

COLABORAÇÃO E COLEGIALIDADE ARTIFICIAL

CHÁVENA RECONFORTANTE OU CÁLICE ENVENENADO

Se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a da cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do *desenvolvimento profissional dos professores*. Defende-se que conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências¹. Os resultados da pesquisa também mostram que a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais. Neste sentido, a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o *desenvolvimento das escolas* e o dos professores². As formas de colaboração e de colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas (*staff consultation*) figuram seguramente entre os factores de processo que os estudos sobre a *eficácia das escolas* identificam repetidamente como estando correlacionados com resultados escolares positivos³.

Se a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, também são largamente encaradas como formas de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente⁴. O seu contributo para a implementação das reformas curriculares centralizadas constitui, a este respeito, um factor crucial.

Nas situações em que as reformas curriculares são produzidas nas próprias escolas, a defesa da colaboração e da colegialidade e o seu contributo não levantam grandes problemas. A criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada, desde há muito, como um pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino⁵. Sob muitos pontos de vista, a colaboração e a colegialidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular⁶. Com efeito, o fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular pode ser atribuído, pelo menos parcialmente, à incapacidade para se construir e manter as relações colegiais de trabalho que são essenciais ao seu sucesso⁷.

Muitos autores têm defendido que a implementação eficaz das reformas curriculares de carácter mais centralizado também depende do desenvolvimento de relações colegiais e da planificação conjunta realizada pelo pessoal docente, permitindo que as directivas centrais sejam interpretadas e adaptadas ao contexto de cada escola em particular e criando empenhamento e compreensão junto dos professores responsáveis pela implementação dos novos *curricula*⁸. Com as tendências de muitos sistemas para caminharem no sentido da gestão autónoma e local das escolas, a responsabilidade colectiva dos professores pela implementação de imposições curriculares definidas centralmente depende ainda mais do desenvolvimento da colaboração e da colegialidade ao nível da escola.

Embora não sejam exactamente um remédio para tudo, os benefícios apregoados de tal colaboração e colegialidade para a saúde e eficácia organizacional parecem ser, pois, não só inúmeros mas também amplamente difundidos. Shulman sintetiza alguns dos principais argumentos a este respeito, dizendo:

A colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu *morale* e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza ... Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo as suas carreiras⁹.

Estes progressos, continua Shulman, têm implicações importantes para a liderança que é exercida no interior das escolas. Na sequência da «segunda vaga» de reformas educativas realizadas nos Estados Unidos, as quais se inspiraram nos relatórios do Holmes Group e da Carnegie Foundation, passaram a estar muito em voga imagens de professores envolvidos substancialmente no exercício da liderança ao nível do estabelecimento de ensino. Shulman sintetiza esta posição do seguinte modo:

Pede-se às escolas que se assemelhem às melhores das nossas grandes empresas, empregando métodos modernos de gestão para descentralizar a

autoridade e tomar decisões importantes ao nível da base. A liderança não é monopolizada pelos administradores, mas sim partilhada com os professores¹⁰.

Em consonância com este tipo de argumentos, temos assistido a uma cada vez maior defesa de novos estilos de liderança, descritos de modo variável como liderança «instrucional»¹¹, liderança transformacional¹² e governo partilhado¹³ (*shared governance*). Em todas estas concepções, a tomada de decisões partilhada em moldes colegiais ocupa um lugar de destaque.

A colaboração e a colegialidade formam, então, plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar as escolas a partir do exterior ou melhorá-las a partir do interior. Grande parte do fardo da reforma educativa tem sido colocado sobre os seus frágeis ombros. O desenvolvimento das escolas, a reforma curricular, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da liderança; o sucesso de todos estes processos é visto como estando, de algum modo, dependente da construção de relações colegiais positivas. Consequentemente, embora a colaboração e a colegialidade não sejam normalmente, elas próprias, objecto de imposições nacionais, estatais ou provinciais, o sucesso do seu desenvolvimento é considerado essencial para a concretização eficaz das reformas decretadas ao nível nacional ou local. Para muitos reformadores e administradores, ambas se tornaram na chave da mudança educativa.

CRITICAS À COLEGIALIDADE

A colaboração e a colegialidade podem ter-se tornado importantes pontos de um crescente consenso administrativo e intelectual em torno do sentido desejado da mudança e do desenvolvimento, mas não deixam de ter os seus críticos.

A maior parte das críticas tem-se centrado sobre as suas dificuldades de implementação e, em particular, sobre questões relativas ao tempo durante o qual os professores têm a possibilidade de trabalhar juntos, bem como à falta de familiaridade de muitos deles com o papel colegial¹⁴. Tais críticas têm uma natureza relativamente específica, técnica e administrativa.

Um segundo conjunto de críticas à colaboração e à colegialidade refere-se ao seu significado, pois são frequentemente discutidas como se fossem amplamente compreendidas. Contudo, na prática, aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração, para referir apenas algumas. Mais informalmente, podem concretizar-se nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos e em inúmeras outras pequenas mas significativas acções. Pouco mais há de comum entre todas estas actividades

e iniciativas do que o facto de os professores trabalharem em conjunto e falarem uns com os outros de um ou outro modo¹⁵.

Judith Warren Little fez uma distinção útil entre diferentes tipos de relações colegiais, em termos das suas implicações para a independência dos professores¹⁶. Contar histórias, «explorar» ideias e recursos, dar e receber ajuda e assistência e partilhar ideias e materiais, diz ela, não constituem ameaças graves à independência dos professores, uma vez que todas estas formas de colaboração e de colegialidade ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas e o controlo que exercem sobre elas. No entanto, o trabalho em conjunto requer uma interdependência mais estreita entre colegas e maiores ajustamentos mútuos ao nível da prática. Todas estas modalidades são versões da colaboração e da colegialidade, pois todas implicam que os professores trabalhem em conjunto. Todavia, para além deste simples elemento comum, diferem bastante umas das outras e têm implicações bastante diversas, ao nível da autonomia e do fortalecimento dos professores.

A este respeito, o facto mais importante não é a existência de tipos variados de colaboração e de colegialidade, mas sim que as características e as virtudes de alguns deles são também, muitas vezes, falsamente atribuídas a outros, ou talvez à colaboração e à colegialidade em geral. O fortalecimento dos professores, a reflexão crítica e o empenhamento num aperfeiçoamento contínuo são alegações comumente feitas acerca da colaboração e da colegialidade em geral, mas que na prática só se aplicam a algumas das suas versões particulares¹⁷.

Pelo facto de a colaboração e a colegialidade possuírem muitas facetas, a proclamação geral das suas qualidades deveria ser feita com cuidado. Não existe, com efeito, uma colaboração ou a colegialidade «real» ou «verdadeira», mas unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos. Para além disso, as formas mais compatíveis com os benefícios amplamente apregoados do fortalecimento dos professores e da prática reflexiva parecem ser também as menos comuns. Na sua revisão das práticas colegiais, Little descobriu, por exemplo, que o trabalho realizado em conjunto ao nível da prática em sala de aula era comparativamente raro¹⁸. De igual modo, no estudo do tempo de preparação (no qual se baseia este capítulo), mesmo num grupo de escolas que estavam empenhadas no desenvolvimento da planificação em colaboração entre os seus professores, esta restringia-se essencialmente à tarefa específica (e delimitada a relativamente curto prazo) do desenvolvimento de novas unidades de trabalho, raramente se estendendo a revisões críticas, colectivas e reflexivas da ética, dos princípios e dos propósitos da prática actual¹⁹. Este resultado é replicado por Little e por Leithwood e Jantzi, os quais encontram poucos indícios da existência de *feedback crítico* sobre o ensino, entre os professores de escolas que, de outro modo, poderiam ser consideradas «colaborantes»²⁰. Na nossa pressa abrupta para gerir a colaboração e a colegialidade, parece ser importante, portanto, que encontremos, em primeiro lugar, tempo para compreender

o seu significado.

Estas questões relativas ao *significado* da colaboração e da colegialidade conduzem inexoravelmente a outras relativas a quem as guia e controla, isto é, aos seus aspectos micropolíticos. Como diz Cooper, numa crítica mordaz às concepções populares destes processos:

Afinal, de quem é a cultura? Se se decreta aquilo acerca do qual os professores devem ser profissionais, como, onde e com quem devem colaborar, e que plano de conduta profissional devem seguir, então a cultura daí resultante será estranha ao seu local de trabalho. Mais uma vez, eles terão «recebido» uma cultura²¹.

As discussões sobre a colaboração e a colegialidade e a defesa de que têm sido objecto ocorrem, em larga medida, no âmbito de uma perspectiva particular sobre as relações humanas: a *perspectiva cultural*. No essencial, esta perspectiva tem-se apoiado nas tradições do funcionalismo sociológico, da antropologia social e da gestão das grandes empresas. Trata-se de uma perspectiva que põe em relevo aquilo que é possuído e partilhado em comum nas relações humanas: os valores, os hábitos, as normas e as crenças, isto é, o conteúdo partilhado das culturas dos professores²². Tal perspectiva está amplamente difundida na bibliografia sobre as culturas docentes existentes nas escolas e nos sistemas escolares²³.

