituto assumiria a responsabilidade pelos restantes), o que aprofundaria e ampliaria o seu empenhamento na ética do cuidado, em vez de o enfraquecer. Em segundo lugar, as escolas e os administradores podem ter de considerar princípios diferentes para orientar o desenvolvimento de relações de colaboração no trabalho entre os seus professores, bem como diferentes formas de as justificar. No momento presente, estas relações são comumente organizadas e justificadas em termos de uma *ética da responsabilidade*, a qual apela às obrigações profissionais, à eficácia na instrução e a aspectos semelhantes. Contudo, ao que parece, vários professores são motivados, não por esta ética, mas por uma *ética do cuidado*. Para as administrações, portanto, o desafio pode consistir em demonstrarem, através dos seus actos, que as relações entre colegas também podem ser organizadas em torno desta última ética e que o cuidado não necessita de se confinar à sala de aula, podendo também ser alargado à comunidade escolar.

Neste caso, os professores dispõem da oportunidade (e têm a obrigação), tanto de receber cuidado como de dá-lo, de mostrarem abertura em relação à possibilidade de serem objecto do cuidado dos outros, em vez de parecerem mártires morais e serem sempre eles a oferecê-lo. A este respeito, o melhor conselho poderia vir de Dolly Parton, no seu filme *Straight Talk*, quando diz: «Desce da cruz — precisamos da madeira!» Se este tipo de cuidado colegial recíproco for transformado numa prioridade, então é claro que também será importante que os directores de escola desen-

volvam um empenhamento semelhante para com a ética do cuidado, em termos de receberem e solicitarem cuidado, bem como de o darem.

O cuidado não está necessariamente ligado ao individualismo. No entanto, devido, em parte, à sua associação com a posse e o controlo, ambos estão fortemente co-relacionados. Muitas das tentativas para eliminar os hábitos do individualismo também ameaçam, embora não intencionalmente, o empenhamento dos professores no cuidado. Algumas das sugestões que acabo de esboçar acima podem fazer com que seja possível separar o cuidado da sua ligação exclusiva ao individualismo e ao trabalho na sala de aula. Com este afrouxamento, pode ser possível mudar a cultura do individualismo sem desafiar a ética do cuidado que os professores tanto prezam.

INDIVIDUALISMO E INDIVIDUALIDADE

Nas nossas escolas, o cuidado é um componente frequentemente não observado e mal compreendido daquilo que normalmente se julga ser o individualismo. Outro componente normalmente menosprezado é a individualidade. No seu impressionante tratado sobre o individualismo, Steven Lukes nota o modo como, desde Balzac, muitos escritores e pensadores em geral têm esboçado uma oposição fundamental entre o *individualismo* e a *individualidade*⁴⁰. Para Lukes, enquanto que o primeiro significa «a anarquia e a atomização social», o segundo implica «a independência e a realização pessoal». O *individualismo* conduz ao relaxamento da unidade social, o qual constitui a preocupação tradicional dos escritores na área da Sociologia, tais como Durkheim⁴¹. Mas a extinção da *individualidade* (eventualmente em nome da remoção do individualismo) cria uma unidade meramente espúria: a capitulação perante a opinião pública⁴².

Na sua análise da heresia, Thomas Szasz descreve de modo fascinante como o sentido original do termo, derivado do Grego, significava *escolha*⁴³. Citando a *Encyclopaedia Britannica*, o autor descreve a heresia, no seu sentido original, como sendo um acto de escolha que acabou por «significar um conjunto de opiniões filosóficas ou a escola que as professava». O sentido original do termo é então, efectivamente, o da independência de julgamento. Contudo, ao longo do tempo, após ter sido apropriado pelo Cristianismo, este termo assumiu conotações negativas e pejorativas, associadas à discordância ilegítima. Através de um processo semelhante, a dissensão e a discordância baseada em princípios, que caracterizam a *individualidade*, são apresentadas através da linguagem pejorativa do *individualismo*. Quando aquilo que se pensa ser o individualismo é eliminado, a individualidade pode ser sacrificada.

