

inventiva e o nível de adequação da sua pedagogia. Disponham de oportunidades para ensinar uma ideia fazendo jogos, em vez de «dar a uma criança um bocado de papel para escrever e atirar-lhe com um lápis». Muitos professores também falavam da classificação de trabalhos, do modo como o tempo de preparação os ajudava a avaliar os alunos mais eficazmente.

Sinto que não tenho de me apressar tanto à hora de almoço para ter os materiais prontos e os trabalhos classificados. Primeiro, gosto de classificar os meus trabalhos na escola, para não ter de carregar grandes pilhas de livros para casa. É óptimo poder classificá-los o mais cedo possível, depois de os miúdos os terem feito, de modo a que possam ver quais são os seus erros. Se ficam à espera um dia ou dois, a coisa já não funciona tão bem.

Acho que é fundamental classificar o trabalho das crianças imediatamente depois de elas o terem terminado. Eu devolvo-o o mais depressa possível porque, se deixamos passar dois ou três dias eles perguntam «O que é isto?». Para as crianças, parece que o fizeram há uma semana.

O tempo de preparação pode ser visto como uma maneira de oferecer aos professores condições de trabalho concebidas para os ajudar a acompanhar a diversificação e as mudanças que se registaram nas exigências do seu emprego. Com efeito, muitos deles falam vivamente das mudanças do seu trabalho e são inquivocos nos elogios que fazem ao tempo de preparação, enquanto forma de os ajudar a lidar mais eficazmente com tais mudanças. Aqui, o tempo de preparação parece representar um ganho claro para os docentes, funcionando como contraforte ao processo de intensificação. Este é certamente o modo como as organizações de professores de Ontário, que estiveram envolvidas na negociação colectiva, encaram a questão quando esta se encontrava em disputa. Segundo o presidente da Federação dos Professores das Escolas Públicas do Ontário, «o que está em causa é uma educação de qualidade para as nossas crianças e os nossos professores e, sem garantias de um tempo de preparação adequado, isso não pode ser obtido»³¹. A presidente da Federação das Professoras do Ontário ratificou esta perspectiva, dizendo:

Enquanto não recebermos uma proposta séria [sobre o tempo de preparação], que tenha em conta estas necessidades das crianças, estaremos numa situação de impasse porque, enquanto professores, preocupamo-nos com os alunos a quem ensinamos e não vamos mandar tudo para o ar e desistir de lutar por eles³².

AS PERVERSIDADES DO TEMPO DE PREPARAÇÃO

Parece que o tempo de preparação pode aliviar o stress e aumentar as oportunidades de relaxamento. Com efeito, ajuda a reduzir uma sobrecarga de trabalho crónica e conduz à criação de oportunidades para a planificação e preparação de um trabalho mais criativo. Neste sentido, permite contrariar os efeitos da intensificação, podendo até contribuir para a inversão da sua espiral. De facto, a própria existência do tempo de preparação representa um desafio muito importante ao processo de intensificação. Mesmo assim, a sua introdução (há muito reclamada) no ensino elementar não inverte todos os efeitos da intensificação e pode, em certa medida, ser absorvida por eles. O estudo revelou quatro maneiras pelas quais nem sempre este tempo adicional conduz a restrições do processo de intensificação.

1. O tempo de preparação acrescido não promove necessariamente os processos de associação, de comunidade e de colegialidade entre os professores. O tempo, por si próprio, não constitui uma condição suficiente para a colegialidade e a comunidade. Como veremos em capítulos posteriores, se não existir um empenhamento para com relações de trabalho em colaboração ao nível da liderança da escola ou do distrito escolar, o tempo de preparação é absorvido por uma cultura do individualismo profundamente enraizada e pelo centramento na sala de aula que se enraizou histórica e institucionalmente nos padrões dominantes de trabalho dos professores.

O carácter imediato da sala de aula, a sua centralidade no mundo dos professores e as exigências múltiplas que lhes coloca — em termos de uma programação e de uma preparação diversificada, da qual têm que prestar contas a terceiros — fazem com que a maior parte deles se centrasse predominantemente na sala de aula, em termos de acções, de pensamentos e de preferências. Os professores são pragmáticos e centrados na sala de aula, não apenas nas suas próprias salas, mas também no seu exterior, e concentram as suas energias naquilo que beneficia mais, e de forma mais imediata, os seus próprios alunos: preparar materiais, encomendar recursos, classificar rapidamente os trabalhos, e assim por diante.

Flinders observa que «o isolamento é uma estratégia adaptativa, porque protege o tempo e a energia que são necessários para satisfazer as necessidades imediatas de instruções»³³. O mesmo pode ser dito dos usos individualistas do tempo de preparação feitos pelos professores. Com efeito, mesmo num dos *boards* no qual existe um empenhamento, ao nível geral do sistema, na planificação em colaboração, vários professores referem-se ao tempo de preparação não programado para consultar colegas como sendo «o meu tempo», um tempo que podem utilizar directamente em benefício dos seus alunos. O tempo de preparação é considerado demasiado precioso e escasso para ser malbaratado em actividades tais como o relaxamento ou as conversas casuais com os colegas. Estas actividades têm uma maior probabilidade de

acontecer durante os tempos de intervalo. Raros são os professores que afirmam que utilizam este tempo para relaxar. Não há simplesmente tempo para isso: há demasiadas coisas para fazer. Como referiu um professor: «Se cometemos o erro de entrar em conversa com alguém, então [o tempo de preparação] está arruinado». Portanto, o tempo de preparação não ajuda automaticamente o processo de associação entre os professores e os seus colegas.

2. Uma segunda consequência algo perversa do tempo de preparação é que, como afirmou uma minoria importante dos professores que foram entrevistados, embora apreciem o tempo de que dispõem, provavelmente não desajam as quantidades pelas quais as suas federações lutam, no sentido de os aproximar das condições de trabalho dos professores das escolas secundárias. Para eles, o que está em causa é a continuidade da relação que têm de manter com as suas turmas e a qualidade do cuidado que essa relação lhes permite oferecer. A ética do cuidado é uma fonte poderosa de motivação e de orientação para estes professores, o que não é de surpreender, dada a importância do cuidado como razão chave para terem escolhido o ensino como profissão, e dada a amplitude da sua presença enquanto princípio moral entre as mulheres, de um modo mais geral³⁵.

Ironicamente, embora o tempo de preparação ajude, em certa medida, o processo de desintensificação do trabalho dos professores do ensino elementar, parece existir, para alguns deles, um ponto a partir do qual começa a funcionar a lei dos rendimentos marginais decrescentes: um ponto a partir do qual os acréscimos adicionais de tempo *reduzem*, em vez de *aumentarem*, a qualidade do serviço oferecido na sala de aula, pelo facto de afastarem demasiado os professores dos seus alunos. Os dados que apoiam estas observações são relatados mais amplamente no Capítulo 8, mas as palavras de dois professores captam aqui os sentimentos prevalentes:

Penso que não gostarei de estar longe deles durante muito mais tempo, a não ser que seja a mesma professora. Mesmo com a professora que fica com eles, a não ser que eu lhe diga especificamente aquilo que quero, as crianças não trabalham tão bem como comigo.

Acho que, quando estamos a falar do tempo de preparação ... recebi no outro dia uma carta na minha caixa de correio e parece que há alguns professores do ensino elementar que estão bastante zangados porque estão a ensinar mais dez minutos do que os professores mais antigos que ensinam os 7.^o e 8.^o [anos]. E querem uma justificação para isto. Querem esse tempo. E fico a pensar: «Final, para que é que estamos aqui? Para ensinar os miúdos, ou para tentar descobrir quanto tempo é que eles

dispõem para não os ensinar?»

Uma terceira professora sintetizou da seguinte forma o dilema fundamental e a maneira como decidiu resolvê-lo: «Pergunto-me, se estivesse muito tempo longe dos miúdos, se não sentiria que estava a perder algo.»

Estas observações revelam um empenhamento de sala de aula para com a qualidade do cuidado, um empenhamento profissional e vocacional que não pode ser posto de lado sumariamente, como se representasse uma «incapacidade de reconhecimento» das tendências de intensificação do processo de trabalho no ensino. Pelo contrário, estes professores reconhecem que existe um ponto a partir do qual não é tanto a intensificação, mas antes a desintensificação, que ameaça a qualidade do serviço que podem oferecer. Para tais docentes, as preocupações relativas à qualidade do cuidado sobrepõem-se às que têm a ver com os custos do tempo, mesmo quando existem oportunidades para diminuir estes últimos.

3. Uma terceira perversidade do tempo de preparação reside nas soluções encontradas para a compensação do tempo de preparação por parte de outro professor. Os docentes que entrevistámos preferem esquemas de substituição *segregados*, nos quais um colega vem à sala de aula e ensina uma especialidade independente, relativamente à qual assume toda a responsabilidade. A substituição *integrada*, nos termos da qual aquilo que é ensinado durante o tempo de preparação faz parte de um programa mais amplo (sendo a responsabilidade deste último partilhada de alguma forma pelo professor da turma e por aquele que o substitui), é encarada de um modo muito menos positivo. Existem várias razões para isto.

Em primeiro lugar, a substituição segregada poupa tempo. Um programa independente não requer qualquer preparação prévia da parte do professor da turma, nem a realização de qualquer consulta com o professor de substituição: é, antes, da responsabilidade única e exclusiva deste último. Nestas condições, não é necessária qualquer preparação para o próprio tempo de preparação.

Em segundo lugar, alguns professores manifestam preocupações relativamente a uma prestação de contas que partilhada, e não pessoal. Preocupam-se com o facto de poderem não ser capazes de fornecer um relato bom e fiável, se partilharem a responsabilidade de uma matéria «importante» com um professor de substituição. Como disse um deles:

Uma das coisas de que me costumo queixar é que, quando falo com um pai, quero saber que aquilo que lhe estou a dizer é algo que vi com os meus próprios olhos, que sei que é verdade e que vi. Se não estou lá, sinto que não sou capaz de comentar o assunto, apesar de ter recebido *feedback* da pessoa [o professor de substituição].

Intimamente relacionadas com as preocupações relativas à prestação de contas estão aquelas que têm a ver com a competência técnica, a qual é revelada pelo tempo de preparação. Um director de escola colocou a questão do seguinte modo:

Os professores primários sentem-se bem em relação ao facto de entregarem os seus miúdos (...) a alguém que sabem que é capaz de lhes ensinar certas coisas melhor do que eles próprios. Mas, no que toca àquilo que já sabem que conseguem ensinar bem, as coisas não são assim tão simples. Ficamos todos mais bem servidos se formos capazes de fazer com que os professores se sintam confortáveis e satisfeitos pelo facto de acharem que aquilo que se passa [nas suas turmas] é bom e válido. Não nos sentimos desconfortáveis em mandar alguém para o Francês. O desconforto não existe porque se trata de uma competência assumida. E enviar-lhe os meus miúdos é uma incompetência assumida da minha parte.

Portanto, defendia ele, a melhor forma de compensar o tempo de preparação é fazê-lo em matérias especializadas (como, por exemplo, a música) que são «altamente visíveis, altamente valiosas».

Este é certamente o esquema de compensação do tempo de preparação preferido pelos professores. Reconhecem prontamente a qualificação especializada de alguns colegas, em particular, como sendo capazes de ensinar uma matéria melhor do que eles próprios, bem como o valor de permitir que os alunos tenham acesso a essa maior competência. Através de intercâmbios de competência técnica, os desajeitados asseguram o acesso dos seus alunos a uma educação física de qualidade; os barítonos masculinos desafiados conseguem garantir um ensino de melhor qualidade no canto e na formação musical em geral; um professor que tentava melhorar as suas próprias competências nas artes visuais através de um aumento de qualificações pode, entretanto, atribuir esta parte do currículo a outro especialista, durante o seu tempo de preparação. No entanto, a partilha de turmas em áreas nas quais a qualificação especializada de ambos os professores é adequada ou forte põe a claro a existência de diferenças e levanta dúvidas sobre quem possui a competência mais fraca, dúvidas estas que os professores preferem manter suprimidas.