A perspectiva cultural encerra dois problemas. Primeiro, presume-se a existência de uma cultura partilhada em qualquer organização, independentemente da sua complexidade e grau de diferenciação. Assume-se que todas as organizações têm culturas. Não se trata de um resultado da investigação, mas antes de uma suposição. A hipótese de que algumas organizações extremamente complexas possam não possuir qualquer cultura, em substância e significado, não é reconhecida.

Em segundo lugar, a ênfase teórica e metodológica que é colocada sobre aquilo que é partilhado no interior da organização pode exagerar os aspectos consensuais das relações humanas, concedendo-lhes uma importância nos estudos de investigação que ultrapassa o seu significado prático. Em algumas organizações, as diferenças, os conflitos e os desacordos são socialmente mais significativos para aqueles que neles participam do que as coisas que possam eventualmente partilhar. Como veremos no próximo capítulo, isto acontece frequentemente nas escolas secundárias, com as suas relações balcanizadas entre departamentos, por exemplo²⁴. Neste sentido, aquilo que descrevi anteriormente como sendo a *forma* da cultura dos professores, a configuração das relações existentes entre os seus membros, é tão importante como o *conteúdo* de quaisquer crenças partilhadas no seio de tal cultura.

Uma segunda perspectiva sobre as relações humanas, menos representada na literatura e na investigação na área da administração educacional, é a perspectiva micropolítica. Segundo Blase, tal perspectiva trata da «utilização do poder para se atingir resul-

tados preferidos, em cenários educativos»²⁵. A perspectiva micropolítica dá maior relevo às diferenças existentes entre os grupos de uma organização do que às suas semelhanças²⁶. As maneiras através das quais alguns indivíduos e grupos conseguem concretizar os seus valores à custa de outros são uma preocupação chave desta perspectiva. Na perspectiva cultural, a liderança é uma questão de gestão e de legitimidade; na micropolítica, trata-se mais de uma questão de poder e de controlo²⁷.

Estas duas perspectivas apresentam-nos dois panoramas muito diferentes sobre a colaboração e a colegialidade. Na *perspectiva cultural*, a dominante, as culturas de colaboração exprimem e emergem de um processo de formação de consensos que é facilitado por uma gestão educativa largamente benevolente e competente. Na *perspectiva micropolítica*, tal colaboração e colegialidade resultam do exercício do poder organizacional por parte de administradores que têm consciência da questão do controlo. Neste caso, a colegialidade é, ou uma imposição indesejada (do ponto de vista dos professores que são sujeitos a ela), ou, mais frequentemente, uma forma de co-optação dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas. De um ponto de vista micropolítico, a colaboração e a colegialidade estão estreitamente ligadas, ou aos constrangimentos administrativos, ou à gestão indirecta da aquiescência.

Nem a perspectiva cultural nem a micropolítica possuem uma interpretação privilegiada ou mais precisa das organizações e das relações colegiais que ocorrem no seu interior. Nenhuma delas detém o monopólio da sabedoria. Mas o predomínio da primeira perspectiva sobre a investigação das culturas de escola tem concedido uma ênfase exagerada às interpretações e prescrições da colegialidade docente que estão mais centradas na ideia do consenso. Neste capítulo, concedo uma atenção particular às dimensões menos compreendidas e menos frequentemente reconhecidas da cultura da escola e da colegialidade docente: aquelas que têm uma natureza micropolítica.

Uma vez adoptada a perspectiva micropolítica, ela tem implicações importantes para a nossa compreensão da colaboração e da colegialidade e para as questões que levantamos a respeito delas. Coloca em dúvida, por exemplo, as virtudes amplamente apregoadas do ensino em equipa e da colegialidade ao nível da sala de aula, nas situações em que existem diferenças substanciais de valores e de crenças entre os professores nelas envolvidos. Como disse Huberman, é natural que muitas vezes os escultores queiram ver-se uns aos outros a esculpir, falar sobre esculturas com artistas colegas e ir ver exposições do seu trabalho, mas nunca esculpiriam o mesmo pedaço de mármore com um colega²⁸. Devido à existência frequente de diferenças de crenças e de abordagem, diz ele, os professores podem não ser, a este respeito, muito diferentes dos escultores.

Em segundo lugar, uma perspectiva micropolítica levanta questões sobre os direitos do indivíduo e a protecção da individualidade face às pressões do grupo. As normas de colegialidade são por vezes tratadas como se fossem leis administrativas da colegialidade. Os professores que preferem continuar a trabalhar sozinhos durante

— todo ou parte do seu tempo podem ser ostracizados injustamente. Como defendi no capítulo anterior, alguns professores planificam melhor em solidão do que com os seus colegas. A protecção da sua individualidade e da sua discrição de julgamento é também uma protecção do seu direito de discordar e de reflectir criticamente sobre o valor e interesse dos assuntos a respeito dos quais lhes é pedido que colaborem. A perspectiva micropolítica levanta questões que têm a ver com as implicações da colaboração e da colegialidade ao nível da individualidade e da solidão.

Em terceiro lugar, a perspectiva micropolítica investiga as circunstâncias nas quais a colaboração se transforma em co-optação (como, por exemplo, quando se colabora com o inimigo). Tal perspectiva questiona-se sobre as ocasiões em que a colaboração se transforma num empenhamento, não para com o desenvolvimento ou a concretização de propósitos próprios, mas sim para com a implementação de propósitos estabelecidos por outros. Por exemplo, Hartley criticou a tendência para se privilegiar formas experienciais de formação contínua mais curtas e centradas na escola, argumentando que são co-optativas, porque cultivam o empenhamento emocional para com mudanças decretadas externamente, à custa da deliberação e da crítica racional relativas ao valor e exequibilidade de tais mudanças²⁹.

Em quarto lugar, a perspectiva micropolítica encoraja-nos a discriminar as diferentes formas que a colaboração e a colegialidade podem assumir, examinar quem as constitui e perguntar que interesses servem, em cada caso. No Capítulo 4, por exemplo, descrevi o modo como algumas formas espontâneas e imprevistas de colaboração, que são sugeridas pela dinâmica cultural das famílias, das comunidades e dos grupos de pares dos próprios alunos, são muitas vezes redefinidas e reinscritas em sistemas de cooperação mais artificiais do ponto de vista burocrático e mais controlados administrativamente, tais como a aprendizagem activa (*active learning*) e a aprendizagem cooperativa (*cooperative learning*). Estas reformas insistem na cooperação e no apoio que ocorrem na sala de aula mas, ao fazê-lo, deslocam o *locus* de controlo da cooperação do aluno para o professor e da comunidade para a escola, despojando tal cooperação de grande parte da sua riqueza, espontaneidade e imprevisibilidade.

A perspectiva micropolítica sensibiliza-nos para a possível existência de processos semelhantes na construção da colaboração e da colegialidade entre os professores; de substituição de formas mais evolutivas e espontâneas de colaboração por formas de colegialidade simuladas, seguras e controladas administrativamente. É este tipo de colegialidade administrativamente construída, ou *colegialidade artificial*, que pretendo explorar neste capítulo. Fá-lo-ei esboçando uma distinção central entre a *cultura da colaboração* e aquilo a que chamo a *colegialidade artificial*, as quais constituem duas formas proeminentes e, no entanto, muito diferentes, de culturas docentes «colaborativas» ou colegiais que encontramos no trabalho dos professores: uma distinção que destaca o tipo de controlo e de intervenção administrativa que é exercido em cada caso.

AS CULTURAS DE COLABORAÇÃO

Nas *culturas de colaboração*, as relações de trabalho em colaboração dos professores com os seus colegas tendem a ser:

- *Espontâneas* — Estas relações partem principalmente dos próprios professores, enquanto grupo social. Podem ser apoiadas e facilitadas administrativamente por calendarizações úteis, por directores de escola que se oferecem para assegurar as aulas, ou pelo exemplo que é dado pelo comportamento dos líderes. Neste sentido, a espontaneidade das culturas de colaboração não é absoluta, nem elas estão livres de artifícios administrativos de natureza facilitadora. Mas, em última instância, as relações de trabalho colaborantes evoluem a partir da própria comunidade docente e são sustentadas por ela.
- *Voluntárias* — As relações de trabalho em colaboração resultam, não de constrangimentos administrativos ou da coacção, mas antes da percepção que os docentes têm do seu valor, a qual deriva da experiência, da inclinação ou da persuasão não-coerciva, segundo a qual trabalhar em conjunto é simultaneamente agradável e produtivo.
- *Orientadas para o desenvolvimento* — Nas culturas de colaboração, os professores trabalham em conjunto, principalmente para desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalhar sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios estão empenhados. Em tais culturas, é muito frequente os professores estabelecerem as tarefas e as finalidades do seu trabalho em conjunto, em vez de se encontrarem para implementar os propósitos dos outros. Neste sentido, são iniciadores da mudança, tanto ou mais do que reagentes a ela. Quando têm que responder a ordens externas, fazem-no selectivamente, baseando-se, enquanto comunidade, na sua confiança profissional e no seu juízo discricionário³⁰.
- *Difundidas no tempo e no espaço* — Nas culturas de colaboração, o trabalho em conjunto não é, muitas vezes, uma actividade calendarizada (como uma sessão de planificação regular) que possa ser fixada administrativamente, para ter lugar num tempo fixo, num local designado. As reuniões marcadas e as sessões de planificação podem fazer parte das culturas de colaboração, mas não dominam os procedimentos postos em prática para se trabalhar em conjunto. Nas culturas de colaboração, grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes. Isto pode assumir a forma de palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas ideias, discussões informais sobre novas unidades de trabalho, partilha de problemas ou encontros conjuntos com pais. Neste sentido, as culturas de colaboração não são reguladas de uma maneira clara ou estrita,

mas antes constitutivas da própria forma como a vida profissional dos professores se desenrola na escola.