Muitos professores atribuem importância ao poder de formação de juízos independentes, de exercício de poder discricionário, de tomada de iniciativas e de expressão da criatividade pessoal através do trabalho — aquilo que Schön descreveu como constituindo o cerne da acção profissional⁴⁴. Quando os requisitos ligados ao trabalho em equipa e à colaboração parecerem eliminar as oportunidades de expressão da inde-

pendência e de tomada de iniciativas, então os professores podem sentir-se infelizes e insatisfeitos. Um deles sublinhou com algum detalhe estas preocupações:

P. O trabalho em equipa está a ser cada vez mais encorajado, em todas as escolas.

I. Acha que isso é bom?

P. Desde que permitam que a criatividade individual modifique o programa. Mas se quiserem tudo ao pormenor, tudo idêntico – não, penso que isso seria desastroso, porque vai-se apanhar pessoas que nem sequer pensam, que se limitam a recostar-se e a navegar ao sabor das ideias dos outros, e acho que isso não é bom para ninguém.

I. Neste momento, sente que esse espaço lhe é dado?

P. Com [o meu colega de equipa], sim. Sei que, com algumas das outras pessoas daqui, eu não (...) eu dava em maluco.

I. Como seriam as coisas (...) ?

P. Basicamente (...) controladas. Eles iriam querer (...) em primeiro lugar, estariam as suas ideias e eu teria de encaixar no seu estilo de ensino e teria de trabalhar no tempo que era deixado livre nos seus horários. Acho que ninguém devia ser obrigado a trabalhar dessa forma (...)

Este professor, um «dissidente» confesso – como, aliás, o seu parceiro –, não aprovava a partilha simplesmente pela partilha. Com efeito, para ele, esta parecia por vezes representar uma forma de limitar as suas opções no ensino, em vez de as abrir. Descreveu, por exemplo, uma experiência recente que tinha tido no âmbito da formação contínua:

Nós só ouvimos filosofia. Não estava a ouvir nada que fosse prático. Gosto de ver a prática e a filosofia caminhando lado a lado, de modo a que possa experimentar algumas das ideias e, se tiver questões, perguntar-lhes; e não estou a receber isso (...) A filosofia tem sido que devemos partilhar muitas ideias, entrarmos em contacto com um professor de [outra escola] e falar com ele sobre aquilo que eles estão a fazer. Assim, nós receberíamos as suas ideias e dar-lhe-íamos as nossas. Na minha opinião, isso é um desperdício de tempo. Porque é que não nos sentamos com um consultor, ou o que quer que seja, e, se temos uma reunião nessa noite, planeamos um par de reuniões sequenciais, onde possamos construir esse fundo de conhecimento? Não compete à pessoa (de outra escola) vir dizer-me o que fazer!

Neste tipo de experiências de formação contínua, continuou o professor, as

questões fundamentais que gostaria de colocar não eram abordadas. Em vez disso, era convidado a «partilhar» algo com outra pessoa. O entrevistado citou outro caso recente, no qual «existiam muitas questões, mas eles limitavam-se a enfiar-nos tudo pela garganta abaixo». Sentia que isto não só era frustrante, como representava também uma ameaça à sua própria competência ao nível da sala de aula:

Eles dizem: «Bem, se tiverem perguntas, digam-nos». Bom, tudo bem, mas quando passamos pela situação, dizemos para nós próprios: «Para que é que isto serve? Isto não faz sentido nenhum para mim e, contudo, vou ter de o ensinar». Quando ensinamos, os miúdos olham para nós e também dizem: «Isso não faz sentido».

Outra professora descreveu o modo como, no seu caso, as ameaças à autonomia tinham estado associadas a um declínio do seu sentido de competência e de profissionalismo. Na escola onde trabalhara anteriormente, disse, o director estava empenhado no método global de ensino da língua.

Sempre o método global, sempre, todo o dia. Nunca tínhamos um grupo de leitura que se sentasse com um determinado leitor e uma história, todos ao mesmo tempo. Isso era proibido (...) O «método global» era o *cliché* em voga, e este administrador não autorizava a existência de qualquer estrutura.

O director era tão vigilante que «nunca se sabia quando é que ia aparecer» e «não podíamos ter os miúdos a trabalhar sossegadamente numa mesma tarefa». «Era muito difícil», continuou ela, e para o fim recorria simplesmente a «táticas de sobrevivência».