Estes problemas de prestação de contas e de qualificação especializada, que foram postos a nu pela administração do tempo de preparação, fazem, por vezes, com que os professores de substituição responsáveis pela partilha de matérias «importantes» (por exemplo, a Matemática) com os professores da turma sejam encarregados de fazer exercícios rotineiros, de natureza segura e delimitada. Isto contribui pouco para a qualidade da instrução na sala de aula. Mais frequentemente, como notei anteriormente, os docentes esforçam-se bastante para encontrar matérias

das quais não gostam, ou nas quais são fracos, que possam ser cobertas por outros colegas. Quando a qualificação especializada na matéria de substituição é forte, esta forma de organizar o trabalho parece resultar bem. A separação de poderes entre o professor da turma e o professor substituto é contrabalançada por um respeito colegial pela complementaridade das qualificações especializadas. Mas, quando a competência na matéria de substituição é fraca, o padrão segregado de substituição parece enfraquecer a qualidade da instrução, em vez de a fortalecer. Em alguns casos, isto não é percebido como um problema. De um professor que compensava no âmbito da educação física, por exemplo, dizia-se que as orientações do programa eram claras: «Estava tudo definido», e não era necessária qualquer preparação. No entanto, podemos interrogar-nos: até que ponto é que tal obediência aparentemente servil às orientações oficiais não afecta a qualidade da instrução? É interessante notar que Apple atribui tais modelos de dependência dos professores e de controlo técnico aos processos de intensificação do seu trabalho. Todavia, no contexto do tempo de preparação, esses modelos (e as carências de qualidade deles resultantes) parecem advir de processos opostos de desintensificação.

A este respeito, um caso de substituição na área da educação para a saúde servirá como exemplo notável. A professora da turma fazia muita questão de que fosse esta a área do programa a atribuir a um professor substituto. Tratava-se de uma matéria independente e, no sistema de inersão em Francês (no qual ela estava envolvida com apenas metade do programa, sendo a outra metade ensinada pelo professor francês), não era fácil encontrar áreas relativamente delimitadas que pudessem ser compensadas.

Eu queria dar Saúde porque se trata de uma matéria relativamente independente e que resulta muito bem num curto período de tempo. As lições de saúde podem ser dadas e terminadas num período de 40 minutos.

Contudo, apesar das vantagens de uma matéria claramente delimitada, surgiram problemas com a selecção desta disciplina para substituição. Primeiro que tudo, existia aparentemente um acatamento excessivo das orientações oficiais:

Existe um Curso de Saúde júnior, e a maior parte dos tópicos, tais como a saúde dental, a doença, o que quer que seja, são apresentados nos 4.^o, 5.^o e 6.^o anos, mas os objectivos mudam um pouco entre os níveis etários, embora exista uma dose muito considerável de sobreposição. Dei-lhes [aos professores de substituição] secções retiradas do núcleo do programa e pedi-lhes para se responsabilizarem pela sua apresentação aos miúdos.

Nas turmas que integravam alunos de dois níveis etários diferentes (split-grade class), existiam também sérias dificuldades em programar adequadamente para cada um dos sub-grupos da turma, especialmente quando o professor dependia fortemente

de orientações curriculares impressas.

Ela tenta dar essa matéria a uma turma. Selecciona o mesmo núcleo de conteúdos e, dependendo da unidade e do seu grau de dificuldade, pode escolher os objectivos do 6.º ano ou os do 5.º e tentar misturá-los um pouco. Isso é provavelmente a coisa mais difícil de se conseguir.

Em particular, o evitar da duplicação do programa de um nível para o outro era conseguido mais por acidente do que em resultado de uma planificação.

Os tópicos são os mesmos [nos diferentes níveis]. Seria provavelmente um professor diferente e (...) por exemplo, há um objectivo no topo da página e há várias maneiras de o atingir. Assim, as probabilidades de eles escolherem as mesmas actividades para atingir os mesmos fins são bastante baixas. Por isso os alunos podem pensar «A coisa parece-me ser familiar», mas não estarão a fazer a mesma coisa, serão um ano mais velhos e estarão a olhar para o assunto a partir de um ponto de vista diferente.

Este professor concluiu: «Não é a situação ideal». Especialmente, poderíamos nós acrescentar, quando disciplinas como a educação para a saúde abordam finalidades sociais e emocionais importantes e dependem de relações próximas, contínuas, abertas e de confiança entre os professores e os alunos. Mais uma vez, a perversidade do tempo de preparação reside no facto de poder conduzir, em alguns casos, não ao aperfeiçoamento, mas antes à deterioração da qualidade do serviço oferecido aos alunos, e à desqualificação (ao invés da requalificação) dos professores envolvidos.

A quarta perversidade do tempo de preparação é que, embora a sua ausência iniba a associação entre os professores, a sua presença não garante de forma alguma tal associação. Mais do que isto, os tipos de associação que surgem nos espaços que são abertos pelos tempos de preparação podem nem sempre ser aqueles que incrementam o desenvolvimento e fortalecimento dos professores. No Capítulo 9, mostrei que, em termos de uma associação acrescida entre os professores, o tempo de preparação pode ajudar a criar ou a reforçar, quer *culturas de colaboração*, quer uma *colegialidade artificial* na comunidade escolar. As *culturas de colaboração* compreendem relações de trabalho em colaboração entre os professores relativamente espontâneas, informais e amplas, dotadas de uma natureza simultaneamente social e centrada nas tarefas. Tais culturas requerem formas de liderança que apoiem e facilitem continuamente tais colaborações, em vez de as controlarem e constrangerem. A *colegialidade artificial* é mais controlada, mais regulada e mais previsível nos seus resultados e é frequentemente utilizada para implementar iniciativas ao nível dos sistemas ou os programas

preferidos pelos directores das escolas. Vejamos no Capítulo 9 que, no contexto do tempo de preparação, os padrões mais importantes de associação entre os professores eram de facto os da *colegialidade artificial*, os quais possuíam uma natureza mais controlada. Mais tempo, menos controlo; este é um aspecto central do contrato faustiano que descrevi no capítulo anterior.

CONCLUSÃO

O que aprendemos nós com esta investigação sobre o tempo de preparação dos professores e a sua relação com a tese da intensificação?

Em primeiro lugar, muitas das mudanças recentes que foram descritas pelos professores como estando a ocorrer no seu trabalho são altamente compatíveis com a tese da intensificação e fornecem-lhe um apoio considerável. As expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do «trabalho social», as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo, todos estes elementos ilustram o problema da sobrecarga de trabalho crónica que é documentado nesta tese. As pressões, o stress, a falta de tempo para relaxar e até para falar com os colegas são efeitos mencionados pelos entrevistados e consoantes com o processo de intensificação. Especialmente antes do advenço do tempo de preparação, muitos aspectos da intensificação parecem ter existido no processo laboral do ensino (mesmo num ambiente provincial materialmente favorecido, como era o caso, por ocasião do estudo).

Existem, obviamente, algumas justificações a dar nesta conclusão. Primeiro, o período de tempo ao qual se reportam as mudanças relatadas pelos professores (e que corroboram a tese da intensificação) é relativamente curto, englobando apenas cinco ou dez anos. Não existem neste estudo dados relativos a períodos de tempo mais longos e, mesmo que estes sejam inferidos de outros trabalhos históricos, nem sempre concedem um apoio convincente àquela tese. Por exemplo, muitos estudos do ensino no século XIX indicam que, em termos quantitativos, ele pode muito bem ter sido tão duro e exigente como o é hoje²⁶. Em termos qualitativos, pode também ter sido menos (e não mais) qualificado. Certamente, como reconhece Denmore, as alegações e inferências segundo as quais a intensificação faz parte de um processo longo e linear de degradação do trabalho dos professores são difíceis de apoiar através de um estudo histórico de mais longo prazo. Portanto, a escala temporal adequada para a intensificação, bem como as suas alegações de validade, continuam a ser um assunto aberto ao debate²⁷.

As provas oferecidas por este estudo são relatadas e retrospectivas, mais do que resultantes de dados recolhidos longitudinalmente. Visto que os dados são originários de relatos individuais retrospectivos, também é difícil desentrelaçar as mudanças *históricas* verificadas no processo de trabalho das mudanças *biográficas* registadas no

ciclo de vida e na carreira dos professores, ao longo do tempo, pois a maturação pode acarretar mais responsabilidades ou um declínio dos poderes físicos e um sentimento de capacidade reduzida para lidar com as situações.³⁸

Em terceiro lugar, a intensificação pode não ter um impacto igual sobre todos os docentes. Pode ser sentida de modo particularmente agudo por aqueles que não, em virtude do seu próprio empenhamento ou circunstâncias de trabalho (por exemplo, um contrato a tempo inteiro e não a tempo parcial), bastante mais centrados no trabalho do que os seus colegas³⁹, podendo ser sentida de um modo menos agudo por outros.

Em quarto lugar, estes resultados sugerem que nem todas as instâncias de empenhamento alargado e de profissionalismo acrescido podem ser explicadas em termos da intensificação do processo de trabalho, ou consideradas como uma «incapacidade de reconhecimento» desse processo⁴⁰. O empenhamento profissional na melhoria da qualidade do serviço que é oferecido aos clientes é muitas vezes real, almejado pelos próprios professores num contexto social de crescente complexidade e desafio. Este empenhamento estende-se bem para além dos processos estruturados no sentido de extrair uma produtividade acrescida do trabalho dos professores, não sendo, portanto, exclusivamente reduzível a factores ligados ao processo de trabalho.

Estas quatro qualificações não infirmam a tese da intensificação, mas a verdade é que levantam dúvidas relativamente à sua amplitude e singularidade, enquanto explicação para as mudanças verificadas no trabalho dos professores, sugerindo, que é necessário que realizemos mais pesquisas nas quais outras teorias e perspectivas, para além das que se referem à natureza do processo de trabalho, sejam reconhecidas como importantes para o nosso entendimento.

A segunda lição geral tem a ver com o potencial que o tempo de preparação encerra, no sentido de aliviar muitos dos problemas da intensificação e de criar, até, alguns elementos de desintensificação. O tempo de preparação cumpriu algumas das suas promessas. A escassez de tempo para realizar e desenvolver actividades que enriqueçam o trabalho é uma queixa comum entre os professores e uma componente chave do processo de intensificação. Aqueles que participaram no estudo do tempo de preparação consideram que o seu fornecimento lhes aliviou o *stress*, devolveu a vida pessoal e permitiu «fazer mais» (dando um contributo maior em termos de actividades extra-curriculares e melhorando a qualidade da planificação e da instrução). Mesmo que isso tenha ocorrido apenas a curto prazo (dado que não disporámos de dados a longo prazo), o tempo acrescido de preparação parece realmente ajudar a desintensificar o ensino e a melhorar alguma da qualidade do serviço oferecido pelos professores. A sua introdução representa mais do que uma simples cosmética. Tanto em termos profissionais como de negociação colectiva, os benefícios que confere parecem ser reais e merecedores de que se lute por eles.

Mas o tempo de preparação não é nenhuma panaceia. Ele não dá quaisquer garantias: limita-se a oferecer oportunidades. Tal tempo pode ser utilizado para outros fins que não os desejados pelos seus proponentes, e as contingências organizacionais

que rodeiam a sua implementação podem dar origem a uma diversidade de consequências não intencionadas, que não podem ser facilmente explicadas no âmbito da teoria dos processos de trabalho. Portanto, o tempo de preparação tem o seu potencial, mas também possui as suas perversidades. Esta é a terceira lição que podemos aprender com o estudo.

Para além de um certo ponto, os acréscimos de tempo de preparação reduzem (em vez de melhorar) a qualidade dos serviços prestados aos alunos, pois os professores são afastados das suas próprias turmas, para se dedicarem a outras áreas de trabalho. A concessão de segmentos compartimentados do programa a professores de substituição também pode criar uma dependência em relação às orientações curriculares oficiais e sujeitar os professores aos próprios padrões de controlo técnico que os proponentes da tese da intensificação atribuem ironicamente à ausência de tempo de preparação, e não à sua presença.

Por último, quando o tempo de preparação é utilizado no contexto da colegialidade mandada ou *artificial* e da planificação em colaboração, isto resulta numa proliferação de reuniões e de tarefas adicionais que intensifica ainda mais o trabalho dos professores e os sujeita a um maior controlo administrativo, em vez de os libertar para desenvolverem as coisas eles próprios.