- *Imprevisíveis* — Uma vez que, nas culturas de colaboração, os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis. Nos sistemas que se orientam para a implementação, nos quais a maior parte das decisões relativas aos objectivos e ao programa são centralizadas ao nível do distrito escolar e ao nível provincial, estadual ou nacional, isto pode gerar perplexidade, do ponto de vista administrativo. Em geral, portanto, as culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizadas. Para os administradores que procuram desenvolver culturas de colaboração, a dificuldade pode residir, portanto, não tanto nas relações humanas, mas mais no controlo político.

Uma das escolas do estudo sobre o tempo de preparação ilustrou vivamente a maneira como as culturas de colaboração assentam em relações que se estendem, de modo persistente e amplo, por todo o espaço do estabelecimento escolar. O director desta escola, localizada numa pequena comunidade-dormitório rural, reconhecia os perigos incipientes da balcanização, ou seja, do facto de os professores se dividirem em grupos separados e isolados, mesmo no contexto de uma pequena escola elementar.

Os professores podem ficar algo isolados. Eles dizem: «Sou um professor primário, um professor do preparatório, um professor intermédio!» Os professores do primário têm receio dos miúdos mais velhos e os do nível intermédio, dos mais pequenos.

Este professor achava que, independentemente das diferenças de anos:

Todos têm um conjunto de estratégias para aplicar com os miúdos e todos deviam ter o mesmo tipo de prática, o mesmo tipo de expectativa em relação aos aspectos pessoais, e assim por diante. O que temos são simplesmente miúdos de idades diferentes.

Este director trabalhava arduamente para conseguir que os professores trabalhassem em conjunto em projectos comuns, com os alunos dos diferentes anos, mas também reconhecia que isso representava uma ameaça para eles, um desafio importante à sua identidade e segurança:

Se eu dissesse à minha professora do primeiro ano: «Importa-se de ir substituir um professor numa aula de Ciências do 8º ano?», bem, ela

preferia pegar no seu carro e ir de encontro a uma árvore a confrontar-se com tal situação. E ela foi professora de todos eles no 1º ano!

Contudo, o facto de se trabalhar com grupos etários mistos reduziu estas ameaças e ajudou a criar um espírito de escola mais forte, enquanto comunidade una. As palavras de um professor atestam o sucesso destas e de outras estratégias, postas em prática pelo director, nas suas tentativas para criar um sentido de unidade. Este professor reflectiu, em particular, sobre uma experiência recente de envolvimento na planificação cooperativa, numa abordagem às «Olimpíadas» realizada ao nível da escola:

Foi muito envolvente. Fizemos um dia desportivo especial ao ar livre e fomos para a arena (...) e tivemos um Dia de Calgary [local onde se realizaram os Jogos Olímpicos de Inverno] na escola e fizemos panquecas. Escrevemos tudo no jornal. Foi realmente muito interessante. Realmente, aprendemos bastante sobre a planificação e penso que nos sentimos bastante orgulhosos, porque algumas escolas não fizeram nada ou fizeram muito pouco. Claro que posso estar a ser tendencioso, mas penso que a ambiência desta escola beneficia com o tipo de ambiente familiar que temos ... Fazemos as coisas em conjunto. Existe muito sentido de comunhão entre os primeiros anos e os restantes e não vejo rivalidades tão marcadas entre os níveis ... Penso que isso se deve à união do pessoal docente e à forma como o director vê a escola, enquanto unidade, e não enquanto pequenas divisões separadas.

Este director de escola modesto e despretencioso procurava servir de modelo daquilo que esperava dos seus professores. Elogiava-os, mandava-lhes notas com agradecimentos, estava sempre disponível para os receber e ouvir e muitas vezes comprava-lhes *bouquets* e outros pequenos presentes, para lhes mostrar como os valorizava. Quando os professores precisavam dos seus conselhos, oferecia-os de boa vontade. Quando ele próprio precisava de ajuda, pedia-a, sem se envergonhar disso. E, quando os professores queriam passar o seu tempo de preparação planificando em conjunto, estabelecia um horário que facilitasse a realização desse desejo. Promovia rituais e cerimónias (como, por exemplo, uma cerimónia de transporte da tocha olímpica), no intuito de unir a escola e a comunidade. Encorajava experiências de agrupamento dos alunos de anos diferentes e de ligações entre os seus professores, no sentido de os unir. Por vezes, ele próprio dava aulas, procurando mostrar a importância da existência de uma aproximação entre o director e os alunos. Em resultado disso, como indicaram anteriormente os seus comentários, os professores destruíram as barreiras, trabalharam estreitamente em conjunto e aprenderam bastante uns com os outros. Não se limitaram a colaborar em actividades iniciadas a partir de fora, mas também em projectos desenvolvidos por eles próprios — como, por exemplo, quando um deles, após ter feito um curso de Informática, conseguiu obter

do director algum tempo de dispensa das aulas, para trabalhar com um colega conhecedor do assunto, de modo a poderem desenvolver em conjunto algum *software*.

Este é apenas um exemplo de uma cultura de colaboração em acção e dos tipos de liderança que ajudam a promovê-la e sustentá-la. Isto não significa que as culturas de colaboração não tenham os seus problemas ou limitações. Como defendi noutro sítio, tais culturas podem ter uma natureza *limitada* ou *restrita*, podendo os professores centrar-se em actividades muito seguras, como a partilha de recursos, materiais e ideias, ou na planificação conjunta de unidades de estudo de um modo algo rotineiro, sem reflectir sobre o valor, o propósito e as consequências daquilo que fazem, ou sem desafiar as respectivas práticas, perspectivas e pressupostos. Nestes casos, as culturas de colaboração podem degenerar em culturas confortáveis e complacentes: a colegialidade pode ser reduzida à congenialidade.

Mas, nas suas versões mais rigorosas, robustas e algo mais raras, as culturas de colaboração podem ser ampliadas, abarcando o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento. Nestes casos, as culturas de colaboração não são cómodas nem complacentes ou politicamente aquiescentes. Pelo contrário, podem introduzir força e confiança colectiva em comunidades de professores que têm a capacidade para interagir conhecedora e assertivamente com os promotores da inovação e das reformas; comunidades capazes e desejosas de seleccionar as inovações que irão adoptar, as que adaptarão e as que resistirão e ignorarão, conforme isso melhor sirva os seus propósitos e circunstâncias.

A COLEGIALIDADE ARTIFICIAL

Em situações de *colegialidade artificial*, as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis. Os aspectos distintivos comparativos da colegialidade artificial são os seguintes:

- *Regulada administrativamente* — A colegialidade artificial não evolui espontaneamente a partir da iniciativa dos professores, sendo antes uma imposição administrativa, a qual exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto.
- *Compulsiva* — Esta colegialidade faz com que o trabalho em conjunto se torne uma obrigação, como é o caso do treino com pares (*peer coaching*), do ensino em equipa e dos sistemas obrigatórios de planificação em colaboração. A colegialidade artificial oferece pouca margem de discrição à individualidade ou à solidão. A compulsão pode ser directa ou indirecta, em termos das promessas de promoção que lhe estão associadas ou, por exemplo, das

ameaças veladas de retirada de apoio a outros projectos que sejam preferidos pelos professores.

- *Orientada para a implementação* — Em situações de colegialidade artificial, os professores são obrigados ou «persuadidos» a trabalhar em conjunto, tendo em vista implementar as ordens de outros mais directamente, as do director de escola ou, indirectamente, as do distrito escolar ou do Ministério. Tais imposições podem assumir, por exemplo, a forma de um currículo nacional, programas de aprendizagem acelerada ou estratégias de aprendizagem cooperativa. Neste casos, a cooperação colegial está intimamente ligada à co-óptação administrativa.
- *Fixas no tempo e no espaço* — A colegialidade artificial tem lugar em locais particulares, em tempos particulares. Isto faz parte da sua regulação administrativa. Quando, por exemplo, as sessões de treino com pares, as reuniões de planificação em colaboração durante o tempo de preparação, ou as reuniões de mentores, constituem as únicas relações de trabalho em conjunto que os professores têm, representam uma tentativa de assegurar a cooperação através do fingimento.
- *Previsíveis* — Esta colegialidade é concebida para produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado. É claro que isto não pode ser garantido e, como veremos, por vezes tais resultados são perversos. Mas o controlo das suas finalidades e a regulação do tempo e lugar da sua concretização são concebidos para aumentar tal previsibilidade. Neste sentido, a colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração. Substitui as formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar da colaboração que é gerada pelos professores, por formas de colaboração que são, pelo contrário, controladas, contidas e inventadas pelos administradores.