Tínhamos de produzir trabalho para lhes apresentar. Os miúdos tinham de escolher. Todos escolhiam coisas diferentes, tudo assuntos diferentes, sempre. (...) E eu verificava simplesmente que as suas aptidões não estavam a ser desenvolvidas.

Esta professora sentia que a sua autonomia profissional e o seu poder de exercício de juízos discricionários tinham sido seriamente violados. Em contraste, era exuberante nos elogios que fazia ao seu novo director, o qual respeitava essa autonomia e os seus juízos, reconhecendo que «[tinham] ideias sólidas que podem ser trabalhadas e que são eficazes». «É uma tranquilização tremenda», dizia, «tomarmos consciência de que, mais uma vez, existe alguém que confia em nós».

Portanto, a individualidade, enquanto poder de exercício de juízos independentes e discricionários, estava estreitamente ligada ao sentido da competência. As ameaças à individualidade, as exigências que eram feitas no sentido de pôr em prática juízos alheios que eram mal compreendidos, estavam efectivamente ligadas a senti-

mentos de ineompetência. Portanto, os esforços para eliminar o *individualismo* deveriam talvez ser feitos com cuidado, a fim de não enfraquecerem a *individualidade* dos professores e a competência e eficácia que a acompanham. Em demasiados sistemas escolares, a purga do individualismo tem sido irrefreada e a excentricidade, a independência, a imaginação e o espírito de iniciativa, aos quais chamamos individualidade, têm constituído as suas baixas.

INDIVIDUALISMO E SOLIDÃO

No ensino, se o isolamento é o destino dos desconfiados, a solidão é a prerrogativa dos mais fortes. Para muitos professores, o isolamento é o estado permanente do seu trabalho, a base da sua cultura ocupacional. A solidão é, mais frequentemente, uma fase temporária do trabalho, uma retirada feita com o intuito de se mergulhar nos próprios recursos, reflectir, retroceder e reorganizar. O isolamento é uma prisão ou um refúgio; a solidão, uma retirada. Um dos perigos de se procurar acabar com o «privatismo» é que, sendo muito fácil argumentarmos que estamos a libertar benevolmente os professores do seu isolamento forçado, podemos estar a restringir-lhes as oportunidades de disfrutarem da solidão.

Por vezes, os professores gostam de estar a sós, não com as suas turmas, mas consigo próprios. Nem todos são assim, é claro. Muitos vicejam com a colegialidade e com a colaboração que é realizada ao nível da planificação. Isto pode fornecer-lhes alguns dos seus momentos mais criativos. Quando perguntei a uma professora se preferia trabalhar com um colega do mesmo ano, ela respondeu:

Sim, prefiro, porque isso alivia a nossa carga de trabalho e, se trocarmos ideias e as compararmos, eles beneficiam, nós beneficiamos e, provavelmente, as crianças também beneficiam.

A troca de ideias e a discussão figuram entre as vantagens do trabalho de colaboração referidas por muitos professores: representam os seus estímulos à criatividade.

Contudo, na maioria dos casos, o tempo de preparação (ou o tempo de planificação, como algumas pessoas lhe chamam) não é, de modo algum, a melhor ocasião para planificar, para trabalhar com os colegas. Pelo contrário, esse tempo funciona como uma forma de lidar com as exigências imediatas da instrução, na medida em que estas afectam os alunos. Isso acontece, em particular, no contexto de expectativas, quer motivadas internamente, quer impostas exteriormente, caracterizadas por um nível elevado de exigência, mas por uma focagem difusa. O tempo de preparação é precioso. Trata-se do «meu tempo», o tempo possuído pelos professores, para se centrarem sobre as necessidades práticas de curto prazo das suas próprias turmas. O tempo que é gasto de outras maneiras (no relaxamento ou na conversação, por exemplo) é encarado como

A
necessidade
de
solidão

um desperdício, uma distração relativamente à tarefa central: a instrução na sala de aula. Com efeito, esta ênfase nas questões práticas e de curto prazo, centradas na sala de aula, é tão poderosa que quase nenhum professor parece utilizar o tempo de preparação para planificar a longo prazo. Pelo contrário, tal planificação é feita em casa, a sós, no sossego e em privacidade, longe da azáfama do dia de trabalho na escola.