Estas perversidades apontam para ironias inesperadas nos sistemas burocráticos complexos, os quais, para cada nova solução que oferecem, encerram no seu interior ainda mais problemas. As consequências não intencionadas, ao nível do sistema, da programação na interseção no Francês, da responsabilidade por turmas com vários níveis etários, das distribuições locais de qualificação especializada e de outros fenómenos semelhantes, são importantes, mas não facilmente previsíveis, nem redutíveis a explicações ligadas ao processo de trabalho. Para além das consequências não antecipadas do tempo de preparação, vimos que esta inovação prometedora (se bem que perversa) também pode, ela própria, servir de terreno novo para as lutas tradicionais pela conquista do controlo que se desenrolam entre os administradores e os professores e entre a burocracia e o profissionalismo, de um modo mais geral. Neste sentido, as lutas em torno do tempo de preparação e dos pactos faustianos nele implicados podem, não tanto resolver os problemas da intensificação, como deslocar os conflitos a seu respeito, do controlo do trabalho dos professores para outros níveis e locais.

O tempo pode parecer (e tem parecido) ser uma solução fácil para os problemas da intensificação e da mudança. Talvez a confiança expressa na adopção do acréscimo do tempo «de não-contato» tenha sido, em certa medida, o resultado da percepção do carácter improvável da sua implementação! Por vezes os nossos problemas só começam quando os nossos desejos se concretizam. Neste capítulo, mostrou-se que a intensificação é um problema real e sério para os professores e para o seu trabalho. A intensificação explica muitas das mudanças a que assistimos neste trabalho, à medida que o tempo e o espaço se comprimem cada vez mais no mundo pós-moderno. Mas as

teorias da intensificação e dos processos laborais, de um modo mais geral, não explicam completamente aquilo que está a acontecer ao trabalho dos docentes. O nosso entendimento a seu respeito não pode ser reduzido unicamente à teoria dos processos de trabalho. Embora o tempo, enquanto antídoto para a intensificação, possa fornecer algumas das soluções para os problemas do desenvolvimento e do trabalho dos professores, pode ser igualmente uma fonte de mais problemas. As reformas são muitas vezes guiadas pela crença de que todos os problemas têm uma solução. Contudo, talvez o verdadeiro desafio para as reformas, enquanto processo contínuo, seja o de reconhecer que toda a solução implica um problema. Esta é a perversidade suprema da pós-modernidade. Talvez aquilo em que possamos ter mais esperança não seja a realização da perfeição, as soluções utópicas, mas antes a elevação a uma classe melhor de problemas. Neste sentido, a intensificação é uma fonte importante (mas não a única) de problemas no trabalho dos professores, e o tempo de preparação é apenas uma solução parcial para esses problemas. O empenhamento sincero, de natureza profissional e vocacional, existente entre os professores (o qual representa mais do que uma «incapacidade ideológica de reconhecimento»); a natureza cada vez mais complexa da sociedade na idade pós-moderna e as exigências necessariamente mais amplas que esta coloca à educação e aos educadores; as complexidades e as consequências não antecipadas das grandes burocracias, e o deslocamento das lutas sobre a intensificação para novos contextos, mesmo depois de já se ter fornecido tempo que possa funcionar como antídoto dessa intensificação: todos estes fenómenos necessitam de ser considerados.

No próximo capítulo examinamos o modo como estas pressões, exigências, expectativas e empenhamentos mais complexos exercem impacto sobre o trabalho dos professores e ajudam a estruturar a forma como estes o experimentam emocionalmente, influenciando a qualidade daquilo que fazem.

NOTAS

- 1 Campbell, R. J., *Developing the Primary School Curriculum*, London, Cassell, 1985; Nias, J., Southworth, G. e Campbell, P., *Whole School Curriculum Development*, London, Falmer Press, 1992; Nias, J., Southworth, G. e Yeomans, R., *Staff Relationships in the Primary School*, London, Cassell, 1999; Lieberman, A. e Miller, L., «Teacher development in professional practice and schools», *Teachers College Record*, 92(1), 1990, 105-22; Fullan, M. com Stiegelbauer, S., *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassell, New York, Teachers College Press, e Toronto, OISE Press, 1991; Rosenholtz, S., *Teachers' Workplaces: The Social Organization of Schools*, New York, Longman, 1989; Lieberman, A., Darling-Hammond, L. e Zuckerman, D., *Early Lessons in Restructuring Schools*, New York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (INCREST), 1991.

- 2 Hoyle, E., «The study of schools as organizations», in MacHugh, R. e Morgan, C. (ed.), *Management in Education*, Reader 1, London, Ward Lock, 1975; Nias, Southworth e Yeomans, op. cit., nota 1.

- 3 Barth, R. S., *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make a Difference*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.
- 4 Apple, M., *Teachers and Texts*, New York, Routledge & Kegan Paul, 1989; Apple, M. e Jungck, S., «You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom», in Hargreaves, A. e Fullan, M. (eds), *Understanding Teacher Development*, London, Cassell e New York, Teachers College Press, 1992; Densmore, K., «Professionalism, proletarianization and teachers' work», in Popkewitz, T. (ed.), *Critical Studies in Teacher Education*, Lewes, Falmer Press, 1987.

- 5 Larsen, S. M., «Proletarianization and educational labor», *Theory and Society*, 9(1), 1980, 131-75.
- 6 *Ibid.*, p. 165.
- 7 *Ibid.*, p. 166.
- 8 *Ibid.*
- 9 Ver, por exemplo, Apple, *op. cit.*, nota 4; Apple e Jungck, *op. cit.*, nota 4.
- 10 Apple e Jungck, *op. cit.*, nota 4.
- 11 *Ibid.*, p. 54.
- 12 Apple, *op. cit.*, nota 4, p. 45.
- 13 *Ibid.*
- 14 Densmore, *op. cit.*, nota 4, pp. 148-9.
- 15 *Ibid.*
- 16 *Ibid.*, p. 149.
- 17 Para os leitores que não estão familiarizados com o sistema educativo canadiano, nas escolas de imersão francesa, muitas ou todas as disciplinas são ensinadas em francês, a língua de instrução escolhida, a qual não é a língua materna dos alunos. Em muitas dessas escolas, o programa pode ser dividido em dois grupos diferentes de disciplinas, um dos quais é ensinado em inglês e o outro em francês.
- 18 Broadfoot, P. e Osborn, M., «What professional responsibility means to teachers: National contexts and classroom constraints», *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 1988, 265-87.
- 19 Flinders, D. J., «Teacher isolation and the new reform», *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 1988, 17-28.
- 20 Esta ideia será desenvolvida em maior detalhe no próximo capítulo, onde analisamos os sentimentos de culpa dos professores.
- 21 Woods, P., *Sociology and the School*, London, Routledge & Kegan Paul, 1985; Nias, J., *Primary Teachers Talking*, London, Routledge & Kegan Paul, 1989.
- 22 Citado in *The Toronto Star*, 24 de Setembro de 1987.
- 23 Citado in *The Toronto Star*, 24 de Setembro de 1987.

24 Flinders. *op. cit.*, nota 19, p. 23.

25 Este argumento será desenvolvido no próximo capítulo.

26 Ver, por exemplo, Curtis, B., *Building the Educational State: Canada West, Philadelphia, Falmer Press, 1989*; Tomkins, G., *A Common Contenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum*, Scarborough, Ontario, Prentice-Hall, 1986; Penfice, A., «From household to school house: The emergence of the teacher as servant of the state», *Material History Bulletin*, 20, 1984, 19-29.

27 Densmore, *op. cit.*, nota 4.

28 Sobre tais questões relativas ao ciclo de vida, ver Huberman, M., *The Lives of Teachers*, London, Cassell e New York, Teachers College Press, 1993.

29 Ver Poppleton, P. e Riechborough, G., «Teaching in the mid-1980s: The centrality of work in secondary teachers' lives», *British Educational Research Journal*, 16(2), 1990, 105-24.

30 Ver também Acker, S., «Teachers' culture in an English primary school: Continuity and change», *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 1990, 270.

A CULPA

EXPLORANDO AS EMOÇÕES DO ENSINO

INTRODUÇÃO

Um dos propósitos mais importantes da prática educativa e da investigação em educação é a melhoria da aprendizagem. Mas por detrás do domínio da aprendizagem existe o mistério do ensino. Compreendê-lo, desmascarar os mistérios da sua prática, tem constituído um desafio persistente e formidável para aqueles que procuram melhorar a sua qualidade, bem como a da aprendizagem.

Ao longo do tempo, temos vindo a aprender muito sobre o pensamento dos professores e os tipos de ensino que podem ser eficazes na sala de aula, do ponto de vista educativo. Mais recentemente, aprendemos bastante sobre o modo como eles pensam enquanto ensinam, como planificam e tomam decisões relativas a diferentes cursos de acção. Também temos vindo a compreender melhor aquilo que pensam sobre o seu ensino e como reflectem sobre ele, mesmo enquanto ensinam. Todavia, enquanto que aquilo que os professores fazem e pensam é hoje um território mais familiar para quem estuda o ensino, sabemos bastante menos acerca do modo como *sentem* quando leccionam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho. Para além disso, grande parte da pesquisa e dos escritos que têm abordado as emoções do ensino parte menos dos próprios professores e daquilo que têm a dizer, do que de agendas teóricas e de conceitos pré-concebidos que são aplicados aos docentes e ao ensino. Os investigadores tendem a preocupar-se com conceitos como o orgulho, o empenhamento, a incerteza, a criatividade e a satisfação e fazem perguntas em entrevistas, ou analisam dados, relacionando-os com estes construtos¹. Tem-se dedicado uma atenção bastante menor à maneira como os próprios professores falam das dimensões emocionais do seu trabalho.

Contudo, rotineiramente, à medida que percorremos os relatos respeitantes aos professores e ao seu trabalho, verificamos claramente que eles falam *de facto*,

profundamente, das suas reacções emocionais a esse trabalho, embora em termos bastante diferentes dos utilizados por muitos teorizadores. Enquanto que estes falam do orgulho, do empenhamento e da incerteza, os professores falam de emoções tais como a ansiedade, a frustração e a culpa. Neste capítulo, centro-me apenas sobre uma destas emoções experimentadas no ensino: a culpa. De onde vem a culpa dos professores? Quais as suas consequências para eles e para o ensino?

Abordarei estas questões seleccionando três tipos diferentes de contextos de ensino. Referirei e recontextualizarei alguns dos resultados do estudo sobre o tempo de preparação, e apresentarei alguns ensinamentos retirados de um estudo de doutoramento sobre as interpretações e as reacções dos professores a programas de apoio e aconselhamento a pessoas empregadas, realizado por Betty Tucker, uma antiga aluna do meu departamento no Ontario Institute for Studies in Education. Por último, documentarei o caso de um professor do ensino secundário que trabalha numa escola-piloto altamente inovadora e sujeita a grandes pressões, o qual faz parte de um estudo mais vasto sobre as culturas de trabalho das escolas secundárias, de que relatarei alguns aspectos no Capítulo 10.

O ENSINO E A CULPA

A culpa constitui uma importante preocupação emocional dos professores que surge frequentemente quando se lhes pede que falem do seu trabalho e da relação que mantêm com ele. Como disse uma professora, no estudo do tempo de preparação: «O ensino é uma profissão na qual, quando se vai para casa, há sempre muita coisa em que pensar. Pensa-se: "Devia estar a fazer isto". Durante metade do tempo, sinto-me culpada quando estou sentada».

Comuns entre os professores, os sentimentos de frustração e de culpa podem ser profundos e fortemente perturbadores. Isto não significa que a culpa seja intrinsecamente má ou consistentemente prejudicial nos seus efeitos. Como o testemunharam muitos padres, um pouco de culpa pode fazer-nos bem. De facto, segundo Taylor, «o reconhecimento da culpa é o primeiro passo para a salvação»¹. O trabalho de reparação que advém da necessidade ou do desejo de expiar a culpa pode constituir um estímulo poderoso para a mudança pessoal e a reforma social. Quando experimentada em porções modestas, a culpa pode representar uma grande espora para a inovação, a inovação e o aperfeiçoamento². Mas, da forma como os professores falam frequentemente dela, quando está estreitamente ligada a sentimentos esmagadores de frustração e de ansiedade, pode tornar-se desmotivante e bastante limitativa para o trabalho e para a vida.