A COLEGIALIDADE ARTIFICIAL EM ACÇÃO

Gostaria agora de explorar algumas das concretizações práticas da colegialidade artificial produzidas na escola, as quais foram identificadas no estudo sobre o tempo de preparação, particularmente no *school board* que estava empenhado no desenvolvimento da planificação em colaboração num grupo de escolas. Como expliquei anteriormente, encontrámos nestas escolas alguns exemplos claros e distintos de *culturas de colaboração*, mas a colegialidade artificial também estava claramente presente. A análise que se segue não representa uma avaliação global da iniciativa da planificação em colaboração. Também não se trata de uma tentativa de estimar, em termos quantitativos, a força da colegialidade artificial, no âmbito daquela iniciativa. Pelo contrário, pretendo, a partir de uma perspectiva micropolítica, chamar a atenção para aspectos da

colegialidade que emergiram dos dados e que, até hoje, têm recebido pouca ou nenhuma atenção, nas discussões mais gerais e positivas efectuadas a respeito da colaboração entre professores.

Centrarei a minha atenção sobre três concretizações específicas da colegialidade artificial que surgiram no estudo e que ilustram simultaneamente as propriedades e as consequências deste tipo de colaboração. São elas: a utilização obrigatória do tempo de preparação, a realização de consultas a professores de apoio para a educação especial e o treino com pares.

A utilização obrigatória do tempo de preparação

Nos debates que rodearam a introdução do tempo de preparação em muitos dos *school boards* de Ontario, um dos argumentos utilizados em sua defesa foi que permitiria aos professores encontrarem-se com os seus colegas e consultá-los durante o dia de trabalho. Contudo, para a maioria dos professores que entrevistámos, o tempo de preparação (ou «de planificação») não era considerado, de modo algum, a melhor altura para planificar. Os períodos de preparação eram geralmente bastante curtos: 40 minutos, ou menos. Era frequente gastar-se muitos minutos olhando pelas turmas, enquanto outro professor não chegava, conduzindo as crianças ao ginásio para terem a sua aula de educação física com outro colega, e vigiando-as enquanto mudavam de roupa para esse efeito, percorrendo o caminho até à sala de professores ou à biblioteca, se a sala de aula do próprio professor estava ocupada, e muitas outras actividades. Os comentários de três professores ilustram as suas preocupações a este respeito:

Era possível fazer-se mais coisas numa hora. Tenho muita consciência do (...) bem, agora, só consigo fazer este ou aquele trabalho e depois tenho que regressar. E, mesmo assim, quando tento apanhar as crianças depois da Música, já não consigo, porque gastei dois minutos fazendo uma tarefa extra, e elas já não estão lá, já voltaram para a sala de aula e tenho de refazer o meu percurso e apanhá-las. Utilizaria [o tempo de preparação] de maneira diferente se dispusesse de mais.

Geralmente, sinto que os meus tempos se gastam rapidamente, são apenas 35 minutos, e, quando estamos a terminar uma aula e a voltar a outra e a andar à volta, de repente os 35 minutos já são 25 e, antes que se dê por isso, é preciso ir ao gabinete fazer umas fotocópias, ou ir à área de trabalho fotocopiar fichas de trabalho para as crianças, e os 25 minutos foram-se. É preciso tempo para ir a esses lugares.

[Um tempo de preparação de 40 minutos] acaba por não ter essa duração, porque a minha turma tem de regressar de um intervalo, despir os seus casacos. [O professor substituto] tem que levar a sua turma para o Francês. Portanto, agora, diria que é apenas uma boa meia hora. Depois,

quando começar o mau tempo, será menos do que isso. Os miúdos têm que despir os seus fatos da neve. Mas no horário constam os 40 minutos.

Não é de surpreender, pois, que fosse comum os professores encararem o tempo de preparação como demasiado curto para uma planificação sustentada, quer colectiva, quer individual. Com efeito, esse tempo era tão escasso e comprimido que tais professores comentavam frequentemente que precisavam de fazer as suas planificações *antes*, talvez em casa, pois sabiam exactamente como iria ser usado e que tarefas lhes permitiria fazer. Preferiam planificar noutras ocasiões: à hora de almoço, antes ou depois das aulas, por exemplo. O tempo de preparação era preferencialmente usado para «limpar as secretárias», para as inúmeras pequenas tarefas (por exemplo, fazer fotocópias ou telefonemas) que podiam ser despachadas menos eficazmente em outras ocasiões (como, por exemplo, à hora de almoço, altura em que os outros professores da escola estariam a clamar pelos mesmos recursos). Este padrão de trabalho durante o tempo de preparação era extremamente útil para muitos deles e libertava-lhes tempo para planificarem de forma sustentada noutras momentos do dia, na escola.

Geralmente [no tempo de preparação], tenho centenas de coisas para fazer e só consigo fazer dez. Classifico trabalhos, preparo as coisas para o dia seguinte, afixo trabalhos das crianças nas paredes, escrevo cartas aos pais, telefono-lhes: uma multiplicidade de coisas.

[Com um professor que era bibliotecário], tendíamos a utilizar o nosso tempo de preparação depois das aulas. Eu e o meu parceiro de ensino em equipa não conseguimos obter um horário comum, por isso decidimos trabalhar depois das aulas com o nosso bibliotecário. Era nessa altura que conseguíamos de facto planificar, porque o ambiente estava mais sossegado e trocávamos de facto ideias entre nós.

Classificar, reproduzir fichas de trabalho, fotocopiar, cortar, colar e preparar exposições de trabalhos dos alunos eram as actividades usuais realizadas pela maior parte dos professores durante o tempo de preparação.

Os períodos mais longos (os chamados «*doubles*») prestavam-se mais a uma planificação extensa, quer a sós, quer com outros colegas. Diversos professores preferiam que o seu tempo fosse «engrossado» deste modo, de forma a facilitar a sua planificação. Mas, quando tais períodos mais extensos eram designados especificamente para colaborar com colegas, os docentes continuavam a mostrar-se preocupados com a necessidade de disporem de mais tempo para preparar as suas próprias aulas.

Todavia, para outros professores, o tempo de preparação era ideal para a realização da planificação com os colegas. As responsabilidades com o treino e arbitragem de equipas desportivas, por exemplo, faziam com que alguns dispusessem de poucas

oportunidades para se encontrarem com os seus colegas noutras ocasiões. Para diversas professoras, em particular uma mãe solteira com uma criança que precisava frequentemente de ser levada a consultas psiquiátricas, depois das aulas, a pressão das responsabilidades domésticas fazia com que fosse difícil permanecer muito tempo na escola, após as actividades lectivas. Grande parte da sua planificação era feita em casa, muitas vezes ao fim da noite. Para elas, o tempo de preparação era uma boa altura para trabalhar com os colegas.

O trabalho e as circunstâncias de vida dos professores variam. Tal trabalho é fortemente influenciado pelo contexto, pois não é (nem pode ser) estandardizado, como por vezes os administradores desejam que seja. Portanto, o tempo de preparação e a sua utilização têm uma relação complexa e inevitavelmente associada a estas circunstâncias variáveis do trabalho e da vida. Não existe nenhuma fórmula administrativa desprovida de ambiguidade para lidar com esta realidade. Seria pouco útil calcularmos quantos professores numa escola apoiariam e beneficiariam com a programação de tempo de planificação em colaboração, e quantos não o fariam, para decidirmos depois, com base numa qualquer percentagem, se valeria ou não a pena tornar obrigatório tal tipo de utilização do tempo. Pelo contrário, o princípio administrativo importante parece ser o da descrição e da flexibilidade administrativa na delegação, aos próprios professores, das decisões relativas ao modo como os períodos de tempo de preparação são utilizados.

Tal flexibilidade é importante por, pelo menos, três razões: para colocar a utilização do tempo de preparação no contexto realista da vida em geral e das circunstâncias de trabalho dos professores; para permitir que a utilização desse tempo dê resposta às variações diárias ou semanais das tarefas e das prioridades requeridas; e, não menos importante, para reconhecer o profissionalismo dos professores, no sentido em que Schön o define, enquanto direitos e oportunidades para exercer juízos discricionários, a bem dos alunos pelos quais os docentes se preocupam e responsabilizam.

Algumas das respostas obtidas nas entrevistas indicaram que, embora os professores utilizem normalmente os períodos de preparação para propósitos de colaboração estabelecidos pelo director de escola, uma proporção de entre eles retira-se para a sua própria sala, para trabalhar a sós, para as suas próprias aulas, resolvendo a avalanche de pequenos problemas para os quais o tempo de preparação é tão importante. Todavia, ao fazê-lo, tais professores sentem-se culpados, conscientes de que estão a ir contra a vontade do seu director.

Numa escola na qual tinha sido estipulado que os parceiros que ensinavam o mesmo ano planificariam em conjunto, um professor relatou a maneira como, de três em três semanas, ele e os seus colegas do mesmo ano trabalhavam preferencialmente a sós.

P. Planificamos por blocos de meses, de modo que o nosso tema funciona

dessa maneira e assim, quando chegamos à terceira semana, dizemos uns aos outros: «Bem, sabemos o que vamos fazer na próxima semana; estes são alguns dos aspectos que temos de recuperar porque estamos atrasados aqui». Dizemos: «Adeus», e cada um segue o seu caminho.