Para muitos professores, a casa e o automóvel figuram entre os melhores locais para pensar e planificar, para criar coisas para as aulas. Isto pode não ser verdadeiro para todos eles, durante todo o tempo, mas afecta a maior parte, em maior ou menor grau. O especialista em arte que, nas outras circunstâncias, gosta bastante de trabalhar e de planificar com um colega do mesmo ano, prefere, mesmo assim, produzir a sua arte sozinho, criando para si próprio aquela que é a área mais preciosa do seu trabalho. Diz que produz mais e tem melhores ideias deste modo.

Prima donas egoístas e preciosas — estas são algumas das possibilidades de que dispomos para descrever os professores que preferem a solidão dos seus próprios pensamentos à companhia dos outros, quando estão envolvidos em processos de criação que conferem interesse e vitalidade ao ensino. Mas, na análise completa e questionante que desenvolve sobre o assunto, Storr encoraja-nos a rever tais juízos⁴⁵.

O autor sublinha que, ao contrário do que supõe a opinião psicológica convencional, a preferência pela solidão pode representar uma das maiores e mais ignoradas qualidades que caracterizam a maturidade intelectual: a capacidade para se estar só. A solidão também pode ser procurada por aqueles que buscam a coerência intelectual e biográfica, que têm a capacidade de conversar com (e de registar) os seus próprios pensamentos e o trabalho que desenvolvem. Este tipo de solidão, diz Storr, é frequentemente procurado pelos grandes escritores, quando se dedicam à reformulação do seu trabalho, ou pelos idosos, quando se entregam à reconstrução das suas vidas. Para muita gente, a solidão também exprime o princípio legítimo de que os interesses que se têm e o trabalho que se desenvolve podem propiciar tanta satisfação como as relações interpessoais. Por último (e talvez mais importante) a solidão pode estimular a criatividade e a imaginação. Storr reconhece que a criatividade excepcional dos adultos pode muito bem ser o resultado de uma solidão forçada na infância mas, seja quais forem as suas origens, continua ele, uma vez constituídas, a criatividade e a imaginação — e o interesse e aclamação que geram — podem funcionar como estímulos ao trabalho futuro. Ao que parece, a solidão por que o adulto opta pode ser justificada, embora o mesmo não possa ser dito da solidão forçada da infância.

Se a maior parte dos professores de uma escola prefere a solidão, isso indica provavelmente que existe no sistema um problema de individualismo, entendido enquanto fuga a relações de trabalho consideradas ameaçadoras, desagradáveis e pouco compensadoras. No entanto, se os professores preferem a solidão durante apenas uma parte do seu tempo, ou se esta é desejada por apenas alguns professores, então uma escola e a sua administração deveriam ter a capacidade para tolerar a sua presença. Um

sistema que não é capaz de tolerar indivíduos excêntricos, interessantes e entusiastas, que não consegue acomodar professores fortes e imaginativos, que trabalham melhor a sós do que em conjunto com outros; um sistema que chama *prima donas* aos individualistas e faz da virtude criativa um vício não-conformista; tal sistema é desprovido de flexibilidade e carente de espírito. Trata-se um sistema que, na sua busca da norma colegial, está preparado para punir a excelência.

CONCLUSÃO

Um dos aspectos positivos da investigação qualitativa é a sua capacidade para identificar aspectos inesperados e esclarecer fenómenos estranhos. Em organizações que se orientam por imperativos burocráticos e que procuram a conformidade e o consenso a respeito das finalidades, o inesperado não é facilmente notado, e aquilo que é estranho é facilmente perseguido ou expurgado. A construção social da heresia que acompanha as visões estreitas por vezes características das burocracias organizacionais alarga-se frequentemente aos esforços de investigação levados a cabo no interior de tais organizações. De um modo geral, grande parte da investigação ligada ao desenvolvimento organizacional está preocupada com a reforma da fé e não com a sua reconstituição.