Embora a culpa seja, para muitos professores, um problema pessoal profundo, devemos também recordar que, como argumentou persuasivamente C. Wright Mills, no cerne de muitos dos nossos problemas pessoais encontram-se questões públicas

constrangedoras. Para a imaginação sociológica, afirmou ele, o desafio consiste em esclarecer a conexão entre ambos³. Em sintonia com Mill, o meu propósito neste capítulo é o de compreender e interpretar algumas das dinâmicas emocionais da culpa dos professores e localizá-las no seio do contexto social do ensino, no modo como o trabalho de ensinar está estruturado e organizado.

No ensino, existem *armadilhas de culpa* e *trajectos de culpa*. As *armadilhas de culpa* consistem nos padrões sociais e motivacionais que delinham e determinam a culpa dos professores, padrões esses que impellem e aprisionam muitos deles em estados emocionais que podem ser pessoalmente pouco compensadores e profissionalmente improdutivos. Os *trajectos de culpa* são as diferentes estratégias que os docentes adoptam para lidar com ela, negá-la ou repará-la. Representam formas de lidar com a culpa ou de reagir a ela, desenvolvidas pelos professores ao longo dos anos⁴. O esgotamento, o abandono do ensino, o cinismo e a negação figuram entre os principais trajectos de culpa do ensino. Comportamentos docentes que poderiam parecer irracionais, pouco preocupados com os alunos ou improdutivos, podem surgir a uma luz muito diferente quando compreendemos que são impelidos pela culpa. As estratégias dos professores para lidar com quantidades indesejáveis de culpa podem, elas próprias, conduzir a mais consequências indesejáveis no seu comportamento. Neste sentido, a culpa não é propriamente um problema em si mesma, mas antes um gerador de mais problemas que a ultrapassam. Nas palavras da mãe de Hamlet, «So full of artless jealousy is guilt. It spills itself in fearing to be spilt»⁵. Ao longo deste capítulo, veremos como estas consequências da culpa dos professores surgem repentinamente no seu trabalho. Contudo, a minha preocupação principal incide sobre as armadilhas da culpa existentes no ensino: as condições sociais do trabalho dos professores que geram, em primeira instância, excessos de culpa.

DOIS TIPOS DE CULPA

No seu ensaio «The politics of guilt», Alan Davies defende que «no centro do sentimento de culpa está a desilusão consigo próprio, um sentido de se ter procedido mal, de se ter ficado aquém das expectativas, de se ter traído um ideal, um nível de exigência ou um empenhamento pessoal»⁶. O trabalho de Davies destaca duas formas particulares deste tipo de culpa: a *culpa persecutória* e a *culpa depressiva*. A *culpa persecutória* resulta do facto de se fazer algo que é proibido, ou de não se conseguir fazer algo que é esperado por uma ou mais autoridades externas⁷. No ensino, a culpa persecutória decorre das exigências de prestação de contas e dos controlos burocráticos. Este tipo de culpa lança um olhar retrospectivo sobre tarefas que não foi possível terminar. Também antecipa e perscruta o futuro, avaliando as acções potenciadas, para ver se estas se conformam com as exigências e os requisitos das autoridades existentes fora da sala de aula.

A culpa persecutória é o tipo de culpa que leva muitos professores a concentrarem-se na leccionação dos conteúdos requeridos, em vez de os ignorarem ou subverterem, desenvolvendo materiais e abordagens próprios e mais interessantes. Trata-se do tipo de culpa que inibe a inovação nas disciplinas «básicas», devido ao receio de prejudicar os resultados dos alunos nos testes, pelos quais o professor terá, em última análise, de responder. Trata-se da culpa que encoraja a aquiescência manifesta (mas superficial) perante inovações indesejadas, ou cuja validade e exequibilidade são postas em dúvida, quando a discussão aberta e a crítica construtiva da inovação, bem como dos problemas que levanta, poderiam oferecer à mudança um fundamento mais produtivo.

A *culpa depressiva*, como toda a culpa, tem grande parte das suas origens na primeira infância. Parece brotar dos impulsos agressivos iniciais que são sentidos em relação a um objecto amado, especialmente a mãe. A experiência emocional da mãe que compreende e acolhe as tentativas da criança para reparar a sua culpa dá origem a tentativas aprendidas «de reparar e de restabelecer — de dar e nem sempre tomar ou esgotar»¹⁰. Mais tarde na vida, a culpa depressiva é provocada por situações em que «os indivíduos sentem que ignoraram, traíram ou não conseguiram proteger as pessoas ou os valores que simbolizam o seu objecto interno bom»¹¹. Na idade adulta, tal culpa emerge do acto de «ter de se admitir (...) que se (...) magoou, traiu ou não se conseguiu proteger um objecto interno bom ou a sua representação externa»¹².

A culpa depressiva é talvez mais intensa quando nos apercebemos de que podemos estar a prejudicar ou a negligenciar aqueles por quem nos preocupamos, por não satisfizermos as suas necessidades ou não lhes darmos atenção suficiente. Quando não agimos em função das nossas suspeitas prévias de que um dos nossos alunos está a ser vítima de abusos em casa; quando descobrimos, através de uma informação dada por um pai, que um dos nossos bons alunos tem um medo secreto da nossa voz forte e reprensiva; quando não temos tempo para escutar os problemas de uma criança, nem paciência para ouvir os seus pensamentos titubeantes — estas são as ocasiões em que podemos experimentar culpa depressiva no nosso trabalho.

As pessoas que trabalham nas «profissões que cuidam» (*caring professions*), imbuidas como estão num impulso de reparação e de restabelecimento, são especialmente propensas à culpa depressiva. As enfermeiras, por exemplo, são altamente susceptíveis a sentimentos de culpa, quando as exigências das suas tarefas as atastam do cuidado para com os outros¹³. E, como veremos brevemente, os professores, cujos propósitos são fortemente enformados pelo empenhamento no cuidado (especialmente os que ensinam as crianças mais novas), também são particularmente propensos a este tipo de culpa.

Para alguns autores, o problema da culpa depressiva e da forma como se lida com ela não constitui apenas uma questão psicológica, mas também uma questão filosófica de escolha moral. Rawls, por exemplo, descreve a culpa como uma emoção moral sentida quando reconhecemos que estamos a prejudicar outras pessoas. Para

Rawls, tal culpa não se limita a fazer mal aos indivíduos: ela ofende o princípio moral do que está certo¹⁴.

Neste sentido mais moralista, a distinção entre a culpa depressiva e a culpa persecutória assemelha-se bastante à distinção estabelecida por R. D. Laing entre a culpa *verdadeira* e a *falsa*.

A culpa verdadeira é uma culpa relativa à obrigação que temos para conosco, de sermos nós próprios. A culpa falsa é uma culpa sentida por não sermos aquilo que os outros acham que devíamos ser ou que assumem que somos¹⁵.

O contraste entre a culpa verdadeira e a falsa bem como a definição da culpa em termos morais podem colocar uma pesada carga de responsabilidade sobre os ombros dos professores e daqueles que, de um modo geral, cuidam dos outros — como se a culpa «verdadeira» e a sua resolução fossem essencialmente uma questão de escolha moral pessoal, guiada por princípios e relativa a valores e virtudes. No entanto, no contexto do ensino, fazer aquilo que está mais certo (ou não se ser capaz de o fazer) constitui mais do que uma questão de escolha moral pessoal, pois envolve também o contexto do cuidado e o grau em que este permite ou restringe o exercício de tal escolha. Por exemplo, os professores podem ser impedidos de fazer as coisas mais apropriadas ou de cuidar dos outros como desejam, devido a dilemas insolúveis ou a constrangimentos impossíveis de superar. Efectivamente, é em tais dilemas e constrangimentos que se encontram muitas das fontes da sua culpa, do não se ser capaz de fazer as coisas mais correctas ou as melhores. Neste sentido, a culpa dos professores e a sua resolução são questões que têm a ver com o constrangimento e a expectativa ocupacional, pelo menos tanto como com a responsabilidade e a escolha individual. Estes padrões de constrangimento e de expectativa constituem as *armadilhas de culpa* do ensino.

AS ARMADILHAS DE CULPA

Penso que as armadilhas de culpa do ensino se situam socialmente na intersecção entre quatro trajetórias específicas de determinação e de motivação existentes no trabalho dos professores: o empenhamento em finalidades de cuidado e de tratamento dos outros, a natureza aberta da actividade, as pressões no sentido da prestação de contas e da intensificação e a *persona* do perfeccionismo. Estas quatro trajetórias de determinação criam combinações poderosas e surpreendentes de culpa depressiva e persecutória na vida profissional de muitos docentes, colocando sérios problemas à sua eficácia e integridade. Passarei brevemente em revista duas destas trajetórias, pois já discuti as questões que levantam em capítulos anteriores. Mas a primeira e a última são

mais complexas e difíceis, pelo que serão revistas de forma mais desenvolvida.

O empenhamento no cuidado para com os outros

O empenhamento com vista ao cuidado e ao tratamento dos outros é uma fonte significativa de culpa depressiva entre os professores. Para estes, quanto mais importante é o cuidado, mais emocionalmente devastadora é a experiência da incapacidade para o fornecer. A este respeito, quanto mais uma pessoa se preocupa com o outro, mais suscetível é de sentir culpa depressiva. Uma questão-chave é, então, saber até que ponto é que o empenhamento no cuidado necessita de ser exclusivo ou de ter um carácter amplo. Representarão os sentimentos esmagadores de culpa o custo inevitável do cuidado para com os outros? Ou será que resultam de um empenhamento em tipos particulares de cuidado que são restritivos ou destrutivos nos seus efeitos?

Não há dúvida de que o empenhamento no cuidado é especialmente forte entre os professores das escolas elementares. Tal cuidado figura largamente entre as razões pelas quais se tornam professores de crianças mais pequenas²⁸ e constitui também uma fonte de satisfação profissional²⁹. É frequente estes professores sentirem preocupação, afecto e até amor pelos seus alunos. Para além disso, o trabalho de Nias mostra que, embora a ética do cuidado, do tratamento dos outros e da ligação seja encarada frequentemente como uma qualidade comum (e talvez até característica) da moralidade e das relações inter-pessoais entre as mulheres, os sentimentos de cuidado, de afecto e de amor pelos alunos são igualmente universais entre os professores primários do sexo masculino que entrevistou³⁰. As próprias metáforas através das quais os professores do ensino elementar caracterizam o seu ensino (metáforas que os representam como «salvadores» ou «protectores») também revelam a primazia, no ensino elementar, da orientação para o cuidado³¹. A vida e o trabalho de muitos destes professores são sustentados por princípios de calor humano, de amor e de auto-estima, muito mais do que por princípios de aprendizagem cognitiva e de eficácia na instrução.

O cuidado parece, então, ocupar um lugar central na ética e na organização do ensino elementar. Contudo, pode assumir muitos sentidos e é importante que analisemos quais destes são salientes para os professores deste nível de ensino. Que forma assume o cuidado para eles? Que princípios incorporá?

No essencial, os dados existentes sugerem que, para os professores, tal como para muitos dos membros das «profissões que cuidam», o cuidado parece ser interpretado como uma experiência interpessoal de tratamento, ligação, calor humano e amor pelo outro. Esta associação do cuidado à filiação e ao afecto interpessoal é comum, tanto filosoficamente como do ponto de vista prático, mas existem outras interpretações e concretizações possíveis³². No campo da enfermagem, por exemplo, Watson defendeu que

o cuidado humano (...) não é simplesmente uma emoção, uma preocupação, uma atitude ou um desejo benevolente. Ele é o ideal moral

da enfermagem, cuja finalidade³³ é a protecção, o fortalecimento e a preservação da dignidade humana. O cuidado humano implica valores, uma vontade e um empenhamento na protecção dos outros, no conhecimento, nos actos de cuidado e nas suas consequências³⁴.

O trabalho de Watson revela que o cuidado humano representa mais do que uma partilha interpessoal: no seu sentido mais lato, acarreta responsabilidades, não só de índole interpessoal, mas também social e moral.

O trabalho de Nias sugere que uma minoria dos professores primários britânicos já é capaz de situar o cuidado no âmbito de uma perspectiva deste tipo, valorizando-o lado a lado com outras formas de empenhamento educativo³⁵. Para esta minoria, «cuidar de» crianças significava ensiná-las bem e aceitar as suas necessidades contínuas de desenvolvimento pessoal». «A maior parte destes professores», continua Nias, «também se via a si própria como estando interessada em ideias educativas, bem como nos aspectos práticos do ensino.» Para eles, diz a autora, «o cuidado não representava uma opção fácil»³⁶.