E. E a perspectiva, relativamente a isso, seria que não há problema em fazer as coisas assim, se se soubesse que é isso que vocês fazem?

P. Penso que não. Penso que, quando eles afirmam que devemos trabalhar enquanto grupo — e é essa a impressão que eu tenho — que esperam mesmo que trabalhem em conjunto, enquanto grupo, durante esses 40 minutos.

Um director de escola descreveu a forma como descobriu, numa altura em que foi verificar as suas actividades, que alguns professores cujas aulas ele próprio tinha dado, de modo a dispensá-los para planificarem em conjunto, não estavam a fazê-lo, mas antes a trabalhar, a preparar e a classificar trabalhos a sós.

Era costume eu próprio ficar com os miúdos e fazia coisas diferentes com eles ... Julgava que os professores estavam a juntar-se, a planificar ... e pensei: «Bom, vou pedir a alguém que olhe pelos miúdos e ver como é que a planificação está a correr». Atravessei o corredor e vi que três professores estavam em três salas diferentes, a classificar trabalhos. Por isso, disse: «Bom! Passa-se aqui algo de errado». Mas, sabe como é, eles têm sempre uma racionalização: «Bem, chegámos a uma altura em que precisávamos de fazer isto! Confie em nós! Iremos juntar-nos noutra altura para fazer a planificação».

Por mais revoltante que isso possa parecer aos administradores, especialmente quando estes abdicam do seu próprio (e precioso) tempo, para facilitar a planificação em colaboração, é importante, pelas razões revistas anteriormente, que se permita que os professores disponham de discrição e de flexibilidade na sua utilização do tempo de preparação, num qualquer momento particular. É útil, é claro, utilizar a organização dos horários para libertar os professores em conjunto, ou como estratégia para *facilitar* a colaboração e a colegialidade, e não para *controlar*. Por mais difícil que isso possa ser, é importante que os directores de escola continuem a oferecer o seu próprio tempo para substituir os professores, de modo a que estes possam ser libertados, embora nem sempre consigam utilizar esse tempo para trabalhar em conjunto, conforme é esperado. Não estou aqui a sugerir que os administradores abdicuem da sua responsabilidade para com a realização dos propósitos e prioridades da sua escola. Mas é importante, por razões puramente práticas e de respeito pelo profissionalismo dos professores, que se conceda a estes uma elevada discrição e flexibilidade na forma como realizam tais

prioridades. No que respeita à planificação em colaboração, seria preferível que os directores de escola fixassem expectativas para a *tarefa* (preferencialmente, através da discussão e do desenvolvimento, efectuados com os professores) e não para o *tempo*. Os professores teriam de prestar contas pelo seu empenhamento para com a tarefa e a sua realização, e não pela obediência manifestada na forma como utilizam o tempo.

A realização de consultas aos professores de apoio para a educação especial

Uma segunda manifestação da colegialidade artificial pode ser observada nos sistemas de consulta entre os professores regulares e os da educação especial. Desde o início dos anos 80, em Ontario, tem-se assistido a uma mudança no papel dos professores de educação especial que trabalham nas escolas regulares. Com a integração de mais crianças com necessidades especiais nas turmas normais, este papel tem vindo a sofrer uma transformação, passando de um *papel devolutivo* (em termos do qual as crianças identificadas seriam retiradas das turmas, «tratadas» pelo professor da educação especial e «devolvidas», num estágio posterior, ao trabalho de aula regular) a um *papel integrador* (segundo o qual o professor de apoio ajuda o professor da turma a adaptar a instrução às crianças identificadas, no âmbito do trabalho normal na sala de aula)³¹. Esta evolução implica a necessidade de uma consulta mais estreita entre os professores da educação especial e os professores regulares, para monitorizar e criar programas para as crianças colocadas nas turmas regulares. Nas escolas pertencentes ao *school board* que participou no estudo e que se inclinava para a colaboração, o tempo de preparação era muitas vezes usado ou programado de modo a facilitar este processo de consultas.

Em muitos casos, tais consultas não eram meramente esperadas ou facilitadas administrativamente, mas antes ordenadas directamente, para ocorrer em locais e tempos particulares. Isto levantava questões semelhantes às envolvidas na utilização do tempo de preparação para consultas obrigatórias entre parceiros do mesmo ano. Também aqui, os professores consideravam importante a flexibilidade na utilização do tempo. Encaravam o apoio dado pelo professor da educação especial como necessário, importante e válido, embora a intensidade de tal necessidade e a profundidade do apoio requerido variassem com o programa, a natureza mutável das dificuldades e das necessidades dos alunos, e outros factores. Contudo, pôr de parte, durante todas as semanas, um certo tempo *requerido* para encontros com o pessoal de apoio, era considerado por muitos como inutilmente inflexível e inadequado para dar resposta às mudanças registadas nas necessidades dos alunos, do programa, do professor e da sala de aula. Muitos professores sublinhavam a importância de se reunirem com o pessoal da educação especial quando tal fosse necessário, ou seja, quando a reunião tinha um objectivo (o que podia ocorrer, como era frequente, fora do tempo de preparação, pelo menos tantas vezes como dentro dele). Por vezes, no entanto, descobriam que, quando se encontravam com o professor de apoio, não existia qualquer assunto para ser discutido

naquela semana e, mais uma vez, concordavam tacitamente em seguir cada um o seu caminho e trabalhar a sós, sem informar o director da escola.

Um exemplo retirado do estudo ilustra o que está aqui em causa. Neste exemplo, um professor explica que, embora tivesse sido decidido que se encontraria com a colega de apoio uma vez por semana, ambos ignoravam tal requisito de três em três semanas. Este professor supõe que o director da escola não aprovaria tal procedimento.

P. Sentamo-nos e vemos o que está a ser feito, o que é preciso recuperar para a próxima semana, e dizemos: «Bem, isto é o que queremos fazer a seguir, depois disso, e na outra [semana] proporemos as ideias para o período que se segue». Ela segue o seu caminho, nós seguimos o nosso, e planificamos em conjunto nessa altura.

E. Portanto, na prática, você usa-o para um fim diferente daquele para o qual foi destinado?

P. Exactamente.

E. Alguém se incomoda com isso?

P. Penso que o director se incomodaria se descobrisse, mas a verdade é que é a única maneira de conseguirmos fazer com que as coisas funcionem. Estarmos ali sentados durante meia hora a olhar um para o outro e a sorrir não vai adiantar nada.

Num segundo exemplo, uma professora conta como, com os seus colegas, conseguiu persuadir uma professora de apoio a encontrar-se com eles, não no tempo de preparação programado, mas antes em outras ocasiões, de um modo mais flexível, resultando daí que os tempos de preparação («os meus três tempos de preparação», como lhes chama) sejam reservados às suas próprias prioridades, relacionadas com o trabalho individual centrado na sala de aula.

P. No ano passado, ela [a professora de apoio para a educação especial] queria um dos nossos tempos de preparação em cada ciclo, um em cada três, para falar das crianças que tinha na minha sala e com as quais estava a trabalhar, crianças com problemas. Eu não estava muito satisfeita com isso. Os outros também não. Achava que era tempo demais. Ela não precisava de 40 minutos.

E. Isso resultou da sua experiência prática — porque teve alguma experiência desse tipo? A sua experiência mostra que é *demasiado* tempo?

P. Eu não precisava de 40 minutos. Aliás, este ano as coisas mudaram. Ela era nova na escola e queria mais tempo para falar connosco. Isto acontecia com todos os professores com os quais se encontrava. Queria estar connosco durante 40 minutos em cada ciclo ... Mas este ano reduziu esse tempo. Agora, escolhemos quando é que queremos encontrar-nos com ela.

Portanto, geralmente vejo-a na minha hora de almoço. E acho que isso é melhor, porque posso almoçar ao mesmo tempo e continuo a dispor dos meus três tempos de preparação.

No entanto, para alguns professores, o tempo de preparação era realmente a altura mais útil e conveniente para se encontrarem com um colega de apoio. Um professor que preferia organizar as coisas desta forma (e que de facto o fazia) tinha inúmeras responsabilidades no âmbito dos treinos e do desporto, à hora de almoço e depois das aulas.

P. Utilizo [um período de preparação] para falar com (...) a pessoa da Educação Especial sobre o progresso dos três miúdos que estamos a acompanhar na minha sala. Fazemos o levantamento da situação, o que ela está a fazer e as minhas expectativas e assim por diante. Portanto, esse é o nosso pequeno tempo de conversação.

E. Portanto, você normalmente utiliza um período de preparação para fazer isso?

P. Sim, esse é o *meu* período de preparação [ênfase acrescentada]. Fui eu que tomei esta opção. Alguns professores usam o tempo depois das aulas, ou as manhãs. Escolhi esse período principalmente porque, bem, no Outono, estava extremamente ocupado com a equipa da escola. Ou estava na estrada, com jogos fora, ou a praticar. Era-me muito difícil vê-la depois das aulas.