A pesquisa qualitativa pode levantar questões importantes, mesmo que desconfortáveis, relativas aos pressupostos mais profundos e aos propósitos e percepções assumidos geralmente como dados pelas organizações, podendo funcionar como um tribunal de recurso para as heresias organizacionais, um forum que lhes dedica uma atenção mais profunda.

Neste capítulo, baseei-me na pesquisa qualitativa realizada no estudo sobre o tempo de preparação, exactamente para proceder a este tipo de reinterpretação do individualismo dos professores. Nele, não se afirma que toda a investigação existente sobre tal individualismo e as suas alegadas fraquezas é incorrecta: defende-se apenas que grande parte dela não fornece provas para as suas alegações. Não se afirma que os aspectos do individualismo que foram discutidos são mais típicos dos professores em geral do que os que são discutidos em outras obras. Mas identifica-se e revaloriza-se, efectivamente, aspectos particulares desse individualismo, os quais têm um carácter diferente, servem outros propósitos e têm consequências diversas das que, até agora, se assumiu geralmente que ele possuía. Defendi que o cuidado, a individualidade e a solidão não têm recebido o reconhecimento que lhes é devido, não tendo sido suficientemente tidos em conta pelos reformadores e investigadores que trabalham no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Neste capítulo, sublinhei a insensatez de se presumir que todo o individualismo dos professores é perverso. Somos encorajados a pensar o impensável e a considerar activamente alguns dos seus pontos fortes potenciais, antes de nos apressarmos a purgar os nossos sistemas de ensino da sua presença. As culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profis-

sionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade no ensino. Isto levanta, portanto, questões, não apenas relativas à necessidade de culturas de colaboração entre os nossos professores, de um modo geral, mas também às formas particulares assumidas por tal colaboração. Este é o tema do próximo capítulo.

NOTAS

- 1 Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. e Ecob, R., *School Matters*. Berkeley, CA. University of California, 1988; e Purkey, S. C. e Smith, M., «Effective schools: A review», *Elementary School Journal*, 83(4), 1983, 427-52.
- 2 Rosenholtz, S., *Teachers' Workplace*. New York, Longman, 1988.
- 3 Ashton, P. e Webb, R., *Making the Difference*. New York, Longman, 1986.
- 4 Szasz, T., *Heresies*. New York, Anchor-Doubleday, 1976, p. 1.
- 5 Ibid. p. 10.
- 6 Little, J. W., «The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations», *Teachers College Record*, 91(4), 1990, 509-36.
- 7 Neste sentido, as culturas ocupacionais do ensino não são diferentes das perspectivas de grupo descritas por Becker, H. e os seus colegas em *Boys in White*, Chicago, University of Chicago Press, 1961.
- 8 Uma ideia que foi expressa pela primeira vez por Waller, W., *The Sociology of Teaching*. New York, Russell & Russell, 1932.
- 9 Existe uma vasta literatura sobre as culturas organizacionais e a sua relação com a educação. Exemplos essenciais podem ser encontrados em Deal, T. E. e Kennedy, A., *Corporate Cultures*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1982; Ouchi, W. G., «Markets, bureaucracies and clans», *Administrative Science Quarterly*, 25, 1980, 125-41; Schein, E., «Coming to a new awareness of organizational culture», *Sloan Management Review*, 1984, 3-16; Schein, E., *Organizational Culture and Leadership*, New York, Jossey-Bass, 1985; Wilkins, A. E. e Ouchi, W. G., «Effective cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance», *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 1983, 468-81.
- 10 Isto não difere muito dos conceitos de classificação e de enquadramento usados por Basil Bernstein no seu ensaio clássico, «The classification and framing of educational knowledge», no seu *Class, Codes and Control*, Vol. 3, London, Routledge & Kegan Paul, 1977. Para Bernstein, a classificação designa as relações entre conteúdos, ao passo que o enquadramento regula «a modalidade da socialização, orientando-a no sentido da classificação». O enquadramento não é exactamente o mesmo que a forma no currículo - uma observação feita por Goodson, I., no seu ensaio, «Curriculum Form», London, Ontario, University of Western Ontario, 1989, mas a verdade é que ele aponta de modo interessante para as maneiras pelas quais as relações entre os conteúdos são constituídas e reguladas. A forma tem uma relação semelhante com o conteúdo nas culturas dos professores.
- 11 Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