Contudo, como observa Nias, parece de facto que apenas uma minoria de professores do ensino elementar e primário pode fazer (e faz efectivamente) estas conexões. Para muitos docentes deste nível de ensino, os propósitos do cuidado pessoal têm primazia sobre todos os outros. Mais do que isso, existem dados que mostram que uma orientação estrita, que assume o cuidado na sua componente exclusivamente pessoal, pode, na prática, conduzir a menos cuidado, e não a mais.

Por exemplo, Book e as suas colegas descobriram que os candidatos a professores que iniciam a sua actividade nas instituições de formação colocam a ênfase sobre os aspectos interpessoais do ensino e minimizam os seus aspectos académicos³⁷. Estes autores advertiram que, quando o ensino é visto como uma extensão dos tipos de relações de cuidado e de tratamento dos outros que tipificam a maternidade ou a paternidade, isto diminui o valor que os docentes atribuem aos cursos de pedagogia e às atitudes profissionais. De modo semelhante, no contexto dos serviços de saúde comunitária destinados a deficientes mentais, Jensen mostrou que, quando o cuidado é encarado como uma extensão de relações familiares do mesmo tipo, os profissionais de saúde podem ser apinhados ironicamente em práticas de negligência que funcionam no sentido oposto ao do seu empenhamento no cuidado³⁸. Os receios de intrusão na privacidade e as preocupações pelo respeito dos desejos dos pacientes fizeram com que um destes não tomasse uma refeição quente porque nunca lhe tinham ensinado como utilizar o fogão. Outro paciente foi prejudicado por ter uma higiene dental deficiente, e outro ainda tomou duce vestido, e assim por diante. A preocupação com o cuidado pessoal, argumenta Jensen, deu origem a análises insuficientes dos problemas, a uma utilização baixa do saber profissional, a indecisões e à negligência, devido a uma falta de discussão e de consenso relativamente às intervenções a realizar. De modo semelhante, no contexto da escolaridade elementar, um professor estudado intensiva-

mente por Crow, detentor de um forte empenhamento na oferta de cuidado e de conforto aos seus alunos, mostrou relutância em abdicar destes princípios, para exibir perante eles uma atitude autoritária e desenvolver as suas capacidades de gestão. O resultado foi irónico: o cuidado não representou uma cura — «Cada dia representava uma batalha para controlar os alunos». A sala de aula já não era um «refúgio», mas antes «um péssimo lugar para se estar, um campo de batalha»²⁹.

Quando os propósitos do cuidado são equilibrados com os da gestão dos grupos e da eficácia na instrução, e quando o cuidado é construído tanto em termos sociais e morais como interpersonais, o seu contributo para a qualidade da educação pode ser excepcionalmente valioso. Com efeito, tem-se verificado que uma forte orientação para o cuidado, equilibrada com outras finalidades (tais como as que se dirigem para a oferta de um trabalho focalizado e intelectualmente estimulante), está fortemente associada a climas de escola positivos que promovem o sucesso dos alunos³⁰. Mas, quando os professores se centram sobre o cuidado de um modo demasiado estreito, exclusivo e exagerado, os seus benefícios podem ser ultrapassados pelos custos: custos para a eficácia na instrução, para a obtenção do consenso colegial e até, como vimos, para o próprio cuidado. Parece, pois, que os professores *podem* cuidar demais: podem não só empenhar-se no cuidado, mas também ser empenhados por ele.

Nestes últimos anos, tem sido moda atender-se ao conhecimento pessoal dos professores, à voz que este articula e ao cuidado que exprime³¹. Em muitos sentidos, a colocação da ênfase sobre estes aspectos tem sido útil, pois representa uma justa correcção da maneira como, durante muitos anos, tais vozes foram ignoradas e excluídas da investigação em educação e das políticas educativas. Mas, em muitos casos, aqueles que nos ajudaram a ouvir as vozes dos professores deslocaram-se do terreno da compreensão humanista para o da celebração e do patrocínio acrítico. O acto de se ouvir as preocupações dos docentes relativamente ao cuidado corrigiu uma preocupação historicamente envidada no sentido da eficiência e da racionalidade técnica³². O cuidado é obviamente importante para eles. Mas vimos que o empenhamento nele, quando assume uma natureza limitada e demasiado dispersa, também pode ajudar a construir uma armadilha que conduz à ineficácia, à possessividade e à culpa. Se conseguirmos reconstruir o nosso empenhamento no cuidado de modo a abraçar uma perspectiva social e moral mais ampla e equilibrá-lo com outros esforços importantes ao nível educativo, aquela armadilha de culpa pode ser evitada. Isto não significa que encorajemos os professores a cuidarem menos, ou a não cuidarem de tudo³³. Pelo contrário, trata-se de uma questão de cuidar melhor e de ter mais para oferecer do que o próprio cuidado.

A natureza aberta do ensino

Uma segunda componente das armadilhas de culpa do ensino é a natureza aberta da actividade. O ensino constitui uma «história sem fim»³⁴. O trabalho nunca acaba, as actividades nunca estão concluídas³⁵. Existem sempre mais trabalhos para classificar,

mais tarefas para preparar e mais atenção para dedicar aos próprios alunos.

Como vimos anteriormente, em muitas sociedades ocidentais, o ensino está impregnado de incertezas notórias que podem originar insatisfação e frustração entre os professores. É interessante notar que, como vimos no capítulo anterior, em países como a França, nos quais a tarefa de ensinar é definida em termos académicos mais circunscritos, os professores relatam níveis mais elevados de satisfação com o seu trabalho³⁶. Naquele país, é mais claro quando uma tarefa foi realizada satisfatoriamente. Mas, nos outros locais, o ensino é definido muito genericamente, em termos sociais e emocionais, para além de académicos. O papel do professor é difuso e não está de modo algum claramente definido. Numa profissão que não possui qualquer base de conhecimento ou quaisquer padrões de exigência técnica a respeito dos quais todos estejam de acordo, não existem quaisquer critérios profissionalmente aprovados para avaliar o sucesso. Ao nível do estabelecimento de ensino, nas situações em que a tradição do isolamento dos professores persiste (como continua a acontecer, quase sempre), não existem sequer possibilidades de se atingir um acordo colaborante ou uma redução da incerteza, no seio de comunidades profissionais mais pequenas.

Portanto, nestas circunstâncias, enquanto que os professores acreditam que é importante manifestar cuidado, nunca conseguem cuidar o suficiente. Não existem quaisquer critérios comunemente aceites sobre aquilo que é um cuidado aceitável ou adequado. Mais importante ainda é a ausência de um consenso relativamente aos limites do cuidado, aquilo que é possível e realista realizar profissionalmente. Sem tais pontos de referência comuns, os professores podem experimentar sentimentos profundos de estarem a magoar aqueles por quem se preocupam. Especialmente na fase inicial da sua carreira, podem ser impelidos a fazer mais, com vista a cuidar mais. O ensino pode tornar-se num processo infinito de dádiva constante, o que cria muitos candidatos ao esgotamento.

Os sacos e as pastas transportados pelos professores, as pilhas de trabalho que carregam entre a casa e a escola, para a eventualidade de poderem conseguir dispor de alguns momentos em que possam classificar alguns trabalhos ou preparar alguns testes, para depois voltarem à escola com a maior parte deles por classificar — tendo de os carregar de novo para casa no dia seguinte e no outro, e assim por diante —, são os pesos simbólicos da culpa que os professores transportam consigo, para onde quer que vão. Quanto maiores os sacos, maior a culpa! Um dos casos mais preocupantes que conheço é o de um professor que tem tantos sacos que teve de pedir um saco maior emprestado, para pôr todos os outros lá dentro! Deixar algum trabalho por fazer é deixar de cuidar e, consequentemente, deixar de atender às necessidades e interesses dos alunos. Para os professores, esta é uma decisão muito difícil de tomar.

Quando o empenhamento apaixonado no cuidado é combinado com critérios fracos de avaliação da sua concretização, a consequência é a culpa e o esgotamento. Em resposta a tais dificuldades, a literatura que advoga formas mais fortes de colegialidade e de sentidos colectivos de certeza em comunidades de professores,

oferece um repertório de respostas construídas nas quais podemos depositar alguma esperança. Com efeito, se for possível estabelecer padrões e limites comuns nas comunidades profissionais existentes ao nível dos estabelecimentos de ensino, então é provável que os sentimentos de culpa excessiva possam ser prevenidos, e as consequências prejudiciais do esgotamento, do cinismo e de outro tipo de reacções evitadas. Portanto, uma segunda solução possível para o excesso de culpa pode residir no desenvolvimento de formas mais fortes de colegialidade e de sentidos mais fortes de certeza, no seio de comunidades profissionais de professores mais pequenas, ao nível do estabelecimento de ensino.

A prestação de contas e a intensificação

Enquanto que o cuidado e a natureza aberta do ensino são as principais fontes da culpa depressiva entre os professores, a prestação de contas e a intensificação são os principais factores determinantes da sua culpa persecutória. Os estudos realizados sobre o trabalho dos docentes, incluindo os dados apresentados no capítulo anterior, apontam para um aumento muito forte, ao longo do tempo, das exigências de prestação de contas³⁴. O preenchimento de impressos, as reuniões, as entrevistas com os pais, os sistemas alargados de feitura de relatórios, as orientações curriculares definidas mais estreitamente, tudo se expandiu e proliferou. Os professores estão a ter de atender cada vez mais (e de forma cada vez mais conscienciosa) a expectativas externas, caracterizadas por uma severidade crescente, e têm de o fazer em relação a um leque mais amplo de pessoas e de grupos de interesse, muitos dos quais estão frequentemente em competição entre si.

Também vimos que a prestação de contas tem sido acompanhada pela intensificação do processo de trabalho no ensino, à medida que o tempo e o espaço se tornam mais comprimidos no mundo pós-moderno. Embora continue a existir um desacordo quanto à extensão desta intensificação, ao grau em que tem sido contestada com sucesso pelos professores e pelas suas federações e ao período ao longo do qual se tem desenvolvido, até os críticos mais severos têm dificuldade em negar que nos tempos mais recentes ocorreu de facto uma boa dose de intensificação no ensino³⁵; as suas exigências temporais tornaram-se mais densas, é necessário acomodar inovações múltiplas, a integração dos alunos com necessidades especiais em turmas regulares requer uma planificação adicional, e a partilha na tomada de decisões também exige investimento de tempo extra. Mesmo os modelos de liderança educativa mais avançados, que assumem a forma de lideranças transformacionais, definem parcialmente o seu sucesso em termos da capacidade que têm para extrair do corpo docente um esforço extra³⁶.

A prestação de contas e a intensificação representam um *cocktail* potente para a indução de sentimentos de culpa persecutória, de preocupações e receios alargados de que as crescentes expectativas não tenham sido (ou não venham a ser) satisfeitas. Mas, mais do que isto, as pressões no sentido da prestação de contas e da intensificação

podem preencher de tal modo as exigências do ensino ao nível da programação do tempo que deixe pouco resta para os momentos informais instintivos de demonstração de cuidado e de preocupação com os outros, isto é, de concretização do próprio objectivo que muitos professores consideram ser central no seu trabalho. Por exemplo, Neufeld descobriu que as exigências de tempo inerentes à avaliação baseada no desempenho (*performance-based assessment*), realizada no contexto de um programa de aprendizagem activa desenvolvido recentemente, prejudicavam significativamente as oportunidades de que os professores dispunham para mostrar cuidado para com os seus alunos, ouvindo os seus problemas pessoais ou reunindo-os em conjunto ao fim do dia para lhes ler uma história³⁷. Preocupações semelhantes têm sido expressas por professores do ensino primário em Inglaterra e no País de Gales, quando se esforçam por lidar com a proliferação de exigências relativas ao currículo e à avaliação incorporadas no novo Currículo Nacional³⁸. Com efeito, o sentimento de impotência destes professores para cumprir o propósito fundamental do cuidado é tão intenso que Nias utiliza o termo perda enquanto indicador dramático da severidade das suas reacções emocionais. Neste sentido, a prestação de contas e a intensificação podem constituir fontes muito importantes de culpa depressiva entre os professores.