A julgar pelos seus relatos do modo como consultam os seus colegas da educação especial, os professores regulares, enquanto grupo, parecem formar um conjunto bastante contraditório! Os que têm tempo programado para se encontrarem com esses colegas podem preferir fazê-lo noutras ocasiões. Outros podem organizar esquemas de consulta, por sua própria iniciativa, durante o tempo de preparação. Uma professora lamentava que, na sua escola, os professores da educação especial não estivessem disponíveis para consultas durante esses períodos, pelo que tinha que se encontrar com eles em pequenos tempos curtos, «a correr». Esta perversidade aparente não revela necessariamente qualquer inconsistência ou propensão destes professores para se oporem aos sistemas existentes, sejam estes quais forem. Pelo contrário, estes comentários apontam, mais uma vez, para a natureza fortemente contextualizada do seu trabalho e para a dificuldade revelada pelos procedimentos administrativos estandardizados – concebidos para desenvolver a colegialidade – em acomodar tais circunstâncias particulares e mutáveis do ensino.

Outros dois factores compunham esta relação entre os professores das turmas, o pessoal de apoio da educação especial e a utilização do tempo de preparação. Eram eles eram a *qualificação especializada* e o *controlo*.

A *qualificação especializada* é um critério importante para analisar a colaboração entre professores. Normalmente, por si só, a partilha não é suficiente. Este princípio geral também se aplica às relações mantidas entre os professores que dão aulas e o pessoal de apoio para a educação especial, em particular. O reconhecimento da complementaridade das qualificações especializadas possuídas pelo pessoal da educação especial é importante. Nas situações nas quais os professores das turmas possuem algum conhecimento especializado prévio na área da educação especial, ou (como é cada vez mais comum entre os professores do ensino elementar de Ontário) têm qualificações em educação especial que são pelo menos tão avançadas como as do próprio pessoal de apoio; nestes casos, as reuniões com estes colegas podem parecer desnecessárias. Para os docentes que se encontram nesta situação, as consultas programadas regularmente para ter lugar com o professor de apoio podem parecer, por vezes, pouco úteis, em termos da sua qualificação e do seu entendimento das situações. Por esta razão, mais uma vez, os professores e o pessoal de apoio concordam por vezes, tacitamente, em não se encontrarem numa base regular, mas unicamente quando tal se justifica. Uma das professoras coloca a questão do seguinte modo:

Um deles [dos tempos de preparação] permite-me estar com a pessoa da Educação Especial, embora eu não tenha precisado disso este ano. De facto, libertei-a dessa obrigação, a não ser que ela ou eu sentíssemos essa necessidade.

Esta professora prosseguiu explicando que tal decisão se devia parcialmente ao facto de, presentemente, ter poucas «crianças com problemas» na sua sala. «Mas, também», continuou ela,

acho que, tendo tido alguma formação em Educação Especial (...) não tenho grande necessidade de apoio. Por outras palavras, sou o meu próprio apoio ... Acho que possuo conhecimentos especializados e recursos suficientes.

Todavia, nas relações que se estabelecem entre os professores que dão aulas e o pessoal de apoio, as preocupações relativas à qualificação especializada estão muitas vezes estreitamente ligadas a outras relativas à posse e ao controlo. Os relatos dos professores entrevistados no estudo sugerem que, à medida que o papel do professor de apoio se foi expandindo e assumindo uma natureza mais preventiva, houve, em alguns casos, uma espécie de luta com os professores das turmas, em torno da questão de saber quem detinha a «posse» dos alunos integrados nas turmas regulares. Foram descritos vários casos de choques de «personalidade» iniciais com o professor da educação especial, ou nos quais o pessoal de apoio tentou alegadamente «dar ordens» ao pessoal

regular relativamente às acções a desenvolver com os alunos. Num caso, a resistência oposta aos conselhos do professor da educação especial, ou a incapacidade para os pôr em prática, conduziu, em última instância, ao estabelecimento de um acordo segundo o qual este trabalharia, ele próprio, na sala de aula, com as crianças, em vez de aconselhar o colega sobre o modo como fazê-lo. Noutros casos, o professor da educação especial deixou a escola, sendo substituído por um colega mais «congenial». Existiam também alegações de que, nos restantes casos, embora inicialmente a relação tivesse sido problemática, à medida que o tempo fora passando, acabara por ser negociada com sucesso, tendo as partes chegado a um acordo sobre a distribuição da qualificação especializada, o equilíbrio da posse e a configuração futura e desejável da relação.

As queixas que incidiam sobre aquilo a que tenho chamado a colegialidade artificial podem, portanto, ter sido motivadas menos por preocupações com a rigidez da programação e a redundância das qualificações especializadas, do que por desejos de manter o controlo sobre os alunos e a programação das actividades realizadas com eles, sem interferências de «estranhos», independentemente das suas qualificações. Nestas circunstâncias, a artificialidade administrativa pode ter sido simplesmente necessária para viabilizar uma relação na qual se podia introduzir um elemento de apoio no âmbito mais global da educação especial, independentemente das dificuldades iniciais. Por vezes, as estruturas existentes podem obstruir a emergência de culturas docentes vigorosas. Todas as culturas assentam em estruturas de algum tipo e, se tais estruturas forem esmagadoramente obstrutivas, podem necessitar de ser modificadas, de modo a permitir o crescimento de culturas melhores. Mas, mesmo que reconheçamos a necessidade de algum grau inicial de artificialidade, as dificuldades de implementação que caracterizam a primeira fase do desenvolvimento destas novas relações podem, mesmo assim, ser diminuídas, através da redução de alguns dos outros aspectos da colegialidade artificial (programação rígida de horários de reuniões, etc.).

Que implicações poderíamos nós deduzir desta discussão? Em primeiro lugar, poder-se-ia encorajar uma maior sensibilidade para com a qualificação especializada que é possuída pelos professores regulares no domínio da educação especial. Efectivamente, tal princípio de reconhecimento das qualificações possuídas pelos colegas também se podia aplicar, de um modo mais geral, àqueles que ocupam posições de liderança na escola. Em segundo lugar, mesmo quando tanto os professores de apoio para a educação especial como os colegas que os consultam possuem uma qualificação especializada forte na área da educação especial, continua a fazer sentido que partilhem perspectivas sobre os alunos com necessidades especiais e a programação das suas actividades. Contudo, tal partilha não deve ser encarada como um encontro entre os que sabem mais e os que sabem menos, entre os especialistas e os novatos, mas antes como um processo que tem lugar em comunidades compostas por profissionais iguais e empenhados num aperfeiçoamento contínuo³². Em terceiro lugar, mais uma vez, as expectativas

que são fixadas para a realização das consultas sobre os alunos com necessidades especiais deveriam, talvez, incidir sobre as tarefas e não sobre o tempo, permitindo uma maior flexibilidade e poder de descrição quanto ao modo como e quando os professores se reúnem.

O treino com pares

Uma terceira área da prática na qual foram revelados elementos da colegialidade artificial é o treino com pares. Embora as definições e interpretações deste treino variem, ele consiste normalmente num processo estruturado em que os professores trabalham em conjunto (geralmente, a dois), no intuito de aperfeiçoar a sua prática. Numa das suas primeiras e mais bem conhecidas versões, o processo é constituído por quatro estádios distintos: apresentação da teoria subjacente a uma nova prática que é advogada; demonstração ou modelação da prática; aplicação da prática pelo professor para o qual ela é novidade; e *feedback* sobre o modo como a aplicou³³. No domínio do treino com pares, existem diferenças e desacordos quanto ao carácter voluntário ou compulsivo do processo; se este deveria centrar-se na experiência prática ou na reflexão cognitiva sobre essa mesma experiência; e se deveria ser orientado para a implementação de estratégias de instrução de eficácia alegadamente «conhecida» ou para a introdução de aperfeiçoamentos em áreas escolhidas pelos próprios professores³⁴. Contudo, independentemente dos ideais de qualquer modelo, as realidades turvas da prática divergem frequentemente deles. Por exemplo, aquilo que se declara ser voluntário, ao nível dos princípios, é muitas vezes percebido, na prática, como estando longe de o ser³⁵.

Na amostra do nosso estudo, havia três professores que tinham participado recentemente num novo programa de treino com pares instituído pelo *school board* com o intuito de levar a cabo novas iniciativas de ensino na divisão júnior (do 4º ao 6º ano). O programa consistia em seis tardes passadas fora da escola com consultores do *board*, a fim de desenvolver e pôr posteriormente em prática (com os colegas da escola) actividades de *follow-up*. Como explicou um professor:

Há alguns anos atrás, o Ministério fez uma revisão dos anos juniores e estavam a tentar descobrir que tipos de programas eram postos em prática pelos professores desses anos. Descobriram que não se estavam a verificar aprendizagens activas suficientes na sala de aula, de modo que o *board* concebeu um pequeno programa para tentar incitar os professores a realizar mais actividades desse tipo. O programa começou o ano passado. Mandaram um professor [da divisão júnior] de cada escola, e este ano o representante sou eu.

Excelente, talvez, na sua base lógica e nas suas intenções, o programa era percebido de forma muito diferente ao nível da prática, quando comparado com aqui-

lo que aparentava ser a sua forma ideal.

Uma professora exprimiu críticas sobre o facto de os professores não serem consultados relativamente à escolha dos seus parceiros de treino. Ao contrário da justificação dada para os casamentos combinados, parecia que não tinha aprendido a amar, a gostar, ou até a trabalhar eficazmente com o parceiro que tinha sido seleccionado para trabalhar com ela. Descreveu o programa como uma série de *workshops*, «coisas que podíamos tentar», seguidos de «um pequeno trabalho de casa, coisas para experimentar na sala de aula, e depois voltamos lá e discutimos a maneira como funcionou». Continuou dizendo que era suposto que «trabalhasse com a pessoa que participou no programa no ano passado». «E trabalha?», perguntei.