- 12 Zahorik, J. A., 'Teachers' collegial interaction: An exploratory study», *The Elementary School Journal*, 87(4), 1987, 385-96; Zielinski, A. K. e Hoy, W. K., «Isolation and alienation in the elementary schools». *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 1983, 27-45.
- 13 Little, J. W., «Seductive images and organizational realities in professional development», *Teacher College Record*, 86 (1), 1984, 84-102; e Nias, J., Southworth, G. e Yeomans, R., *Staff Relationships in the Primary School*, London, Cassell, 1989.
- 14 Lortie, *op. cit.*, nota 11, p. 2 10.
- 15 *Ibid*, p. 133.
- 16 *Ibid*, p. 185.
- 17 *Ibid*, p. 210. Embora tenha procurado distanciar-se um pouco da sua caracterização do individualismo dos professores, descrevendo-a em Hargreaves, D., *The Challenge for the Comprehensive School*, London, Routledge & Kegan Paul, 1982, como uma «caricatura», a caracterização de Hargreaves é, não obstante, extensa e, por outro lado, ilimitada e, em outras publicações, não é de modo algum qualificada como representando uma «caricatura» (por exemplo, Hargreaves, D., «The occupational cultures of teachers», in Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies*, London, Croom Helm, 1980).
- 18 Hargreaves, D., «A sociological critique of individualism», *British Journal of Educational Studies*, 28(3), 1980, 187-98.
- 19 *Ibid*.
- 20 Hargreaves, 1982, *op. cit.*, nota 17, p. 206.
- 21 Rosenholtz, *op. cit.*, nota 2.
- 22 *Ibid*. Ver também Jackson, P. W., *The Practice of Teaching*, New York, Teachers College Press, 1988.
- 23 Rosenholtz, *op. cit.*, nota 2, p. 4.
- 24 *Ibid*, p. 209.
- 25 *Ibid*, p. 52.
- 26 Ashton e Webb, *op. cit.*, nota 3, p. 47.
- 27 Hargreaves, 1982, *op. cit.*, nota 17.
- 28 É através destes deslocamentos e extensões na utilização dos conceitos, existentes em grande parte da bibliografia sobre o individualismo, que os problemas do local de trabalho são transformados em problemas dos professores. Devo dizer que algumas das minhas próprias caracterizações do individualismo dos professores, em escritos mais antigos, também não são totalmente imunes a este tipo de crítica (por exemplo, Hargreaves, A., «Teaching quality: A sociological analysis», *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 1988, 211-31; e Hargreaves, A., «Cultures of teaching», in Hargreaves, A. e Fullan, M. (eds), *Understanding Teacher Development*, London, Cassell e New York, Teachers College Press, 1992).
- 29 Joyce, B., Murphy, C., Showers, B. e Murphy, J., «Reconstructing the workplace: School renewal as cultural change», Comunicação apresentada à Annual Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, Abril de 1989.

- 30 Flinders, D. J., «Teachers' isolation and the new reform», *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 1988, 17-29.
- 31 McTaggart, R., «Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism», *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 1989, 345-61.
- 32 Joyce *et al.*, *op. cit.*, nota 29; Fullan, M., *The Meaning of Educational Change*, Toronto, OISE Press, 1982.
- 33 McTaggart, *op. cit.*, nota 31, p. 360.
- 34 Flinders, *op. cit.*, nota 30, p. 21.
- 35 Lukes, S., *Individualism*, Oxford. Blackwell, 1973.
- 36 Flinders, *op. cit.*, nota 30.
- 37 Lortie, *op. cit.*, nota 11.
- 38 Gilligan, C., *In a Different Voice*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982.
- 39 *Ibid.*
- 40 Lukes, *op. cit.*, nota 35. p. 8.
- 41 Durkheim, E., *Education and Sociology*, Glencoe, IL, Free Press, 1956.
- 42 Swart, K. W., «Individualism in the mid-nineteenth century (1826-1860)», *Journal of History of Ideas*, XXIII, 1962.
- 43 Szasz, *op. cit.*, nota 4, p. 1.
- 44 Schön, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.
- 45 Storr, A., *Solitude*, London, Fontana, 1988.