A persona do perfeccionismo

As exigências relativas à prestação de contas e à intensificação podem ser sentidas com uma dureza particular nas situações que incorporam visões singulares de prática correcta (e, por implicação, incorrecta)³⁹. Mais adiante, documentarei a forma como muitas das expectativas existentes em relação aos professores incorporam modelos singulares de qualificação especializada e de competência que demarcam o bom do mau e, a prática «da moda» daquela que está «fora de moda». Tais modelos singulares e modernos, baseados muitas vezes em alegações exageradamente confiantes relativamente aos pretensos resultados da investigação sobre as práticas eficazes, fazem com que seja difícil aos professores partilharem o seu saber e (ainda menos) — confessarem as suas dúvidas, pois práticas diferentes podem ser colocadas como práticas más. A sua própria competência enquanto professores pode ser colocada em perigo. Como disse um dos participantes num estudo sobre as reacções dos professores a programas de apoio e aconselhamento a pessoas empregadas (*Employee Assistance Programs*), realizado por Betty Tucker:

Os professores não procuram obter ajuda através dos canais normais. Desejam algo que seja anónimo. Há um medo de não se estar à altura, de haver alguém que pense que não estão a fazer um bom trabalho. Os professores são profissionais muito duros para consigo próprios. Não queremos ninguém na nossa sala de aula a ver-nos ensinar, pois poderíamos estar a fazer algo de errado, poderíamos estar a fazer algo que não devíamos. A questão é que fomos tão programados para acreditar que

existem maneiras correctas de fazer as coisas que não queremos que ninguém descubra o que acontece na nossa sala de aula. Embora estejamos a fazer um bom trabalho, mesmo assim hesitamos em deixar que alguém entre para nos observar. Os nossos processos podem ser antiquados, podem não estar à altura dos últimos métodos. Somos muito inseguros, enquanto professamos ... Sabe, achamos que não podemos cometer um erro. Não podemos ter problemas, e se por acaso os temos na nossa vida privada, então nunca se podem reflectir na sala de aula.

Não admira que muitos professores experimentem aquilo a que David Hargreaves chama uma ansiedade fundamental em relação à competência, isto é, em relação à possibilidade de parecerem incompetentes aos olhos dos colegas e perante si próprios⁴⁰. É muito comum reconhecer-se que tal ansiedade advém, em parte, do facto de não existir qualquer base técnica de conhecimento certo na profissão docente. Mas resulta igualmente da imposição arbitrária de expectativas relativas ao ensino que contém modelos singulares de competência (ao invés de modelos múltiplos), expectativas estas que podem entrosar-se mal com a pessoa do professor ou com o contexto no qual trabalha.

Mais do que isto, as ansiedades relativas à competência podem intensificar-se quando o domínio público do desempenho no ensino é divorciado do domínio privado dos sentimentos pessoais; quando a vida profissional e a vida pessoal se tornam estritamente separadas uma da outra. O trabalho de Nias e colegas sugere que as culturas de colaboração fortes, caracterizadas pela confiança e pelo apoio, respetivas e celebram a interpenetração da vida pessoal e profissional, no seio das comunidades de professores⁴¹. Nas culturas de colaboração, os professores revelam bastantes coisas acerca da sua vida privada, tornam-se não só colegas, mas também amigos uns dos outros e, se existem dias maus ou problemas pessoais, não levam isso a mal e dão conselhos práticos aos colegas em apuros.

Mas muitos docentes não trabalham neste tipo de culturas de colaboração, caracterizadas pela confiança e pelo apoio. Em circunstâncias nas quais as dúvidas não podem ser expressas nem os problemas partilhados, tais docentes podem ficar encurralados em situações onde têm de construir e manter uma *persona* de perfeccionismo. Os problemas pessoais interferem efectivamente no desempenho profissional. Como referiu um professor no estudo de Tucker: «É muito difícil pegarmos no nosso outro Eu, pendurá-lo algures num gancho e depois fecharmos a porta». Confessar ou confidenciar dificuldades pessoais representa, em muitos casos, deixar escapar traços de incompetência, de inadequação e de incompatibilidade. Uma professora que era vítima de maus tratos do marido foi aconselhada a guardar os seus problemas pessoais para si própria, «porque, se eles descobrissem, não queriam que eu ensinasse na escola, pois, se o meu marido é assim tão violento, poderia vir à escola e molestar as crianças». Até o próprio acto de participar num programa de apoio e

aconselhamento pode ser percebido como tendo reflexos sobre a própria adequação profissional e, consequentemente, impedir as oportunidades de promoção.

Não se sabe como é que certos directores de escola e administradores encaram a questão. Podem encará-la como uma falha pessoal, um sinal de que não estamos à altura das nossas responsabilidades, ou qualquer coisa do género. É suposto constituirmos um exemplo para aqueles que estão abaixo de nós. Se as nossas fraquezas fossem conhecidas, poderíamos ser afastados de uma promoção.

Nos distritos escolares católicos, nos quais as fronteiras entre a Igreja, o Estado e a família são muitas vezes extremamente esbatidas (devido à assunção, por parte daquela instituição religiosa, da autoridade moral sobre a regulação da vida familiar), o receio da revelação pessoal e das implicações que esta pode ter ao nível do desempenho profissional pode ser especialmente acentuado. Os professores podem ser apanhados em relações domésticas caracterizadas pelo abuso e pela falta de apoio, porque a separação e o divórcio poderiam figurar como elementos que jogariam contra eles, do ponto de vista profissional, particularmente ao nível das promoções. Por exemplo, uma professora que participou no estudo sobre o apoio e aconselhamento que trabalhava num distrito católico, foi aconselhada pelo director da sua escola a não incluir no seu *curriculum vitae* a pertença a um Grupo de Divorciados Católicos porque isso poderia prejudicar as suas perspectivas de promoção na carreira.

Encurraladas entre a pressão exercida pelas expectativas elevadas do local de trabalho e a possibilidade pendente da reprovação religiosa e moral da sua vida privada, as professoras, em particular, podem ficar presas a uma busca impiedosa de perfeccionismo pessoal e profissional que lhes é imposta pelas «responsabilidades duplas» do trabalho e do lar. Se os outros concluem que elas estão aquém do que seria desejável, do ponto de vista pessoal ou profissional, então podem simplesmente «fazer um esforço maior». No estudo sobre os programas de apoio, um administrador de pessoal observou:

Por vezes as mulheres encontram-se numa posição, na sua vida, em que toda a gente abusa. Há uma aceitação da ideia que a pessoa não se deve queixar. Ela faz simplesmente o melhor que pode: reprime-se. Uma estratégia para lidar com esta situação é continuar a trabalhar. Por vezes a solução parece ser trabalhar mais em casa e na [escola], mas não é, de facto, a verdadeira solução.

A culpa e o perfeccionismo que resultam da separação dos domínios público e privado da vida dos professores não são, contudo, uma característica exclusiva das mulheres. Como comentou um professor, no estudo sobre os programas de apoio:

Não é suposto que tenhamos problemas. O chauvinismo está vivo e recomenda-se. Continua a não se permitir que os homens sejam sensíveis. Ainda não se permite que chorem ... É suposto mantermos o controlo da situação. Não é suposto que mostremos qualquer tipo ou forma de fraqueza. A mas perigosa é: «Eu simplesmente não consigo lidar com este mudo». Se formos pedir ajuda ao director da escola, então isso acaba por ser utilizado contra nós, pela negativa, criando-se a imagem de que não somos capazes de lidar com certas situações. A regra implícita é que, se queres efectivar-te, mantém-te longe do gabinete do director, resolve tu mesmo os teus próprios problemas.

O processo do perfeccionismo ocupa um lugar central na determinação e no delineamento da culpa dos professores. Paradoxalmente, tal perfeccionismo constitui, ele próprio, uma imperfeição. Nas conversas dos docentes, assim como na bibliografia popular no campo da auto-ajuda, esta *persona* é frequentemente considerada um atributo psicológico pessoal. Todavia, trata-se mais do que o simples produto de um impulso irracional que pode ser tratado. A dinâmica emocional do perfeccionismo também é estruturada em grande medida pela intensificação das pressões do local de trabalho, pelos modelos singulares de qualificação especializada que excluem a partilha (bem como as inadequações que esta poderia expor) e pela separação introduzida entre os problemas pessoais e o desempenho profissional, devido ao receio de se deixar escapar limitações e até pecados privados, que poderiam eventualmente prejudicar as oportunidades e as recompensas passíveis de serem obtidas no local de trabalho.

A luta socialmente estruturada em favor de uma *persona* perfeccionista desprovida de pontos fracos, quer privados, quer públicos, é, na melhor das hipóteses, uma solução de curto prazo. A longo prazo, limita-se a gerar consequências e problemas mais perversos, nomeadamente, o esgotamento, o cinismo ou o abandono da profissão, ou seja, as próprias consequências que desencadeiam, em primeira instância, a existência dos programas de apoio e aconselhamento, dos *workshops* sobre o stress e de outras iniciativas semelhantes.

UM CASO DE CULPA

O caso de uma professora dedicada, altamente valorizada pelos seus colegas e pela sua escola, que entrevistei num estudo sobre as culturas de trabalho das escolas secundárias e a mudança educativa (o qual será descrito no Capítulo 10), ilustra a forma como estes quatro factores podem intersecar-se num único cenário, produzindo poderosas armadilhas de culpa no ensino. Esta mulher (uma professora efectiva) tinha trabalhado na escola desde que esta abriu, enquanto escola nova e inovadora, com uma imagem

forte, uma escola-piloto, concebida para realizar mudanças criativas e radicais no modo como os estabelecimentos de ensino secundário se estruturam e leccionam o seu currículo. A meio da entrevista, quando falava genericamente do seu trabalho, esta professora abordou o assunto da culpa, falando, em primeiro lugar, da natureza infinita, aberta e interminável do seu trabalho:

As pessoas perguntam «como vai isso?» e a minha resposta é «Estou exausta, mas também um pouco atordoadas», pois o trabalho que há para fazer é tanto que nunca será concluído, e acho que essa é uma conclusão à qual tivemos todos de chegar, que muitos de nós somos perfeccionistas, que ainda não conseguimos chegar à perfeição. Isso levará vários anos a conseguir, e é importante que as pessoas compreendam e ganhem consciência disso e, uma vez encontrada essa compreensão, não conseguimos deixar de ralhar connosco próprios por aquilo que não estamos a fazer.

E continuou:

Este trabalho pode ser esgotante, e esse é que é o perigo. Quanto mais fazemos, mais nos pedem para fazer. E quanto melhor fazemos, mais ainda nos pedem. É isto que acontece, e então semimo-nos culpados por dizer: «Não». Mas é preciso aprender a dizer: «Não, não consigo fazer mais, simplesmente não consigo». E então corremos o risco de que as pessoas digam: «Bem, ela já bateu no fundo, não consegue fazer mais nada, está acabada!». Aquilo de que não se apercebem é que «Não, não estamos acabados», estamos a ser realistas em relação àquilo que podemos esperar de nós próprios.

O ímpeto no sentido do perfeccionismo era especialmente forte entre os colegas destes professores, pois todos tinham sido especialmente seleccionados por serem docentes altamente motivados e empenhados na missão da escola. Como observou uma colega, «todos os professores da escola são excelentes». Ela própria reflectiu sobre o assunto:

Todos nós éramos professores extraordinários e tinham-nos dito repetidas vezes, não só aqui mas também no *board*, que os melhores de entre os melhores tinham sido escolhidos para trabalhar nesta escola. Sabe como é, «vocês são uma espécie de estrelas cintilantes».

Quando as pessoas enfrentavam dificuldades, como era razoável acontecer com mudanças da amplitude e do ritmo daquelas que estavam a ter lugar na escola,

«não queriam que se soubesse que não estavam a fazer um trabalho óptimo ou perfeito». A entrevistada explicou isto da seguinte forma:

Quando te dizem que és o melhor entre os melhores, então tens mesmo que sê-lo. Não podes ser humano. Sabe como é, de outro modo sentimo-nos culpados, se dissermos: «Não, não sou perfeito, sou apenas um ser humano, não posso fazer tudo isto. Não estou satisfeito com aquilo que estou a fazer. A coisa não está a resultar. Não vejo a coisa a funcionar ...»

Este impulso no sentido do perfeccionismo conjugava-se com aquilo que a entrevistada considerava serem «expectativas irrealistas existentes relativamente a nós, expectativas essas que as pessoas procuram realmente cumprir, sentindo-se culpadas se não o fizerem». Esta fora a razão, explicou, pela qual «muitas pessoas tinham ficado docentes, como aconteceu no ano anterior», ao tentarem corresponder às expectativas extraordinárias de sucesso explicitadas pelo Ministério, o distrito, a direcção da escola e os próprios colegas, num estabelecimento de ensino que raramente está longe das luzes da ribalta.