Na verdade, não. Existe aí um pequeno problema de personalidade, por isso não sei. Penso que as pessoas escolhidas para ir a estes *workshops* deviam ser seleccionadas com mais cuidado. Esta é a minha opinião pessoal.

Esta professora explicou ainda que:

Quando me ofereci voluntariamente, não me apercebi de que era suposto trabalhar com essa pessoa. Descobri isso mais tarde. Não sei se a administração sabia do caso ou não. Tivemos uma mudança de director, como sabe. A pessoa escolhida para ir o ano passado foi seleccionada por uma pessoa diferente.

A professora reflectiu sobre a natureza involuntária da parceria com a qual foi confrontada:

Sabe, ela [a parceira] gere a sala de aula de uma maneira completamente diferente da minha – uma maneira totalmente diferente de ensinar. Seria estúpido da nossa parte tentarmos trabalhar juntas ... Para além da personalidade, também estão em causa estratégias de ensino.

Estes comentários, orientados para a prática, fazem eco do pensamento teórico de Huberman, segundo o qual a maior parte dos professores só é capaz de trabalhar produtivamente em conjunto, ao nível da prática de sala de aula, se possuir crenças educativas globalmente compatíveis e abordagens de ensino semelhantes³⁶. Nos casos em que tais crenças e abordagens não são partilhadas globalmente, a colegialidade artificial (concretizada nas equipas compulsivas ou no treino obrigatório com pares) tem poucas probabilidades de sucesso.

A primeira professora não sabia se a sua participação numa equipa com uma colega com a qual tinha incompatibilidades tinha sido um truque da gestão ou um mero acidente administrativo. Uma segunda professora achava que tanto ela como a sua directora tinham sido iludidas pelos administradores de nível superior do *school board*,

relativamente aos objectivos do programa:

Recebemos um relatório descrevendo quão maus são os anos «júnior» e todas as coisas que estão erradas e perguntaram-me se gostaria de fazer parte de um grupo para dar continuidade ao relatório. E mandaram-nos o relatório. Nós lemo-lo todo, fizemos referências. Não teve nada a ver com o relatório, nada mesmo. Eles nem sequer o mencionaram ... E pensei que ia ser uma coisa que aconteceria na sequência desse relatório, sobre a maneira como podemos fazer com que os juniores melhorem. Mas não foi.

Pelo contrário, a iniciativa era um conjunto de sessões «impostas» pelo *board*; um conjunto de coisas que eram feitas *aos* professores, e não desenvolvidas *com* eles. A ciência júnior, a linguagem júnior — estes eram exemplos de tópicos que constituíam os pontos focais das sessões organizadas pelo *board*.

Todas as semanas nos diziam o que iríamos fazer. Também não foi aquilo que a minha directora pensava que ia ser. Tínhamos ambas a impressão de que iria haver um *input* dos professores dos anos júnior sobre a maneira como fazer com que a divisão júnior funcione melhor.

Longe de ser construído na base do entendimento e do conhecimento dos professores e de os valorizar, este programa parecia ignorá-los e negligenciá-los.

Não aprendi nada que já não soubesse ... Se fosse novo na área júnior, penso que provavelmente teria aprendido bastante, muitas ideias boas. Mas, como já sou professor deste nível há 19 anos, achava que era errado ir. Senti-me a regredir, em vez de progredir. Gostava de ter dado algum contributo para a identificação daquilo que está errado na divisão júnior e da forma como a podemos mudar.

Esta abordagem não se limitava a desrespeitar o profissionalismo dos professores, a sua qualificação especializada e os seus juízos discricionários: era também impraticável, quanto ao pressuposto de os professores terem de treinar os seus colegas nos novos métodos que tinham aprendido, quando regressassem às suas escolas.

Era suposto sermos treinadores e implementá-la na nossa escola. Mas ... grande parte daquilo de que eles estão a falar, já o fazíamos na nossa sala. Quer dizer, eles disseram-me que muita gente não o faz. Não sei como é que as pessoas se safam com isso. Tem sido a política do *board*, durante anos, planificar em cooperação, ensinar em grupos e esse tipo de coisas ... E dizem-me que as pessoas não o fazem. Não sei como é que elas conseguem safar-se.

No caso de um terceiro professor, tais hiatos entre os planos ideais dos administradores e as realidades práticas da escola eram ainda mais severos. Ele descreveu muito claramente os princípios da componente de treino que integrava o programa: «Querem que as pessoas saiam da sua escola, recebam formação contínua, voltem à escola, experimentem na sala de aula, partilhem com os outros membros do corpo docente, deixem-nos experimentar nas suas salas de aula ...» Todavia, a prática era muito diferente:

E. Tem estado lá por fora, ligado a estes programas?

P. Não, não tenho.

E. Sabe quando é que começa?

P. Devia ter começado há um mês e meio mas, por uma razão qualquer, acho que, com tanta coisa a acontecer ao mesmo tempo, simplesmente não me apercebi de que era eu quem estava encarregado disso e que devia ter ido a essas coisas!

Talvez estes professores fossem atípicos. Com efeito, eram apenas três. Contudo, não foram especialmente seleccionados no quadro da investigação e representavam a amostra de todos os professores que tinham estado envolvidos no programa de formação contínua em questão. É tentador dizer-se que as suas experiências foram infelizes ou encarar-se as suas circunstâncias como especiais ou acidentais. Outra forma de olharmos para estes dados, contudo, é reconhecermos que, no ensino, todas as circunstâncias são especiais. Os parceiros de equipa incompatíveis, os directores de escola que mudam e a comunicação pouco clara que existe relativamente aos novos papéis são aspectos vulgares (e não excepções isoladas) do ensino.

Nos dados deste estudo, esta «desordem» parece constituir um problema e uma deficiência dos professores e das escolas em causa. Mas, em muitos sentidos, o problema talvez resida mais no facto de os programas e as soluções centralizados, estandardizados e decretados serem impostos insensivelmente aos lugares específicos, variáveis e rapidamente mutantes do ensino. O que as respostas das entrevistas indicam não são tanto as imperfeições da prática em geral, mas antes a maneira como a colegialidade artificial é profundamente insensível ao contexto, às especificidades das situações vividas pelos professores na sala de aula e ao juízo discricionário que necessitam de exercer, para disporem de flexibilidade, de modo a poderem trabalhar nelas com sucesso. As políticas e as iniciativas dos distritos podem ser estandardizadas: as salas de aula e as escolas, nunca. Um modelo de colaboração entre professores mais voluntário e mais orientado para o desenvolvimento pode assentar com maior eficácia nos juízos discricionários que os professores exercem nos diversos contextos do seu trabalho. As formas compulsivas de colegialidade artificial orientadas para a implementação, semelhantes às que foram aqui revistas, são certamente demasiado inflexíveis para atingir tal desígnio.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

O estudo sobre o tempo de preparação começou com uma questão de pesquisa elegantemente formulada que perguntava se o aumento do tempo de preparação acarretaria o desenvolvimento da colaboração e da colegialidade entre os professores, ou se a sua utilização seria absorvida pela cultura do individualismo. Contudo, os dados geraram resultados mais complexos (e talvez mais interessantes) do que as possibilidades colocadas por qualquer uma daquelas alternativas. A colegialidade emergiu num *board*, mas não no outro. Porém, mesmo no *board* onde existia, mais importante do que a sua ocorrência, era o seu significado.

Um das concretizações da colaboração docente consistia naquilo a que chamei a colegialidade artificial. Esta reconstituía os princípios cooperativos da associação humana entre professores em formas administrativamente reguladas e previsíveis. A colaboração entre os professores era compulsiva, não voluntária; limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível — ao invés de imprevisível — nos seus resultados.

Surgiram concretizações e implicações da colegialidade artificial em três áreas da colaboração entre os professores; a colaboração e a planificação em conjunto, que eram decretadas para ocorrer obrigatoriamente durante o tempo de preparação; o requisito da consulta a professores de apoio para a educação especial, em horários programados; e a participação num programa de treino com pares. Em termos micropolíticos e, mais globalmente, sociopolíticos, a colegialidade artificial não representa meramente um exemplo da insensibilidade pessoal de determinados administradores. Pelo contrário, é constitutiva de sistemas sociopolíticos e administrativos que não são totalmente sinceros quanto ao seu empenhamento retórico no fortalecimento do professorado. Trata-se de sistemas preparados para delegar nos professores a responsabilidade colectiva e partilhada pela implementação, e para os obrigar a prestar efectivamente contas a esse respeito, ao mesmo tempo que se atribuem a si próprios a responsabilidade (cada vez mais centralizada) pelo desenvolvimento e imposição dos objectivos, através de regulamentos que incidem sobre o currículo e a avaliação. Trata-se também de sistemas de regulação e de controlo estatal nos quais o processo de concepção e de planificação permanece globalmente separado da execução técnica³⁷. Em muitos sentidos e em muitas situações, a retórica humanista da colegialidade e do fortalecimento dissimula esta divisão fundamental.