Esta professora preocupava-se com «os miúdos», que eram «a coisa mais importante que existia ali». Começou a aperceber-se de que o facto de trabalhar mais significava dar-lhes menos coisas, e não mais. «Acho que, se estabelecermos para nós próprios níveis de exigência inatingíveis, limitamo-nos a ficar frustrados com isso e tendemos a fazer as coisas depressa demais, e elas acabam por não ser bem feitas».

Portanto, esta professora aprendeu a estabelecer expectativas que, não deixando de ser elevadas, também eram realistas e atingíveis. A sua família, longe de constituir um «peso», no seu caso, provou ser um recurso positivo e construtivo ao seu dispor.

Tomei consciência de que era humana; de que existiam coisas que eram muito importantes para mim na vida, quer na minha vida pessoal, quer na vida aqui na escola. De modo que não conseguimos fazer um bom trabalho se não somos pessoas felizes, pelo que é necessário mantermos um certo nível de sanidade. Não nos devemos sentir culpados se não levarmos a pasta para casa uma vez por semana ... Simplesmente não o conseguimos fazer ...

O seu marido, que também era professor, constituía uma fonte de apoio, permitindo que as suas preocupações profissionais e pessoais fossem adequadamente equilibradas (pelo menos, no âmbito da esfera doméstica).

Estamos a começar a aperceber-nos de que, se temos uma família, é importante que passemos algum tempo com ela e não nos sintamos culpados por isso, pois acho que as pessoas fazem com que nos sintamos,

Esta professora ia buscar ânimo à sua família e encontrara formas construtivas de lidar com a culpa e de estabelecer fronteiras em torno dela. Mas nem todos os seus colegas eram tão afortunados nos seus sistemas de apoio privado, nem tão firmes no seu estabelecimento de prioridades. Vimos anteriormente que as culturas de colaboração podem fornecer formas alternativas e preciosas de apoio aos professores, ajudando-os a manter expectativas elevadas mas realistas relativamente ao seu trabalho. As escolas novas são frequentemente invejadas por outros docentes e administradores pela liberdade de que gozam para começar a funcionar com pessoal «com a folha limpa» e «escolhido a dedo». Todavia, uma das suas maiores dificuldades é terem de desenvolver estruturas novas e mudanças sem que disponham de qualquer cultura ou quadro de relações já estabelecido no âmbito dos quais as mudanças possam ser compreendidas e os problemas relativos a elas discutidos. Como disse a professora entrevistada:

E então começámos a trabalhar aqui, estávamos a tentar lidar com o facto de termos de construir o currículo, de fazer a avaliação e todo esse tipo de coisas. E éramos totalmente desconhecidos para as crianças, pelo que podíamos muito bem ter sido 35 professores provisórios, sem qualquer reputação. Também não nos conhecíamos muito bem uns aos outros, enquanto membros do corpo docente. Tínhamo-nos conhecido em festas e esse tipo de coisas, mas não conhecemos de facto as pessoas até ao momento em que trabalhamos com elas durante um certo período de tempo. Portanto, isso foi outro problema.

É continuou:

Esse foi certamente o ponto máximo da frustração para mim, tentar manter as tarefas quotidianas em dia, lidar ao mesmo tempo com tudo o que estava a acontecer na escola e com os miúdos, conhecê-los, conhecer o pessoal docente.

Não existia uma cultura através da qual fosse possível desenvolver as novas estruturas. A ausência inicial de confiança, de apote e de compreensão fez com que se tornasse difícil discutir os problemas e as dificuldades, admitir a culpa e lidar com ela em conjunto, de um modo aberto e construtivo. Nesta comunidade de «estrelas» não havia aparentemente lugar para «buracos negros». A *persona* perfeccionista tinha de ser sustentada.

Houve uma reunião de professores na qual uma das professoras fez um discurso apaixonado sobre a forma como se sentia incapaz e, infelizmente,

não é isso que as pessoas querem ouvir. Aquilo em que querem mesmo acreditar é que tudo é cor-de-rosa e está a funcionar. «Isto é perfeito». Bem, não é perfeito. Por isso paramos, reflectimos e reformulamos aquilo que fazemos ... mas é preciso que tenhamos a capacidade de dizer: «Não! Isto não está a funcionar!». Não é um fracasso. Existem muitas coisas boas. Mas nem tudo é perfeito.

Este relato de uma professora, efectuado no ambiente bastante indutor de culpa de uma escola nova e inovadora, que tentava realizar mudanças ousadas, em imaginação e amplitude, revela o modo como as armadilhas de culpa do ensino são determinadas e definidas por padrões inter-relacionados de constrangimento e de expectativa:

- ☐ através do seu empenhamento no cuidado para com «os miudos», «a coisa mais importante que existe aqui»;
- ☐ através da natureza do trabalho que «nunca acaba»;
- ☐ através das «expectativas irrealistas» que eram apresentadas a docentes trabalhando numa escola nova, inovadora e com uma imagem forte, na qual tinham de lidar com as múltiplas exigências inerentes à complexidade da mudança;
- ☐ através do impulso no sentido do perfeccionismo, numa escola composta pelos «melhores de entre os melhores», os quais «não queriam deixar transparecer que (...) não estavam a fazer um trabalho perfeito», especialmente quando os próprios docentes precisavam também de tempo para construir culturas de confiança, de apoio e de colaboração, nas quais os problemas pudessem ser explorados abertamente, sem o receio da perda da reputação.

CONCLUSÃO

Para muitos professores, a culpa é um traço característico da sua vida emocional. Em certa medida, esta culpa, com o impulso no sentido da reparação e do restabelecimento que lhe está associado, pode ajudar a criar e a sustentar fontes de cuidado e de preocupação pelos outros, no seio da comunidade profissional do ensino. Mas os comportamentos dos professores que são excessivamente movidos pela culpa podem tornar-se improdutivos e pouco profissionais. Em termos psicológicos, é possível lidar construtivamente com a culpa, estabelecendo prioridades e limites e defendendo estes contra as incursões exteriores. Mas, em muitos casos, o comportamento dos docentes

pode degenerar no abandono do ensino, no esgotamento, no cinismo e em outras reacções negativas, quando tentam lidar com as sobrecargas intoleráveis de culpa que lhes são impostas a partir do exterior das escolas, além daquelas que evoluem a partir do seu interior.

Defendi que existem certas armadilhas no ensino que criam tais excessos de culpa, com todas as suas consequências negativas. O empenhamento estreito exclusivo e excessivo no cuidado, as definições abertas do ensino, que são assumidas de modo apenas frívolo por uma comunidade de professores relativamente isolados; as crescentes exigências temporais relativas à prestação de contas e à intensificação; e a presença muito difundida da *persona* perfeccionista: esta é a aliança quádrupla de factores que conspira para criar as armadilhas de culpa nas quais caem as ansiedades e frustrações de muitos professores.

Os remédios vulgarmente propostos para os problemas do esgotamento, do cinismo e dos comportamentos negativos dos professores atingem muitas vezes os sintomas (que não as causas) de tais comportamentos, lidando com os percursos de culpa do ensino e não com as suas armadilhas. A análise destas últimas sugere três soluções bastante diferentes mas interligadas, sendo umas mais óbvias do que outras. Elas por ordem decrescente:

1. Baixar as exigências de prestação de contas e de intensificação do ensino. Remover algumas das fontes de culpa persecutória (e também depressiva), através do relaxamento dos constrangimentos associados à prestação de contas. Deter a burocracia, reduzindo a ênfase que é colocada sobre os resultados dos testes e outras formas impressas de prestação de contas e dilatando o tempo de preparação durante o dia escolar, de modo a tornar possível lidar com o aumento das expectativas relativas à escolaridade; estas são apenas algumas das medidas que podem e têm sido adoptadas a este respeito, em alguns locais.
2. Reduzir a dependência em relação ao cuidado pessoal e ao tratamento dos outros, enquanto motivo primordial subjacente ao ensino elementar, em particular, ampliando a definição do cuidado, de modo a que este abarque não só uma dimensão pessoal, mas também uma dimensão moral e social, e equilibrando os propósitos ligados ao cuidado com outros propósitos educativos de importância equivalente. Isto deveria constituir uma prioridade, tanto na formação inicial, como na formação contínua de professores.

3. Aliviar a incerteza e a natureza aberta do ensino, criando, ao nível do estabelecimento de ensino, comunidades de colegas que trabalhem em colaboração, estabelecendo os seus próprios níveis e limites de exigência profissional e permanecendo ao mesmo tempo empenhadas num aperfeiçoamento contínuo. Tais comunidades também podem aproximar a vida pessoal e

profissional dos professores, de um modo que apoia o seu crescimento e permite que os problemas sejam discutidos, sem receio de reprovação ou de punição.

A culpa dos professores é gerada socialmente, localizada emocionalmente e praticamente consequente. As suas consequências são muitas vezes negativas, quer para os docentes, quer para as suas escolas. Tal culpa pode ser atenuada através da redução dos constrangimentos e das exigências feitas a estes profissionais. Pode ser aliviada, (e as suas consequências neutralizadas,) reconstruindo e ampliando os propósitos sociais e morais do ensino, de modo a que estes se estabeleçam para além das preocupações interpessoais de carácter paroquial com o cuidado e o tratamento dos outros, preocupações essas que predominam actualmente na cultura informal do ensino elementar. Também pode ser aliviada criando comunidades profissionais de certeza situada (e não «científica») e de apoio. Claramente, a culpa dos professores não é simplesmente um problema privado: trata-se de uma questão pública importante que deveria ser abordada com toda a seriedade. Uma maneira de o fazer é reconstruir a cultura do ensino, as relações de trabalho que concedem aos professores (ou os impedem de obter) orientação, apoio e aprendizagem profissional e que podem envolvê-los activamente na definição de finalidades ambiciosas, estabelecendo ao mesmo tempo limites realistas para aquilo que fazem. Estas culturas do ensino constituem o tema dos próximos três capítulos.

NOTAS

- 1 Sobre o orgulho no ensino, ver Waller, W., *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley, 1932; e Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1975. Sobre o empenhamento, ver Woods, P., *Sociology and the School*, London, Routledge & Kegan Paul, 1983; e Nias, J., *Primary Teachers Talking*, London, Routledge & Kegan Paul, 1989. Sobre a incerteza, ver Jackson, P., *The Practice of Teaching*, New York, Teachers College Press, 1988; e Rosenholtz, S., *Teachers' Workplace*, New York, Longmans, 1989. Sobre a criatividade, ver Woods, P., *Teacher Skills and Strategies*, London e New York, Falmer Press, 1990. Sobre a satisfação, ver Nias, J., «Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'two-factor' hypothesis revisited», *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 1981, 235-46.
- 2 Como está documentado, por exemplo, em Nias, J., *Primary Teachers Talking*, London, Routledge & Kegan Paul, 1989.
- 3 Taylor, G., *Pride, Shame and Guilt: Emotions of Self-Assessment*, New York, Clarendon Press, 1985, p. 101.
- 4 Carroll, J., *Guilt*, London, Routledge & Kegan Paul, 1985.
- 5 Mills, C. W., *The Sociological Imagination*, Harmondsworth, Penguin, 1963.
- 6 Neste sentido, a minha utilização da expressão «trajetos de culpa» difere da utilização convencional. No uso comum, os trajetos de culpa (*guilt trips*) são responsabilidades emocionais que atribuímos aos outros quando consideramos que eles são responsáveis pelo nosso infortúnio ou miséria. Todavia, aqui, os trajetos de culpa são entendidos como as trajetórias que as pessoas seguem em consequência

das suas próprias experiências de culpa.

- 7 De *Hamlet*, Acto II, Cena I, in Shakespeare, W., *Complete Works*, London, Oxford University Press, 1966, p. 19.
- 8 Davies, A. F., *The Human Element: Three Essays in Political Psychology*, Harmondsworth, Penguin, 1989.
- 9 Ver também Taylor, *op. cit.*, nota 3.
- 10 Davies, *op. cit.*, nota 8, p. 59.
- 11 *Ibid.*
- 12 *Ibid.*, p. 65.
- 13 Menzies, H., *Past Forward and Out of Control: How Technology Is Changing Our Lives*, Toronto, Macmillan, 1989.
- 14 Rawls, J., *A Theory of Justice*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1971.
- 15 Lang, R. D., *Self and Others*, Harmondsworth, Penguin, 1969, p. 107.
- 16 Book, C., e Freeman, D. J., «Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates», *Journal of Teacher Education*, 37(2), 1986, 47-51.
- 17 Lortie, D., *Schoolteacher*, *op. cit.*, nota 1; Nias, J., *op. cit.*, nota 2.
- 18 Nias, *op. cit.*, nota 2. As qualidades (associadas à identidade sexual) do cuidado e do tratamento dos outros, enquanto princípios de juízo moral e de relacionamento humano, são discutidas em Gilligan, C., *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982.
- 19 Crow, N., *Personal Perspectives on Classroom Management*, Comunicação apresentada à American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, 3 a 7 de Abril de 1991.
- 20 Ver, por exemplo, Noddings, N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, CA, University of California Press, 1984.
- 21 Watson, J., *Nursing: Human Science and Human Care: A Theory of Nursing*, New York, National League for Nursing, 1988, p. 29.
- 22 Nias, *op. cit.*, nota 2, p. 41.
- 23 *Ibid.*
- 24 Book e Freeman, *op. cit.*, nota 16.
- 25 Jensen, K., «Beyond virtue and command: a study of care», Comunicação apresentada à American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, 3 a 7 de Abril de 1991.
- 26 Crow, *op. cit.*, nota 19, p. 11.
- 27 Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. e Eccle, R., *School Matters*, Berkeley, CA, University of California Press, 1988.

- 28 Ver, por exemplo, Elbaz, F. I., *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*, London, Croom Helm, 1983; Chodinn, D. J., *Classroom Practice: Teacher Images in Action*, London e Philadelphia, Falmer Press, 1986; Connely, F. M. e Claidin, D. J., *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, New York, Teachers College Press, 1988.
- 29 Neufeld, J. «Curriculum reform and the time of care», *Curriculum Journal*, 2(3), 1991, 283-300.
- 30 Jensen, *op. cit.*, nota 25.
- 31 Neufeld, *op. cit.*, nota 29, p. 296.
- 32 Flinders, D., «Teacher isolation and the new reforms», *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 1988.
- 33 Broadfoot, P. e Osborn, M., «What professional responsibility means to teachers: National contexts and classroom constraints», *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 1988, 30-51.
- 34 Ver Hargreaves, A., «Confinned collegiality: The micropolitics of teacher collaboration», in Blase, J. (ed.), *The Politics of Life in Schools*, New York, Sage, 1991; e Apple, M. e Junek, S., «You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom», in Hargreaves, A. e Fullan, M. (eds), *Understanding Teacher Development*, London, Cassell e New York, Teachers College Press, 1992.
- 35 Apple, M., *Teachers and Texts*, New York, Routledge & Kegan Paul, 1986; e Densmore, K., «Professionalism, proletarianization and teachers' works», in Popkewitz, T. (ed.), *Critical Studies in Teacher Education*, Lewis, Falmer Press, 1987.
- 36 Leithwood, K. e Janza, D., «Transformational leadership: How principals can help reform school cultures», Comunicação apresentada à American Educational Research Association Annual Conference, Boston, MA, Abril de 1990.
- 37 Neufeld, *op. cit.*, nota 29.
- 38 Osborn, M. e Broadfoot, P., «The impact of current changes in English primary schools on teacher professionalism», Comunicação apresentada à American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, Abril de 1991.
- 39 Ver Capítulo 9.
- 40 Hargreaves, D., «The occupational culture of teaching», in Woods, P. (ed.), *Teacher Struggles*, London, Croom Helm, 1982.
- 41 Nias, J., Southworth, G. e Yeomans, R., *Staff Relationships in the Primary School*, London, Cassell, 1989.

A Cultura

III

A CULTURA

INDIVIDUALISMO E INDIVIDUALIDADE - COMPREENDER A CULTURA DOS PROFESSORES

COLABORAÇÃO E COLEGIALIDADE ARTIFICIAL - CHÁVENA RECONFORTANTE OU CÁLICE ENVENENADO?

A BALCANIZAÇÃO DO ENSINO - COLABORAÇÃO QUE DIVIDE

A REESTRUTURAÇÃO - PARA ALÉM DA COLABORAÇÃO

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

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 todos 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 silencioso¹.

A heresia existirá, diz Szasz, «sempre que houver tensão entre o indivíduo e o grupo»². 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 companhia 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 doutrinas 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 *currícula*, 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-*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.

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 sangüinário»⁴. 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 transformam-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 atos-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 biografia existente. No seu conjunto, a revisão crítica desta bibliografia e os resultados do estudo do tempo de preparação fornecem bases para uma reinterpretção 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 digno 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 anos⁵. A cultura transmite aos seus membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade. Constitui, portanto, um enquadramento para a aprendizagem

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 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 presentemente 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 trabalho⁹. 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 nos fazemos as coisas por aqui». O conteúdo 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 inevitavelmente 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,

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 associação¹⁰. 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 esboçar 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 «primitivismo» 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

para se desenvolverem e persistirem¹. Não obstante os inúmeros esforços de aperfeiçoamento e de reforma que têm sido feitos, o individualismo continua a prevalecer temosamente no seio da cultura dos professores. Porque?

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 deteitos 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 ensino². «A incerteza», observou Lortie, «é o fado daqueles que ensinam»³, 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 colegas⁴.

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»⁵. A caracterização que Hargreaves faz deste individualismo é salpicada pela linguagem metafórica da deficiência e da patologia. «O culto do individualismo», defende ele, «tem injectado profundamente a cultura ocupacional dos professores»⁶. Estes «guardam cuidadosamente a sua autonomia»⁷. 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 *aprendizagem* dos professores relativamente à sua avaliação e para servir de justificação à exclusão de observadores»⁸.

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*⁹. Foram então seleccionados e entrevistados 55 professores, que compunham uma submostra 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 atitudes 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 (a 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

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 descepcionante, 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 professores¹⁰. 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 isolados¹¹. 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* incerteza ou incerteza¹². 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 subitamente numa *qualidade psicológica* deficiente, com fortes insinuações de défilé individual e de desorganização pessoal. Em certas ocasiões, tais imputações subis de insuficiência psicológica alargam-se, de modo a assumir a forma mais lata da invejiva e da hipótese 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 pessoal¹³.

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, Ashion 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)¹⁴. As alegações de Ashion e Webb relativamente às «críticas recebidas» 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 Lortie¹⁷. 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 locais¹⁸.

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 hode 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»¹⁹. 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.

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»²⁰. 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 professores²¹. 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 *currículos* e os livros escolares também foram estandardizados ao nível do distrito. Uma vez realizadas estas mudanças, tornaram-se obrigatórias. Consequentemente,

mente, a participação dos professores no desenvolvimento curricular torna-se cínica, controlada e cooptada. Refletindo sobre as recomendações de Joyce e de Fullan relativamente ao «derube dos muros do privatismo»⁹ 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 professores.¹⁰

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»¹¹. 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 ético.¹²

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 recombinemos 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 Flinders.¹³ 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 procedermos 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 substituíam 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 parcerias disponíveis para substituir os colegas nas mais pequenas, e às complicações resultantes da constituição de turnos 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 inflexíveis 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 compõem 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 constringida 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 constringimento 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 ensino*¹⁷: as alegrias e satisfações retiradas do acto de se cuidar de crianças e de se trabalhar com elas. Os professores que participam 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 constringimentos 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 aflastavam 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*¹⁸, 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*¹⁹. 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 insensuado 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 turnas: sugere que os professores são os principais responsáveis (talvez mesmo os únicos) por essas turnas; 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 tomamo-nos muito maternais. Penso 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, tomamo-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 reticência 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 generalidade 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 intuições 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 meninos 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 afastamo-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 impacto 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. É realmente essencial, 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, quando 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: «Óptimo». 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 óptimo 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 correlacionados. 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 desatir 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*²⁸. 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 Durkheim²⁹. Mas a extinção da *individualidade* (eventualmente em nome da temção do individualismo) cria uma unidade meramente espírita: a capitulação perante a opinião pública³⁰.

Na sua análise da heresia, Thomas Szasz descreve de modo fascinante como o sentido original do termo, derivado do Grego, significava *escolha*³¹. 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 profissional³². 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 desastoso, porque vai-se apunhar 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 equipal, 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 parecer —, 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 enfiado 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 «tácticas 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 incompetência. 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 «privalismo» 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 usufruírem da solidão.

Por vezes, os professores gostam de estar a sós, não com as suas turnas, 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 trocamos 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 turnas. O tempo que é gasto de outras maneiras (no relaxamento ou na conversação, por exemplo) é encarado como

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 juízos.⁴⁵

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 constituída, a criatividade e a imaginação – e o interesse e a 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 desagrada 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 atarga-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 reconstrução.

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 fórum 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 reinterpretção do individualismo dos professores. Nêle, não se afirma que toda a investigação existente sobre tal individualismo e as suas alegadas fraquezas é incorrecta: defende-se apenas que a 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 cultures», *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 performances», *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», *Teachers 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 a 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 privatisation», *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 Swan, 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.

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 com-
dozem 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 ensino⁴. Sob muitos pontos de vista, a colaboração e a colegialidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular⁵. 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 *currícula*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.

CRÍTICAS 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 *colegial*¹⁴. 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 modo⁶⁵.

Judith Warren Little fez uma distinção útil entre diferentes tipos de relações colegiais, em termos das suas implicações para a independência dos professores⁶⁶. 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 particulares⁶⁷.

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 raro⁶⁸. De igual modo, no estudo do tempo de preparação (no qual se bascia 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 actual⁶⁹. 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»⁷⁰. Na nossa pressa abnupa 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 «recibido» uma cultura⁷¹.

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 professores⁷². Tal perspectiva está amplamente difundida na bibliografia sobre as culturas docentes existentes nas escolas e nos sistemas escolares⁷³.

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 exemplo⁷⁴. 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 cons-trangimentos 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 das culturas de 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 nels envolvidos. Como disse Huberman, é natural que muitas vezes os professores 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 continua mais curtas e centradas na escola, argumentando que são co-optimativas, porque cultivam o empenhamento emocional para com mudanças decretadas externamente, à custa da deliberação e da crítica racional relativos 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 reinseridas 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. Fa-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 direis, 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 contrangimentos 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, sugestões e agradecimentos, ofertas para troca de numas 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.

- *Imprevistível* — 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 balkanização, 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 intermediário.» Os professores do primário têm receio dos miúdos mais velhos e os do nível intermediário, 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 panfletos. 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 caso, a cooperação colegial está intimamente ligada à co-optação administrativa.

□ *Fixa 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, encontramos nestas escolas 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 Ontário, um dos argumentos utilizados em sua defesa foi que permitia aos professores encontrarem-se com os seus colegas e consultá-los durante o dia de trabalho. Contudo, para a maioria dos professores que entrevistei, 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 pelos turnas, 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, tinha 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 noutros 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 dispor 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 fizê-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: «Adens», 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 trabalhemos 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». Atravessi 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 precisamos de fazer isto! Confiar em nós! Lemos 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 descrição 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 descrição 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 *lureja* (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 como 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 Ontário, 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 estádio 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)¹⁴. 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, por de parte, durante todas as semanas, um certo tempo *requerido* para encontros com o pessoal de apoio, era considerado por muitos como inultramente 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, facilmente, 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 conseguiu explicar 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 ia passando, acabava 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 quando reconhecemos 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 contínuo²³. 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 discricção 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 advocada; demonstração ou modelação da prática; aplicação da prática pelo professor para o qual ela é novidade; e *feedback* sobre o modo como a aplicou³¹. 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 experiência³², 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 professores³³. 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 percepcionado, na prática, como estando longe de o ser³⁴.

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 perçepcionado 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 semelhantes³⁵. 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 *nos* 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 tinhamos 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. 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.

Esta 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 saíam 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 fricções 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, experimencem 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 alípicos. 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 encantar-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 coligabilidade 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 dispor de flexibilidade, de modo a poderem trabalhar metas 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 computativas de coligabilidade artificial orientadas para a implementação, semelhantes às que foram aqui revistas, são certamente demastado inflexíveis para atingir tal desígnio.