Verificou-se que duas das principais consequências da colegialidade artificial são a inflexibilidade e a ineficiência: os professores não se encontram quando deviam, encontram-se quando não há nada para discutir, e estão envolvidos em esquemas de treino com pares que não compreendem bem ou que não conseguem fazer funcionar com os colegas adequados. A este respeito, o que é triste, na simulação segura

da colaboração entre professores a que chamei colegialidade artificial, não é que esta engane os professores, mas sim que os atrase, distraia e menospreze. A inflexibilidade da colegialidade artificial faz com que os programas não se ajustem aos objectivos e às características práticas dos cenários escolares e das salas de aula específicas. Esmaga o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham.

Entendida em termos micropolíticos e sociopolíticos, a colegialidade artificial e as suas consequências constituem mais do que problemas de insensibilidade individual. É claro que uma maior sensibilidade e flexibilidade da parte dos directores das escolas na gestão da colegialidade pode certamente ajudar a aliviar alguns dos seus efeitos indesejados. Mas a questão tem, em última instância, que ser confrontada pelos sistemas educativos ao mais alto nível. Trata-se de uma questão de disponibilidade para conceder às escolas e aos seus professores uma responsabilidade substancial, tanto pela concepção como pela implementação, tanto pelo currículo como pela instrução. Trata-se de uma questão de empenhamento na diminuição das directrizes curriculares emanadas ao nível distrital, estadual ou nacional, de modo a conceder às comunidades docentes a flexibilidade necessária para trabalharem em comum no desenvolvimento dos seus próprios programas. Em última instância, trata-se de uma questão de devolução séria e ampla de poder aos nossos professores e às nossas escolas, e não de uma mera devolução cosmética. Resta saber se, no meio de toda a retórica da reestruturação e da reforma, os directores das escolas, os administradores dos sistemas escolares e os políticos estão preparados para dar este passo.

NOTAS

- 1 Lieberman, A. and Miller, J., *Teachers, Their World and Their Work: Implications for School Improvement*, Alexandria, VA. ASCD, 1984.
- 2 Rosenholtz, S., *Teachers' Workplace*, New York, Longman; e Bird, T. e Little, J. W., «How schools organize the teaching occupation», *The Elementary School Journal*, 86(4), 1986, 493-512.
- 3 Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. e Ecob, R., *School Matters*, Berkeley, CA, University of California Press, 1988; Purkey, S. C. e Smith, M., «Effective schools: A review», *Elementary School Journal*, 83(4), 1988; Reynolds, D. (ed.), *Studying School Effectiveness*, Lewes, Falmer Press, 1985; Rutter, M., Manahan, B., Mortimore, P., Ouston, J. e Smith, A., *Fifteen Thousand Hours*, London, Open Books, 1979.
- 4 Huberman, M. e Miles, M., *Innovation Up Close: How School Improvement Works*, New York, Plenum, 1984; Fullan, M. com Stiegelbauer, S., *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassell; New York, Teachers College Press; e Toronto, OISE Press, 1991.
- 5 Campbell, R. J., *Developing the Primary Curriculum*, London, Holt, Rinehart & Winston, 1985; e Skilbeck, M., *School-Based Curriculum Development*, London, Harper & Row, 1984.

- 6 Stenhouse, L., *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes, Falmer Press, 1980; e Rudduck, J., *Innovation and Change*, Milton Keynes, Open University Press, 1991.
- 7 Hargreaves, A., *Curriculum and Assessment Reform*, Toronto, OISE Press, 1989.
- 8 Campbell, J., «The Education Reform Act 1988: Some implications for curriculum decision-making», in Purdy, M. (ed.), *Approaches to Curriculum Management*, Milton Keynes, Open University Press, 1989.
- 9 Shulman, L., «Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms». Comunicação preparada para a conferência Restructuring Schooling for Quality Education, Trinity University, San Antonio, TX, 1989.
- 10 Ibid, pp. 6-7.
- 11 Hallinger, P. e Murphy, J., «Instructional leadership in the school context», in Greenfield, W. (ed.), *Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies*, Boston, MA, Allyn & Bacon, 179-203.
- 12 Leithwood, K. e Jantzi, D., «Transformational leadership: How principals can help reform school cultures». Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, Abril de 1990.
- 13 Glickman, A., «Open accountability for the 1990s: Between the pillars», *Educational Leadership*, 47(7), 1990, 38-42.
- 14 Little, J. W., «Seductive images and organizational realities in professional development», *Teachers College Record*, 86(1), 1984, 84-102; Bird e Little, *op. cit.*, nota 2; Campbell, *op. cit.*, nota 5; Gitlin, A., «Common school structures and teacher behaviour», in Beyer, L. E. e Apple, M. (eds), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York Press; BULLOUGH, R., Jr., «Accommodation and tension: Teachers, teachers' role, and the culture of teaching», in Beyer, L. E. e Apple, M. (eds), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York Press.
- 15 Campbell, P. e Southworth, G., «Rethinking collegiality: Teachers' views». Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, Abril de 1990.
- 16 Little, J. W., «The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations», *Teachers College Record*, 91(4), 1990, 509-36.
- 17 No seu estudo largamente citado sobre as relações de trabalho dos professores do nível elementar e as suas implicações para o sucesso dos alunos, por exemplo, Rosenholtz, *op. cit.*, faz alegações ousadas sobre as vantagens da colaboração entre professores, de um modo geral, as quais se baseiam de facto num instrumento de entrevista que incorpora interpretações bastante específicas e estreitas dessa colaboração. Em sete itens que têm a ver com a colaboração, seis referem-se à oferta e recepção de conselhos e de ajuda; um, à partilha de ideias sobre o ensino, bem como de materiais. Nenhum lida com a reflexão crítica, a partilha na tomada de decisões, a planificação em colaboração ou as revisões e reformas colectivas do ensino que têm um carácter estruturado, através de estratégias tais como o treino com pares (*peer coaching*). Com efeito, os critérios de colaboração de Rosenholtz assemelham-se muito aos tipos de partilha limitada e de troca de histórias que Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1975, identificou como sendo bastante compatíveis com um empenhamento básico dos professores no individualismo e na autonomia na sala de aula.
- 18 Little, *op. cit.*, nota 16.
- 19 Hargreaves, A., «Cultures of teaching: A focus for change», in Hargreaves, A. e Fullan, M. (eds)

- Understanding Teacher Development*, London, Cassell e New York, Teachers College Press, 1992, 218-40; Acker, S., «Teachers' culture in an English primary school: Continuity and change», *British Journal of Sociology of Education*, 4(3), 1990, 257-74.
- 20 Little, *op. cit.*, nota 14, Leithwood e Jantzi, *op. cit.*, nota 12.
- 21 Cooper, M., «Whose culture is it anyway?», in Lieberman, A. (ed.), *Building a Professional Culture in Schools*, New York, Teachers College Press, p. 47.
- 22 Deal, T. E. e Kennedy, A., *Corporate Cultures*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1982; Schein, E. H., *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*, San Francisco, Jossey-Bass, 1985; e Erickson, F. «Conceptions of school culture», *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 1987, 11-24.
- 23 Rosenholtz, *op. cit.*, nota 2; Musella, D. e Davis, J., «Assessing organizational culture: Implications for leaders of organizational change», in Leithwood, K. e Musella, D. (eds), *Understanding School System Administration*, New York e Philadelphia, Falmer Press, 1992; e Leithwood and Jantzi, *op. cit.*, nota 12.
- 24 Hargreaves, *op. cit.*, nota 19.
- 25 Blase, J., «The teachers' political orientation vis-à-vis the principal: The micropolitics of the school», *Politics of Education Association Yearbook*, 1988, 113-26.
- 26 Hoyle, E., *The Politics of School Management*, Sevenoaks, Hodder & Stoughton, 1986.
- 27 Ball, S., *The Micropolitics of the School*, London, Methuen, 1987.
- 28 Huberman, M., «The social context of instruction in schools». Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, Abril de 1990.
- 29 Hartley, D., «Instructional isomorphism and the management of consent in education», *Journal of Educational Policy*, 1(2), 1986, 229-37. Ver também Hargreaves, A., e Reynolds, D., *Educational Policies: Controversies and Critiques*, Lewes, Falmer Press, 1989.
- 30 Riecken, T., «School improvement and the culture of the school.» Tese de doutoramento não publicada, University of British Columbia, Vancouver, 1989.
- 31 Wilson, A., *A Consumer's Guide to Bill 82: Special Education in Ontario*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1983.
- 32 Rosenholtz, *op. cit.*, nota 2.
- 33 Joyce, B. e Showers, B., *Student Achievement through Staff Development*, New York, Longman, 1988.
- 34 Ibid. Críticas das formas de treino com pares (*peer coaching*) que adoptam uma abordagem estreita incluem Garmston, R. J., «How administrators support peer coaching», *Educational Leadership*, 44(1), 1987, 18-26; e Hargreaves, A. e Dawe, R., «Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching», *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 1990, 227-41.
- 35 Ver, por exemplo, Smyth, J., *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes, Falmer Press, 1987.
- 36 Huberman. *op. cit.*, nota 28.
- 37 Apple, M., *Education and Power*, London, Methuen, 1982.